



## **ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EJA: QUE REFLEXO TEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA?**

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento-UFPI

Joselina Ferreira Araújo-UFPI

### **1 INTRODUÇÃO**

O tema em questão parte da análise sobre a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos e as influências das políticas educacionais causadas nas concepções que se configuram no ensino de EJA, especialmente em Geografia, por ser uma disciplina com o ensino integrado aos fundamentos teóricos e saber geográfico elaborado em diferentes épocas e em diferentes concepções e contextos sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos e religiosos, por sua vez, marcado pelas representações de um mundo de ideias predominantes em cada momento. Por essa razão, a constituição da Geografia como ciência pautou-se, algumas vezes, na tentativa de definir um objeto de análise específico; outras vezes, na definição de um método de pesquisa próprio ou pelas transformações metodológicas. Nessa perspectiva, levantou-se o seguinte questionamento: quais as mudanças e dificuldades provocadas pelas políticas de EJA, no ensino de Geografia com os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental? Nesse sentido, definimos como objetivo geral analisar a evolução histórica da EJA e as influências provocadas na prática pedagógica de Geografia. Assim sendo, delineamos como objetivos específicos: identificar a prática de Geografia na inter-relação das concepções dos professores da EJA, bem como caracterizar as políticas de EJA nos três períodos históricos: primeiro período, de 1946-1950; segundo período, de 1958-1964; terceiro período, de 1964-1990, estendendo à implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, até os dias atuais.

A compreensão dos fatos deu-se mediante estudo bibliográfico fundamentado nas indagações e afirmações de alguns teóricos como Arroyo (2006), Brandão (1984), Sposito (2004), Gadotti e Romão (2006), Fischer (2006), Freire (1986; 2007), Vygotsky (2003), entre outros que têm contribuído para a construção do pensamento geográfico.

A metodologia encontra-se estruturada em duas categorias: a primeira segue com a trajetória histórica da EJA, envolvendo os três períodos no processo da configuração dessa modalidade, tanto em escala global quanto local; a segunda aborda as influências das políticas educacionais provocadas na concepção de EJA, no contexto da prática pedagógica de Geografia, isto é, na inter-relação das concepções dos professores que trabalham com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino fundamental EJA. No final, evidenciamos os resultados obtidos com o estudo em questão.

## **2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

No cenário mundial, a Educação de Jovens e Adultos tem história e muitas conquistas. O Ministério da Educação definiu, no documento orientador da Conferência Nacional da Educação Básica (2008), a consolidação de uma política de educação de jovens e adultos, pautada pela inclusão e qualidade social, concretizada na garantia da formação integral da alfabetização e demais etapas de escolarização.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de amadurecimento que veio se movendo na direção do conceito de Educação Popular, tornando-se mais abrangente com o desenvolvimento de programas de alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde. Nesta perspectiva, uma das tarefas fundamentais da educação popular é a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento crítico, implicando diferentes compreensões da história por sujeitos conscientes. No Brasil, os movimentos populares são definidos como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e, especialmente, pela alfabetização e pela Educação de Adultos. Nos últimos anos, foram realizados estudos e experiências sobre as contribuições dos movimentos sociais para a Educação Popular no Brasil.

Nesse sentido, no entendimento de Brandão (1984, p. 186), “a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante. Porém, o Estado como comitê da burguesia tem sido contestado. O Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação [...] mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital. Somado a esse pensamento, percebemos que a função educativa do Estado tem sido

entendida quase que exclusivamente como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal, especialmente na educação básica de Jovens e Adultos”.

Por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como superação de uma dívida social mais ampla, mediante os problemas de desemprego, baixo salário e as péssimas condições de sobrevivência que comprometem efetivamente o processo ensino aprendizagem nos Programas de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a frequência prioritária, em sua maioria, de jovens trabalhadores.

Diante disso, as pesquisas sinalizam que o sucesso de um programa de Educação de Jovens e Adultos é facilitado quando o educando é do próprio meio, como admite Godotti e Romão (2006). O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas política.

Não podemos negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias, mas, acima de tudo, devemos respeitar a cultura que o aluno traz consigo, isto é, trata-se de incorporar ao processo ensino aprendizagem valores e crenças democráticas, procurando fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Com base nos estudos, inferimos que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser apoiada no conhecimento multicultural, na integração da diversidade cultural, no combate à exclusão por motivos de sexo, raça, cultura ou outras formas de discriminação. Para esses fins, são realizadas em diversos países cinco Conferências Internacionais com discussões históricas em diferentes épocas, com tendências e concepções sobre a EJA, ou seja, na Dinamarca (1994), a EJA é idealizada como uma forma de educação moral; em Montreal (1963), a EJA se configura como educação permanente; em Tóquio (1972), a EJA se caracteriza como educação permanente, envolvendo 300 países; em Paris (1983), a EJA se caracteriza como pluralidade de conceitos no combate ao analfabetismo funcional; em países industrializados e em Jomtien-Tailândia (1990), a EJA se configura como a primeira etapa da educação básica, caracterizada pela sensibilização dos excluídos por pobreza e analfabetismo, bem como pela promoção de igualdade de gênero. Analisamos, portanto, que na dinâmica desse movimento implicitamente há interesses políticos, econômicos, culturais e sociais, entre outros.

A propósito dessas mudanças, no contexto latino-americano, surgem diversas concepções que se dividem na década de 1940/1970 em múltiplas correntes e tendências que têm influenciado até hoje. Entretanto, há dentre estas, uma concepção de jovem e adulto configurada como a extensão da escola formal (1940), assim como uma EJA concebida como a educação de base, como desenvolvimento comunitário (1950), concebida nesse contexto em

duas vertentes como educação libertadora de “conscientização” (final de 1950, com Paulo Freire). Vale ressaltar que, na década de 1970, essas duas correntes continuam configuradas em Educação libertadora, entendida como educação não formal e educação funcional, entendida como suplência da educação formal.

É importante observar que, paralelo ao contexto histórico mundial, a educação de jovens e adultos no Brasil obteve avanços e recuos, e, de modo geral, no contexto educacional, sempre ficou para segundo plano nas políticas em relação à educação infantil. A análise está fundamentada na linha de tempo dos três períodos históricos da EJA no Brasil descritos abaixo.

No primeiro período (1946-1958), evidencia o estudo que a EJA se caracterizou pelas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamada de “cruzadas”, com a finalidade de “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença ou zonas negras de analfabetismo.

No segundo período (1958-1964), momento histórico importantíssimo, inicia com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), sobretudo com a participação de Paulo Freire, partindo da ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema de alfabetização, culminando com o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Freire, extinto depois de um ano pelo golpe de Estado de 1964, que fortemente provocou a ruptura desse trabalho, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

No terceiro período, de 1964-1990, em contexto histórico pertencente ao Governo Militar, ocorreu com campanhas como a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população rural. Por isso, com o processo de redemocratização, a “Nova República” extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação EDUCAR, tendo objetivos mais democráticos, mas sem os recursos que o MOBRAL dispunha.

Conforme Cunha (1999), com o exílio de Freire, o Estado passou a priorizar os programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Nesse tocante, em 1967, o Governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, centralizando esse trabalho a partir da criação do MOBRAL, programa esse que tinha como objetivo a alfabetização funcional. Com isso, as políticas educativas para a EJA esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire.

Com uma nova roupagem, no ano de 1970, o MOBRAL se expandiu territorialmente, como proposta alfabetizadora, sob uma teoria crítica de educação integrada, objetivando com

isso a formação de jovens e adultos mediante a conclusão e certificação do antigo curso primário. Nesse período, a EJA configurou-se como uma educação de base articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo Governo Populista de João Goulart. Os Centros Populares de Cultura (PEC), extintos logo depois do Golpe Militar de 1964, e o Movimento de Base (MEB) foram profundamente fortalecidos por essas ideias e apoiados pela igreja.

Dentre outras questões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/71, provocou um grande avanço da EJA no que diz respeito ao reconhecimento formal, assim como a ampliação dessa modalidade por meio do ensino supletivo no Brasil, enfim, como um direito de cidadania não caracterizada, até então, em nenhuma das reformas anteriores. A suplência era entendida como a função de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, Lei 5692/71 art. 24 “a”), dando sintonia à educação escolarizada de 1º e 2º graus. Cabe ainda frisar que, com o Parecer nº 699/72, ficou evidenciada a diversidade entre o Ensino Regular e o Supletivo, notadamente no currículo, pois, no Ensino Supletivo, respeitadas as funções, era permitida a formação profissional sem a educação geral, o que não era permitido no Ensino Regular.

Na dinâmica desse movimento, analisamos que a implantação de políticas veio subsidiar na configuração da EJA. Entretanto, nesse mesmo período, temos a promulgação da Constituição de 1988, que amplia de forma incisiva o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Posteriormente, em 1990, é criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), sem prestar esclarecimento para sociedade civil que o havia apoiado, e extingue-se o PNAC no ano seguinte. Paradoxalmente, no Brasil, é criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania coordenada por Paulo Freire e instituída pelo Presidente Collor de Melo, por ser o ano Internacional de Alfabetização.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que propôs, no seu artigo 3º, igualdade de condições para o acesso ao ensino e permanência na escola, evidenciando pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sobretudo a garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Com está assentado, tais princípios visam a estimular a criação de propostas alternativas na modalidade EJA. Analisamos que, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos sobre a EJA, os artigos 2º, 3º e 4º trataram basicamente essa educação sob o ponto de vista do Ensino Fundamental. Além do mais, ao apontar o ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso, abriu também um espaço de intervenção por meio do confronto entre o universo da

demanda e a qualidade da oferta. Nesse contexto, o Governo Federal propõe o Programa Alfabetização Solidária (PAS), concebida como uma nova campanha de alfabetização para o Brasil.

No âmbito dessa questão, ao analisarmos a reforma educacional dos anos 90, somada às ideias de Pierro (2001), evidenciamos como período eficiente ao operar a descentralização da oferta de financiamento do ensino básico na modalidade EJA. Observamos, portanto, que o Ministério da Educação (MEC) reteve para si as funções da regulação e controle no que tange aos referenciais curriculares, à criação de programas de formação continuada de professores, que embora apresentados como opção livre para o Estado e para o município, tornaram-se compulsórios na prática, em detrimento da adesão aos programas que, por sua vez, estão condicionados às transferências de recursos federais para as instâncias governamentais.

Atualmente, a EJA vem se expandindo por todo o país, alcançando êxito, sobretudo configurada no reconhecimento e valorização em todas as regiões. Principalmente após a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), desde a década de 1990 até os dias atuais, a EJA alcançou mudanças ao ser incluída no financiamento, conquista resultante da pauta de luta nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Acreditava-se que a ausência deste seria o grande problema da EJA. Porém, apesar disso, no século XXI, os dados sobre essa modalidade ainda são alarmantes. As pesquisas mostram que 16 milhões de adultos são analfabetos, 60 milhões não têm o Ensino Fundamental e somente 5 milhões estão em processo de escolarização, estando o restante à margem do processo.

Para confirmar, no Brasil, em 1990, o índice de analfabetismo é de 63,5%. Em 1950, esse índice caiu para 56,6%. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), identificamos que 13,6% da população maior de 15 anos não sabiam ler ou escrever. Diante disso, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2012) indicou que o índice de analfabetos aumentou de 12,9 milhões para 13,2 milhões de pessoas, em comparação com 2011. Na Região Nordeste, em apenas um ano (2011-2012), o contingente de pessoas não alfabetizadas aumentou de 6,8 milhões para 7,1 milhões. Inferimos, portanto, que as campanhas desenvolvidas pelo governo por meio do Programa Alfabetização Solidária, do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa para a Reforma Agrária focalizavam suas ações em regiões com maiores índices de pobreza e analfabetismo, e, por sua vez, na ausência de uma política de ensino básico para jovens e adultos. Conforme Pierro (2001), os grupos sociais que demandam esse ensino não possuem capacidade econômica para adquiri-lo no

mercado. Em razão disso, o impacto da reforma educativa sobre as relações entre o setor público e o privado na EJA incide diretamente nas práticas de parcerias.

Do ponto de vista temático, essa prática de conveniamento favorece a disseminação de programas de alfabetização, dos programas de educação básica, da formação e da qualificação profissional que trabalha com a EJA, em regime de parceria. Observamos que essas políticas incidem na redefinição do papel do Estado, deixando transparecer que a responsabilidade pública pela educação de EJA no Brasil não é exclusiva do governo, mas de toda a sociedade. Nesse movimento, o Estado deixa de ser o agente de produção de educação de EJA, disponibilizando apenas o papel de coordenação, certificação e controle de resultados. Porém, reafirmamos o direito à Educação de Jovens e Adultos, expresso no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no que se refere ao dever do Estado com a garantia e a efetivação do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Portanto, o estudo realizado sobre a trajetória da EJA num processo multiescalar evidencia algumas mudanças e dificuldades mediante os desafios das políticas educacionais impostos pelo desenvolvimento social impulsionados pelas transformações tecnológicas de um mundo globalizado. Nesse movimento, analisamos que os Sistemas Educacionais que trabalham com a EJA têm passado por mudanças contínuas na tentativa de responder às aspirações de uma sociedade meramente capitalista, influenciando diretamente nas concepções de ensino e aprendizagem, especificamente em Geografia.

Nesse sentido, os dados estatísticos registrados revelam que a EJA representa um débito social não reparado para com aqueles que não tiveram acesso, com aqueles que não têm domínio da escrita e leitura como bens sociais, dentro ou fora da escola, e que fazem parte da força de trabalho empregado na constituição de riquezas e no aumento de obras públicas. Ser privado desse acesso significa a perda de um instrumento indispensável para uma presença significativa na convivência social de nossa contemporaneidade. Reparar essa realidade e sua dívida explícita em nossa história social e na vida de diversos jovens e adultos significa reconhecer uma das finalidades da EJA, o princípio de igualdade e acessibilidade para todos.

Nesse contexto, a EJA qualifica-se mediante três funções: a *função reparadora* - vista como uma oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola, mediada por um modelo pedagógico próprio, com situações pedagógicas adequadas às suas reais necessidades de aprendizagem; a *permanente qualificadora* - em que a EJA representa uma promessa de efetivar o desenvolvimento de todas as pessoas e de todas as idades através do

conhecimento propiciado por toda a vida; e a *função equalizadora* – em que a EJA representa condições de igualdade a trabalhadores e tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, e propicia o retorno ao sistema educacional daqueles que tiveram uma interrupção forçada (evasão, repetência e outros).

Com essa realidade, a EJA torna-se mais que um direito; representa o exercício da cidadania para o Século XXI, isto é, condição para uma plena participação na sociedade. A atual LDB, nos seus artigos 37 e 38, determina que a EJA seja uma modalidade da Educação Básica, na sua etapa fundamental e média. O termo modalidade expressa uma medida dentro de uma forma própria (modo, maneira). Por isso, a EJA tem um perfil próprio, uma feição especial ligada ao princípio da proporcionalidade (igualdade).

Assim, Paulo Freire (2007, p. 96) destacou em seu pensamento pedagógico que ser comprometido com a ação cultural da conscientização significa não apenas se engajar em uma vigorosa forma de crítica ideológica, mas também participar de uma práxis (ação baseada em reflexão). Alfabetizar-se não é apenas um processo cognitivo de desvelar sinais, mas de viver sua vida em relação aos outros. A alfabetização transforma-se em poder.

### **3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA NA INTER-RELAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A articulação do tempo de trabalho informal e tempo de EJA são fundamentais, e não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio Sistema Educacional. Os anseios dos jovens e adultos é adquirir competências básicas para enfrentar o trabalho informal de sobrevivência no qual estão inseridos e/ou jogados. Dessa forma, o currículo trabalhado com os educandos da EJA deve ser refletido, tendo em vista que não deve ser apenas para mantê-los na sobrevivência, mas para torná-los mais livres no presente, ter mais opções de superá-la sem promessas ingênuas de futuro.

Por essa razão, o trabalho é nuclear na vida desses jovens e adultos, visto que requer do professor a concepção de uma prática de Geografia integrada à caracterização do desemprego e das formas de trabalho a que são submetidos em decorrência da instabilidade dos tempos do viver de trabalhos informais e tempos da escola. Por isso, é fundamental repensar a própria organização da EJA, especificamente estruturar os tempos do aprendizado, da socialização do domínio de conhecimento, isto é, analisar se essa prática está favorecendo ou não uma aprendizagem significativa.



Isso significa a importância específica que se dará na EJA, mediante o desenvolvimento do trabalho pedagógico tendo como princípio as histórias de vida, os interesses e os saberes que os alunos trazem para as salas de aula. Por outro lado, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para a educação de jovens e adultos, na medida em que incorporam essas prioridades.

Entretanto, neste contexto, a Geografia não será apenas compreendida como uma disciplina “sobre as demais”, no que tange ao ensino. Esta, por sua vez, pressupõe atitude transdisciplinar mediada pelas práticas pedagógicas de uma Geografia multiescalar envolvendo o tempo disponibilizado com os alunos do segundo segmento das turmas de 7ª e 8ª séries do turno noite, bem como dos conteúdos selecionados segundo os objetivos e as competências definidos no planejamento do professor e no projeto educativo das escolas pesquisadas.

A Geografia, formalizada enquanto área/disciplina é parte integrante dos ensinamentos fundamental e médio, no Brasil. As orientações introduzidas no âmbito dessa área/disciplina por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990) apontam para desafios no saber fazer geográfico, notadamente no que se refere às práticas do ensinar e do aprender. Esses desafios implicam, necessariamente, uma mudança profunda, em sala de aula, nas atitudes do professor e do aluno.

Desse modo, a prática pedagógica do professor de Geografia deverá pautar-se na construção de um conhecimento geográfico associado às necessidades básicas dos jovens e adultos e à realidade em que vivem, mediada por um conhecimento significativo que favoreça perceber o meio de vivência, localizar-se e, sobretudo, entender o espaço em escalas diversas.

A esse pensamento acrescenta Brandão (2007, p. 53), enfatizando que

O capitalismo constrói continuamente novas Geografias, através de novas escalas, novos pontos nodais, reestruturando assim novas forças da polarização de heterogeneidade e da dominação territorial. Refletindo nas mudanças de articulação das diversidades localizadas, bem como nas mudanças dos núcleos dinâmicos de comandos que exercem diferentes atividades, gerando ou não estratégias de maior ou menor potência reprodutora e capacidade de apropriação.

Sendo assim, o ensino de Geografia tem fundamentos teóricos pautados no saber geográfico elaborado em diferentes épocas e em diferentes concepções e contextos sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos e religiosos. É marcado pelas representações de um mundo de ideias predominantes em cada momento. A constituição da Geografia como

ciência pautou-se, algumas vezes, pela tentativa de definir um objeto de análise específico; outras vezes, pela definição de um método de pesquisa próprio ou pelas transformações metodológicas.

Com base na realidade histórica, em meados dos anos 80 a 90, houve vários avanços na Geografia, mediante renovações na postura, na linguagem e nas propostas de trabalho, orientados pela reflexão sobre a dinâmica do espaço e da realidade da sociedade da época. A maior parte da literatura dedicada às práticas pedagógicas de Geografia, porém, ficou atrelada a uma visão geográfica tradicional, priorizando aspectos relacionados aos conteúdos conceituais e abordando-os de forma descritiva, esquecendo que tais aspectos constituem-se apenas em uma parte da tarefa de ensinar a pensar geograficamente.

Nessa linha de trabalho, o ensino de Geografia centra-se na mera transmissão de conteúdos (físicos, humanos e econômicos), sem relação entre si: o professor descreve e explica fenômenos (sociais, culturais, políticos ou naturais) sem contextualizá-los em relação ao lugar ou espaço no qual está inserido o aluno. O conhecimento fica restrito na memorização de conteúdos. As interações entre a cultura e a natureza são analisadas sem priorizar as relações sociais e suas condicionantes políticas. A partir daí a construção e reconstrução do conhecimento estão no centro da mudança de mentalidade do ensino de Geografia.

Não basta ao professor dominar o conhecimento geográfico para desempenhar o seu papel em sala de aula. Ao selecionar os conteúdos e categorias de análise geográfica destinada aos alunos do 2º segmento (de 6º ao 9º ano do ensino fundamental) da Educação de Jovens e Adultos, o professor deverá ter clareza da intencionalidade implícita no ato de educar, questionar filosoficamente: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar Geografia? Ao exercer essa reflexão sobre o pensamento geográfico, o professor não está apenas se apoiando no conteúdo, mas também no ensino.

Em conformidade com esse pensamento, Sposito (2004) diz que

Essas características próprias da reflexão filosófica aplicam-se à discussão do pensamento geográfico porque o nível de abordagem de ambos os conhecimentos (filosófico e geográfico) cujo fundamento comum é a razão, trata-se do nível epistemológico.

Com isso, o professor adquire a competência para analisar e agir com eficácia pedagógica tanto na perspectiva do ensino como na aprendizagem significativa de cada aluno de sua turma. Trata-se de uma competência que exige do professor conhecimento da história do pensamento geográfico e de suas contradições, assim como de história da educação, de

psicologia da aprendizagem, das metodologias de ensino, linguagens e métodos a serem utilizados em sala.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, é essencial valorizar o conhecimento já apropriado por eles, considerando as relações que estabelecem entre diferentes lugares, conhecidos seja por meio de experiências vivenciadas, seja pelas informações veiculadas por diferentes meios de comunicação e sistemas informacionais. Para isso, exige-se do professor a elaboração de problematização, a partir da qual seus alunos reflitam sobre a realidade.

Nesse contexto, para Fischer (2006), os alunos da Educação de Jovens e Adultos e seus anseios estão mais direcionadas à resolução de questões imediatas, e a presença de ações que demandam projetos coletivos/emancipatórios já não aparecem com tanta frequência no cotidiano dos alunos e professores.

Em contraposição, Miguel Arroyo (2006), que ousara acreditar em uma proposta educativa emancipatória, visualiza os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentando-os como “sujeitos ativos com consciência clara de direitos, organizados dentro de lutas coletivas, que fazem uso de sua militância para encontrar estratégias e reivindicar direitos negados”.

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, num processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para ocorrer a aprendizagem, seria necessário o enfrentamento de situações desafiadoras que propiciem ao aluno chegar a patamares mais elaborados de conhecimento, necessitando da intervenção de outros sujeitos.

A construção do conhecimento não acontece de maneira linear, constituindo-se em importantes etapas deste processo os momentos de dúvidas e os erros cometidos desde que utilizados para se chegar à aprendizagem significativa atingindo, assim, os estágios superiores de desenvolvimento.

O conhecimento é adquirido através da interação social. Ele é constituído considerando as experiências de vida, os valores, as crenças, ou seja, a cultura do aluno da Educação de Jovens e adultos. Freire (1987) entende que

Uma aprendizagem significativa se dará a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

O aspecto social da aprendizagem diz respeito aos valores e aspirações coletivas, bem como a dimensão política da educação. A intervenção pedagógica pode ter um amplo alcance, requerendo responsabilidade e compromisso por parte dos educadores que trabalham com a modalidade de Jovens e adultos no turno noite. Para Paulo Freire, educar é um ato político, é um ato de criação e recriação, sendo, portanto, impossível falar em educação neutra. O diálogo aparece como fundamento da construção e de transformação.

Com essa perspectiva, a Educação de Jovem e Adulto busca formar a autonomia democrática, mas uma democracia orientada pelos princípios da razão. As relações vividas devem ser momentos de práticas educativas conscientizadoras, de modo que possam construir espaços sociais mais democráticos e justos. Numa sociedade mais justa, em que todos tenham igualdade de oportunidades aos bens culturais, materiais etc., assim, haverá condições para que os alunos da modalidade de Jovens e adultos tornem-se autônomos. Isto é, para além do individualismo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após estudo e análise da trajetória da EJA no país e no mundo, evidenciada nos três períodos até os dias atuais, o que se pode constatar é que o Estado tem atuado de forma descontínua em relação ao oferecimento de EJA mediante a implantação de programas aligeirados, ora fugindo do seu real papel de coordenador do ensino de EJA. Percebemos que implicitamente há o recuo dessa função, reservando-se ao monitoramento e controle dos resultados. Isso reflete diretamente nas práticas pedagógicas de Geografia, especificamente na definição clara da real concepção do professor sobre a EJA. Urgem, portanto, ações que venham subsidiar uma educação inclusiva, sobretudo partindo da intencionalidade que se tem do ensino e das práticas desenvolvidas com os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA.

Contudo, cumpre observar também as mudanças provocadas na década de 1990, basicamente com a inclusão da EJA no financiamento do FUNDEB, conquista decorrente dos Encontros Regionais de Jovens e Adultos (EREJAS), entre outros avanços alcançados nos aspectos legais. Analisamos, ainda, a dinâmica do trabalho pedagógico, que, por sua vez, precisa ser revista nas escolas, nos múltiplos discursos que se inscrevem na Geografia, tendo em vista que a maioria se insere nos livros didáticos, resultando apenas em formações discursivas distintas. As concepções manifestadas pelos docentes, em sua maioria, não passam de intencionalidade, ficando apenas no discurso.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadores e educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/UNESCO, 2006.
- BRANDÃO, Carlos. **Territórios com Classes sociais, conflitos, decisão e poder**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1984.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- DI PIERRO, Maria Clara de. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA. Comentários interativos com o Professor Miguel Arroyo. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/UNESCO, 2006.
- FREIRE, Paulo; MYLES, Horto. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de indicadores 2012, IBGE, Rio de Janeiro, 2013.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino de pensamento geográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.