

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: Currículo e Prática Pedagógica**

PIAUÍ – 2015

MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: Currículo e Prática Pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para defesa pública, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

N244e Nascimento, Maria Noraneide Rodrigues do
Ensino de geografia na modalidade educação de jovens e
adultos: currículo e prática pedagógica / Maria Noraneide
Rodrigues do Nascimento. – 2015.
137 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Geografia – Estudo e Ensino 2. Prática Pedagógica.
3. Currículo. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDD: 910.7

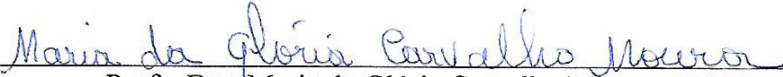
MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: Currículo e Prática Pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para defesa pública, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

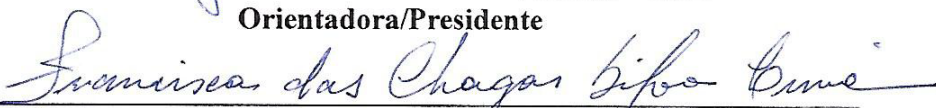
Teresina, 27 de Fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI

Orientadora/Presidente



Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima-UFMA

Examinadora externa ao programa



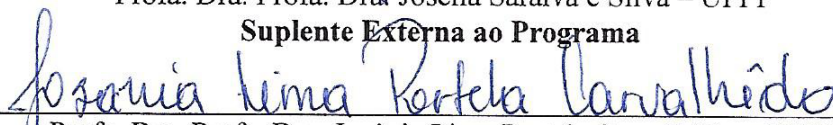
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Examinadora interna



Profa. Dra. Prof. Dra. Josélia Saraiva e Silva – UFPI

Suplente Externa ao Programa



Profa. Dra. Prof. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo – UFPI

Suplente Interna

PIAUI – 2015

Ao Deus do amor, que em momento algum me abandonou. Sem a força divina jamais teria chegado a esse instante tão maravilhoso. Sei que é um recomeço na vida. Pois aspiro galgar minha caminhada se Deus me permitir.

*“Tudo posso naquele que me fortalece”
(Filipenses 4: 12-13).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os desafios, primeiro a generosidade dada a minha pessoa, de enfrentar problemas de saúde e de suportar a dor pela perda de um ente querido, meu irmão, José Carlos do Nascimento Silva, (in memoriam), tão amável, amigo e companheiro... Rogo a Deus pela força e superação pessoal, de acreditar e não desistir da fé, de persistir no enfrentamento dos desafios que incidiram na minha caminhada. Pelos pensamentos, idéias, reflexão, sabedoria e criatividade, que soaram nos meus ouvidos e se constituíram na produção essencial deste estudo. Então, sem a força divina jamais teria feito esse percurso.

A minha orientadora, Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura, obrigada por compartilhar a sabedoria, a confiança e a firmeza nas orientações, pela paciência, pelo incentivo, amizade e conselhos. Admiro a competência profissional que desempenha a luta incansável, a amizade e a solidariedade com os seus mestrandos. Professora! Aprendi com você o real sentido da pesquisa, assim, externo os sinceros votos de carinho e satisfação em tê-la como orientadora. Além de admirá-la na luta constante por uma educação pública inclusiva de qualidade na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em especial, pelo exemplo de impulsionar a sociedade pelo conhecimento e respeito à educação do público EJA, direito subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988.

A minha filha Marcela do Nascimento Silva, e seu esposo, Raimundo José Rodrigues, pelo incentivo, especialmente, por acreditarem no meu potencial. Sem eles, não me sentiria motivada nessa caminhada.

Aos meus pais, Raimundo Rodrigues do Nascimento e Maria da

Conceição Silva Nascimento, agradeço-lhes muito pela educação, valores e princípios de uma família, que se tornaram a base para toda a minha vida, e assim os amarei infinitamente, junto aos meus irmãos e irmãs. Que Deus os abençoe e lhes dê muitos anos de vida. Sem vocês não teria essa conquista.

Às minhas colegas que direta ou indiretamente me apoiaram, especialmente, o grupo do Núcleo de Estudo da Pós-Graduação, pelos estudos e troca de experiências, além de todos os amigos e amigas da 22ª turma de mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

A Norma Maria da Rocha Pinheiro, pessoa por quem tenho grande respeito, pela compreensão nas horas difíceis e companheirismo nas horas de lazer.

A amiga Rosimar da Silva Feitosa, companheira de trabalho na educação, desde o meu primeiro emprego, e agora amiga de estudo no mestrado, nesse período, compartilhamos dúvidas e conflitos, essência para a construção dessa dissertação.

A Leia, solidária, sorridente, sempre feliz com a vida, contagia a quem se encontra ao seu lado, até quem não se encontra, diria mais que extrovertida, companheira, lutadora, amada por todos. Agradeço a Deus por tê-la como amiga, meu sincero carinho... É bom demais estar ao seu lado, amiga.

Ao Francisco, o meu sincero agradecimento pelo apoio e convivência nessa caminhada.

A todos os amigos, que se fizeram presentes, agradeço a existência inteligente, companheira e afetuosa de cada um, pelos gestos, palavras e ações, em especial, à Benigna, em nome do grupo da ABL e a Joselina, que muito contribuíram nesse processo.

Os agradecimentos afetuosos são para os professores de Geografia/UFPI, que conviveram comigo e sempre me incentivaram, na vida acadêmica, sobretudo por acreditar no meu potencial.

Agradeço a todas as coordenadoras pedagógicas e professores de Geografia das escolas investigadas, pela disponibilidade das informações necessárias ao estudo.

A todos os professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pela reflexão, conhecimento e oportunidade de tornar real essa caminhada.

A professora Josélia Saraiva/UFPI, e demais professoras da Banca Examinadora, pelas contribuições.

Por fim, obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação desse trabalho.

RESUMO

A dissertação apresentada tem como objeto de investigação situações que envolvem o currículo, o ensino de geografia e a prática pedagógica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC) e a Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O interesse partiu da inquietação da pesquisadora como coordenadora pedagógica de EJA, nas escolas municipais de Teresina-PI, resultando na questão/problema que norteou o estudo: “Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos?” Essa questão deu origem ao seguinte objetivo geral: Analisar o currículo do ensino de geografia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, visando à ressignificação da prática pedagógica. Especificamente buscou-se: identificar a concepção do professor sobre o ensino de geografia e sua influência na prática pedagógica; entender a relação entre o currículo e a prática pedagógica do professor de geografia; refletir a prática pedagógica do professor de geografia, do Ensino Fundamental. Está embasada teórica e metodologicamente na abordagem qualitativa do tipo descritiva à luz dos estudos de Flick (2009), Maanem (1979), Gatti (2005). A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por ser apropriada para a realização da investigação em discussão, permitindo ao pesquisador o contato com o real lócus e sujeitos do presente estudo, ao tempo em que obtém maiores informações na coleta e produção dos dados empíricos. Fundamenta-se em Arroyo (2006, 2011), Macedo (2001, 2010, 2012), Sacristán (2000, 2001), Moreira (2002, 2008, 2010), Candau (2000, 2010), Di Pierro (2010), Moraes (1984, 2007), Moura (2003, 2007, 2012), Santos (1976, 1986, 1994, 2001, 2008), Vesentini (1992, 2000, 2009), Mendonça (2007), Freire (1985, 1992, 1996, 2005, 2007), entre outros. Os procedimentos metodológicos para coleta de informações foram realizados por meio da aplicação do questionário, objetivando traçar o perfil dos interlocutores e da entrevista semiestruturada realizada no grupo focal, seguida da transcrição, e categorização segundo Bardin (2011), Oliveira (2010). Produzidas as informações, foram interpretadas à luz da Análise do Discurso, baseada nas concepções de Martins (2008), Maingueneau (1997), entre outros. Os resultados apontam a necessidade de ter-se clareza de que um currículo para alicerçar o ensino de geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá fundamentar-se em práticas curriculares e pedagógicas que considerem o jovem e o adulto um sujeito em formação que traz para a escola uma rica experiência de vida. Então, são pessoas jovens e adultas, trabalhadores com rosto e histórias de vida que vivem e fazem a história. Concluiu-se que os desafios apresentados na modalidade Educação Jovens e Adultos, assumem particularidades, que nem sempre são contempladas nos cursos de formação dos professores, fator determinante para um ensino de qualidade para esse público. Assim, o currículo tem implicações no desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de geografia na modalidade EJA, influenciando nos modos de pensar e agir dos docentes no exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo e Prática Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The dissertation presented has as object of research situations involving curriculum, the teaching of geography and pedagogical practice in Young and Adult Education mode (EJA). Integrates the Interdisciplinary Center for Research on Curricular Practice and Training of professionals of Education (NIPPC) and the Line of Research: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, of the Post-Graduation Program in Education and the Federal University of Piauí. The interest came from the concern of the researcher as pedagogical coordinator of EJA, in the municipal schools of Teresina-PI, resulting in the question/problem that guided the study: "How the discussions on curriculum and the teaching of geography contribute to reframing the pedagogical practice of the teacher, in Young and Adult Education mode?" This issue has led generally to the following objective: To analyze the geography teaching curriculum, in Young and Adult Education mode, aiming at reframing the pedagogical practice. Specifically we seek: to identify the conception of the teacher about the teaching of geography and its influence on teaching practice; understand the relationship between the curriculum and the pedagogical practice of the geography teacher; reflect the pedagogical practice of the geography teacher of Elementary School. It is theoretically and methodologically grounded in qualitative approach of descriptive type in the light of the studies of Flick (2009), Maanem (1979), Gatti (2005). The choice of qualitative research is justified to be suitable for the conduct of the research under discussion allowing the researcher to contact the real locus and subjects of the present study, time you get more information on the collection and production of empirical data. It is based on Arroyo (2006, 2011), Macedo (2001, 2010, 2012), Sacristán (2000, 2001), Moreira (2002, 2008, 2010), Candau (2000, 2010), Di Pierro (2010), Moraes (1984, 2007), Moura (2003, 2007, 2012), Santos (1976, 1986, 1994, 2001, 2008), Vesentini (1992, 2000, 2009) Mendonça (2007), Freire (1985, 1992, 1996, 2005, 2007), among others. The methodological procedures for data collection was carried out by applying the questionnaire, in order to trace the profile of the speakers and semi-structured held in the focus group, followed by transcription, and categorization according to Bardin (2011), Oliveira (2010). Produced the information, were interpreted in the light of the Discourse Analysis, based on the conceptions of Martins (2008), Maingueneau (1997), among others. The results indicate the need to have clarity that a curriculum to support the teaching of geography in the Young and Adult Education mode (EJA) should be based on curricular and pedagogical practice that considers the young and the adult a subject in training who brings to school a rich life experience. So, they are young and adult, workers with face and life stories that live and make history. We conclude that the challenges presented in Young and Adult Education mode, take particularities, which are not always included in training courses for teachers, determining factor for a quality teaching to this public. Thus, the curriculum has implications in the development of the pedagogical practice in the geography teaching in EJA mode, influencing the ways of thinking and acting of teachers in the exercise of their profession.

Keywords: Geography Teaching. Curriculum and Pedagogical Practice. Young and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS/QUADROS

FIGURA 01	Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro.....	74
FIGURA 02	Escola Municipal Santa Fé.....	76
FIGURA 03	Escola Municipal Valdemar Sandes.....	77
FIGURA 04	Escola Municipal Extrema.....	78
FIGURA 05	Escola Municipal São Sebastião.....	79
FIGURA 06	Escola Municipal Marcílio Flávio Rangel de Farias.....	81
FIGURA 07	Escola Municipal Santa Teresa.....	82
QUADRO 01	Perfil dos interlocutores.....	85
QUADRO 02	Categorização das informações produzidas.....	88
QUADRO 03	Organização das informações produzidas.....	89
QUADRO 04	Unidade de Análise 1.1 – Ensino: tempo, conteúdos, prática de formação.....	100
QUADRO 05	Unidade de análise 1.2 – Organização curricular complexa: carga horária insuficiente.....	103
QUADRO 06	Unidade de análise 1.3 – Práticas pedagógicas: inovação da metodologia.....	105
QUADRO 07	Unidade de análise 2.1 – Conteúdos baseado no livro adotado e realidade da turma.....	108
QUADRO 08	Unidade de análise 2.2 – Adequação das atividades ao tempo e organização do currículo.....	110
QUADRO 09	Unidade de análise 2.3 - Estratégias diversificadas, motivação, autoestima e pensamento crítico.....	112
QUADRO 10	Unidade de análise 3.1 – Planejamento: bimestral, individualizado, não satisfatório.....	114
QUADRO 11	Unidade de análise 3.2 – Conteúdos: definidos de acordo com o livro adotado.....	116
QUADRO 12	Unidade de análise 3.3 – Dificuldades na prática pedagógica: diversificação da metodologia.....	118

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL	Alfabetização Solidária
ALFAPROF	Programa de Alfabetização Profissionalizante
AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEJAS	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMAR	Secretaria Municipal de Recursos Hídricos do Estado do Piauí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 01 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS INTERFACES DO CURRÍCULO	16
1.1 Geografia como Ciência: ensino institucionalizado no contexto escolar.....	16
1.2 Educação de Jovens e Adultos: desafios para o ensino de Geografia.....	22
1.3 Ensino de Geografia e Organização Curricular na modalidade Educação de Jovens Adultos.....	32
1.4 Educação de Jovens e Adultos: currículo, trilhas legais e históricas.....	40
1.5 Dialogando com o currículo de geografia no Ensino Fundamental.....	52
1.6 Currículo e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.....	59
CAPÍTULO 02 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DA CONSTRUÇÃO À PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	68
2.1 Opção metodológica: o tipo de pesquisa.....	68
2.2 Instrumentos: coletando informações	71
2.3 Contexto empírico da pesquisa: <i>locus</i> da investigação.....	73
2.4 População alvo: encontro com os participantes.....	83
2.5 Organização das informações produzidas	88
2.6 Análise interpretativa das informações produzidas.....	96
CAPÍTULO 03 - RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA: REFLEXÕES SOBRE OS CONTRIBUTOS DOS PARTICIPANTES	97
3.1 Concepções dos professores de Geografia sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	97
3.2 Categoria Geral 01: Ensino contextualizado: currículo articulado às necessidades, interesses e realidade do aluno.....	100
3.3 Categoria Geral 02: Organização pedagógica: tempo, conteúdos, atividades e estratégias.....	107
3.4 Categoria Geral 03: Planejamento: periodicidade, definição de conteúdos, dificuldades e prática pedagógica.....	114
3.5 Nível de satisfação dos professores.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 01	135
APÊNDICE 02	137

INTRODUÇÃO

No cenário educacional e em outros campos da história tem se caracterizado uma série de mudanças marcadas de forma sucessiva pela globalização. O reflexo dessa mudança implica indagação referente ao ensino de Geografia como conteúdo específico de um componente curricular e de uma ciência que se constitui como tal, para compreender a sociedade a partir da análise espacial, considerando que o espaço tem sentido e significados produzidos ao longo da História dos homens, visto que trazem em si marcas das vidas passadas, as condições de vida atuais e perspectivas futuras.

A Geografia escolar instituiu-se nos sistemas públicos de ensino como um saber político no final do século XIX, voltado para a classe majoritária do Estado, como suporte para impulsionar as operações expansionistas e militares com um ensino vinculado às vertentes das instituições religiosas subjacentes às ideias iluministas, razão pela qual, a escola desde a sua origem assume o papel de repetidora dos interesses da classe dominante.

Contudo, de forma implícita, a natureza do ensino da Geografia se encontra atrelada aos interesses políticos da classe dominante, distanciando-se de certa forma, da importância a ela conferida nos aspectos, econômico, político, cultural, social e educacional num contexto meramente conflituoso, perdendo força na organização e operacionalização do currículo escolar.

No entanto, é preciso ter clareza que um currículo para alicerçar o ensino de geografia, no caso específico, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve fundamentar-se em práticas curriculares e pedagógicas que considerem o jovem e o adulto um sujeito em formação com uma rica experiência de vida. Portanto, os desafios apresentados nessa modalidade de ensino, considerando a diversidade de seu público, assumem particularidades, que nem sempre são contempladas nos cursos de formação dos professores, fator determinante para a oferta de um ensino de qualidade.

No século XIX, o modelo científico se amplia na investigação do mundo social através das ciências naturais (Biologia, Física e da Química), época em que houve repercussão no desenvolvimento e aplicação das ciências sociais. No ensino de geografia o campo de estudo é o espaço territorial e o espaço humano, constituindo-se sua complexidade. Portanto, diante da fragmentação das disciplinas buscaram-se formas integradoras para entender o mundo em que se vive (SANTOS, 1994).

Assim concebido, o currículo escolar de Geografia, como o dos demais componentes curriculares nos sistemas de ensino deixa de ser instrumento de reprodução das ideias

positivistas de neutralidade e objetividade, que retratam o distanciamento entre o espaço geográfico do currículo escolar do espaço geográfico aproximando-os.

O interesse pela pesquisa é de cunho profissional e acadêmico. No profissional, por trabalhar como pedagoga em uma escola de EJA do ensino fundamental noturno do 6º ao 9º ano e por ser membro do Conselho da Secretaria Municipal de Recursos Hídricos do Estado do Piauí (SEMAR), desde o ano de 2012. No acadêmico por ter participado como formadora nos cursos de formação inicial e continuada de professores da rede estadual, através da Secretaria Estadual da Educação do Piauí, sentiu-se necessidade de aprofundar o estudo na área de Geografia, nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, partindo de genuínos interesses é que se acredita no ensino de geografia para pessoas jovens e adultas, não apenas como conteúdos conceituais fechados, mas como possibilidades de aprendizagem geográfica para a vida e para o mundo do trabalho, por meio da interação com o ambiente natural, social e cultural, onde se vive e onde se aprende a conviver (ANTUNES, 2012).

No exercício da prática em escolas de EJA, percebe-se um público constituído por alunos advindos de famílias de baixo poder aquisitivo com condições precárias de sobrevivência, marcadas pelo desemprego e subemprego. Sobretudo com lazer, que se restringem aos encontros familiares e/ou festejos e eventos realizados pela comunidade local. A atração televisiva é apontada pelos jovens, como sendo a principal fonte de lazer e de informação.

Do ponto de vista formal, a significância do estudo traz à tona os problemas que implicam o ensino ofertado para esse público, especificamente o de geografia, tendo como objeto de estudo, nesta investigação, o ensino, a prática e currículo, os quais fortalecem a exclusão do aluno, problemas enfrentados no cotidiano das escolas de EJA.

Essa realidade requer um currículo que visualize a educação pelo conhecimento, com ênfase no mundo do trabalho e sua dinâmica de inserção no mercado, em meio ao processo contraditório capital-trabalho (MACEDO, 2012). Trata-se de uma concepção de currículo mediada por uma pedagogia ativa e construcionista, na qual a formação se configura pelo saber teórico (formalizado) e prático (técnico e metodológico), fundamentado em teorias de aprendizagem.

Nesse sentido, as atitudes didático-pedagógicas devem inserir-se nas aulas de geografia para jovens e adultos, isto é, explorar o tema proposto a partir de linguagens diferentes, com os saberes existentes na estrutura cognitiva do aluno, considerando os domínios de aprendizagem predominantes, de modo que os ajudem a associar diferentes

saberes às necessidades mediatas e imediatas das pessoas jovens e adultas.

A relevância desse estudo se encontra também na necessidade de ampliar pesquisas para estudos consubstanciados, sobre os problemas que envolvem o objeto investigado, tendo em vista que investigações recentes (2004-2010) revelam um índice de apenas 2,2% da produção nacional de dissertações e teses sobre o ensino de geografia na EJA no Brasil (SILVA, 2013).

Então, pretende-se nesta investigação buscar nas categorias teóricas e empíricas, resposta para a questão/problema que orientará o estudo: Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos?

Essa questão deu origem de forma geral ao seguinte objetivo: Analisar o currículo do ensino de geografia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, visando à ressignificação da prática pedagógica. Especificamente busca-se identificar a concepção do professor sobre o ensino de geografia e sua influência na prática pedagógica; entender a relação entre o currículo e a prática pedagógica do professor de geografia; refletir sobre a prática pedagógica do professor de geografia, do Ensino Fundamental.

Acredita-se nas contribuições dessa pesquisa no âmbito acadêmico, profissional e social, sobretudo no impacto que provocará nos profissionais que trabalham com a modalidade EJA, na educação básica. Pretende-se fomentar debates que motivem a implantação de políticas públicas direcionadas para as reais necessidades do público EJA, na perspectiva de se repensar um currículo de geografia capaz de ressignificar a prática pedagógica dos professores direcionados para o processo de construção de sujeitos sociais, viabilizado por uma aprendizagem dos espaços geográficos.

Assim, acredita-se que os objetivos da pesquisa sejam atingidos e a atuação do profissional modificada, tendo como ferramenta basilar os resultados de uma pesquisa acadêmica, que de fato possa oferecer suporte para intervenção com ações coletivas, na busca de soluções dos problemas que surgem nas escolas, contribuindo de forma positiva para a elevação da autoestima dos alunos e profissionais que atuam na EJA, à luz dos princípios da igualdade, da diversidade e solidariedade, como possibilidade de exercer com responsabilidade consciente sua cidadania.

O estudo fundamenta-se, entre outros, nas ideias de autores como: Alves (2002), Arroyo, Callai (1998), Candau (2000, 2010), Cavalcanti (1998, 2001, 2007), Freire (1985,1990, 1992, 1996, 2005,2007), Kaercher (1999, 2010), Macedo (2010, 2012), Mendonça (2007), Moreira, (2002, 2010), Moraes (1984, 2007), Moura (2003, 2007, 2012),

Sacristán (2000, 2001), Santos, (1976,1986, 1994, 2001, 2008), Vesentini (1992, 2000, 2009), Silva (2002).

A partir dos estudos teóricos e empíricos, o *corpus* deste estudo foi organizado, em capítulos, além da introdução, momento em que o objeto de estudo foi contextualizado e das considerações finais quando se evidenciam os resultados das inquietações problematizadas, demonstrando que os objetivos foram alcançados.

No Capítulo 01 intitulado: *Educação de Jovens e Adultos: Ensino de geografia nas interfaces do currículo*. A discussão gira em torno do currículo como parte integrante do histórico cultural alicerçado no saber geográfico elaborado em diferentes épocas, e em diferentes contextos sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos e religiosos, com ênfase nas mudanças provocadas pela globalização, sobretudo no pensar e no agir do professor em sua prática pedagógica alinhada a Educação de Jovens e Adultos à luz das políticas de currículo voltadas para esta modalidade de ensino, no âmbito federal, estadual e municipal.

Em *Trajectoria metodológica da pesquisa: Da construção à produção das informações*, Capítulo 02, abordam-se os aportes metodológicos da pesquisa, caracterizados a partir da opção metodológica, Caracterização do contexto, definição dos participantes e dos instrumentos utilizados para coleta das informações empíricas, forma de organização e análise das informações produzidas.

O Capítulo 3 nomeado: *Resultados da Pesquisa empírica: reflexões sobre os contributos dos participantes*, a discussão se volta para os resultados da pesquisa, momento em que se refletem as contribuições dos participantes, originadas do campo empírico sustentadas pelas categorias teóricas que fundamentaram a investigação.

Por último, apresentam-se as considerações finais, do ponto de vista da pesquisadora, pois, é chegado o momento de colocar o trabalho à disposição da Academia, vislumbrando-se possibilidades de contribuição para uma construção de relações de sentido, entre o ensino, o currículo e as práticas de Geografia, nessa modalidade da educação básica.

CAPÍTULO 01 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS INTERFACES DO CURRÍCULO

Neste capítulo, a reflexão gira em torno de questões sobre: currículo, ensino de geografia e prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), decorrente de ações e olhares disponibilizados em momentos diversos, por meio, de sentidos e valores, construídos na subjetividade dos estudiosos, inserido em um contexto histórico, social, cultural, econômico e político, divididos em seis subitens:

1.1 *Geografia enquanto Ciência: ensino institucionalizado no contexto escolar*, evidencia o problema da configuração da geografia, manifestada pela indefinição do seu objeto; 1.2 *Educação de Jovens e Adultos: desafios para o ensino de geografia* aborda o papel da escola no contexto social, político, econômico e cultural, despertando para a reflexão filosófica do ensinar e aprender geografia em frente aos desafios e mudanças no conhecimento, provocados pela globalização; 1.3 *Ensino de Geografia e Organização Curricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos*, discorre sobre as intenções, crenças, valores, e formas do ensino destinadas aos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, referendado pelas implicações curriculares recorrentes, especificamente, aquelas que interferem no processo de ensino e aprendizagem; 1.4 *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trilhas legais e históricas*, discute o currículo em frente às mudanças provocadas pela globalização à luz do aspecto legal; 1.5 *Dialogando com o currículo de geografia no Ensino Fundamental* o foco se concentra no currículo de geografia e sua organização como área/ disciplina do ensino fundamental e médio no Brasil e 1.6 *Currículo e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*, discorre sobre a consolidação da geografia como ciência de síntese, refletindo o componente curricular de Geografia no ensino fundamental, conforme os objetivos propostos.

1.1 Geografia como Ciência: ensino institucionalizado no contexto escolar

O ensino de geografia tem fundamentos teóricos pautados no saber geográfico elaborado em diferentes épocas, marcado pelas representações de um mundo de ideias predominantes em cada momento da história. E em sendo assim, a constituição da geografia como ciência surgiu da necessidade de transformações metodológicas, da definição de um objeto de análise específico e de um método de pesquisa próprio (SANTOS, 2001).

Assim, o problema na configuração da geografia manifestada pela indefinição do seu objeto originou-se do encontro das ciências: humanas, da terra e biológicas, apresentando na sua gênese científica uma forte complexidade quanto a sua definição conceitual e aplicação metodológica. Por outro lado, em termos científicos existem muitas controvérsias dos geógrafos entre si e destes, com outros cientistas quanto à abordagem da geografia. Conseqüentemente, devido à estreita relação com as inúmeras ciências e, por vezes, fusão dos resultados e métodos.

Desse modo, utilizando-se constantemente de dados das ciências exatas, naturais e humanas, a geografia constituiu o seu corpo de estudos básicos ao preencher o vazio existente entre os fenômenos físicos e humanos do planeta, nesse movimento, é que a geografia encontra o seu papel fundamental. Ou seja, por ser ciência a geografia tem por objeto de estudo, as relações entre o homem e o meio, que se encontram, numa troca de influências simultâneas que incide na compreensão dos aspectos naturais do planeta tanto em suas especificidades quanto no processo de interrelacionamento e configuração geral.

A sociedade desempenha importante papel, pois divide igualmente com o quadro físico do planeta as preocupações da ciência geográfica. “O homem torna-se elemento importantíssimo não só no contexto geográfico, mas no contexto geral das ciências, sendo ele mesmo o produtor de conhecimento, que também, modifica e transforma o espaço em que vive” (SANTOS, 2001, p. 69).

Diante disso, mesmo que boa parte da ciência não se ocupe diretamente com o estudo de ser humano ou ser social, esta não tem outro objetivo, senão recorrer ao homem, visto que existem atividades que repercutem em nível local e planetário. Neste cenário o quadro físico é alterado pelas suas ações, direcionadas com maior ou menor intensidade. Necessitando, aprofundar a compreensão da organização social do homem e suas relações com o meio, o que provoca outro ramo de estudo específico da geografia, caracterizado de geografia humana. A geografia ao ser concebida como o estudo da superfície da Terra, com a finalidade de descrever os fenômenos manifestados na superfície do planeta, se tornou uma síntese de todas as outras ciências.

Segundo Moraes (2007, p. 31), esta concepção origina-se das formulações à luz do pensamento positivista de Kant e acrescenta: “haveria duas classes de ciências, as especulativas, apoiadas na razão, e as empíricas, apoiadas na observação e nas sensações. [...] haveria duas disciplinas de síntese, a Antropologia, síntese dos conhecimentos relativos ao homem, e a Geografia, síntese dos conhecimentos sobre a natureza”. Então, mesmo Kant não sendo geógrafo, dava ênfase ao papel do homem nas suas ações em meio à natureza

encontrando na geografia fundamentos para o entendimento da historicidade em estruturas espaciais e temporais.

Dessa forma, no século XIX na França, a geografia é identificada como a ciência que trabalha com dados de todas as demais ciências, ou seja, uma ciência descritiva que enumera os fenômenos que se encontram em movimento, com o objetivo de abranger uma visão conjunta do planeta, mantendo a concepção de ciência de síntese.

Nesse caso, envolveria duas variantes, a tônica descritiva denominada de morfológica que se deteria na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas e a fisiológica que se encarregaria da relação entre os elementos e a dinâmica do funcionamento da paisagem. Portanto, caberia a geografia o estudo das inter-relações entre os fenômenos de qualidades distintas que coabitam numa determinada porção do espaço terrestre “seria um estudo geográfico que deveria abarcar todos os fenômenos presentes numa dada área, tendo por meta compreender o caráter singular de cada porção do planeta” (MORAES, 1984, p. 46).

Desse modo, os estudos científicos geográficos se fundamentam no positivismo, com ênfase na descrição, na enumeração e classificação dos fatos, por ser uma ciência empírica pautada na observação. Essa concepção, de certa forma, limita a capacidade de generalizar o conhecimento, ultrapassando a barreira da descrição e classificação dos fenômenos. Somente no século XIX a geografia se institucionaliza como ciência e ganha espaço na escola como disciplina. Ressalte-se que as primeiras cadeiras de geografia foram criadas na Alemanha, em 1870, e posteriormente na França, estruturadas em função das obras de Alexandre Von Humboldt e de Carl Ritter, evoluindo, também, no campo da pesquisa e expandindo-se para os demais países (SANTOS, 1976).

As primeiras produções da ciência geográfica se caracterizaram pelas observações e análises dos componentes do meio natural, estabelecida pelas relações mútuas entre os componentes e sua repartição mundial. Essa geografia geral culminou com a geografia alemã do século XIX e início do século XX.

De forma explícita, Santos (2008, p. 136) apresenta algumas reações:

Vidal de La Blache, fundador da nova geografia humana repeliu de forma drástica a proposta de Durkheim para incluir a geografia numa classificação básica das ciências sociais. A ideia de uma morfologia social, isto é, de uma disciplina sociológica particular tratando das modalidades de transformação de sociedade em espaço geográfico, desagradou profundamente a Vidal de La Blache e provocou uma discussão cuja consequência foi à separação prolongada entre a geografia e a sociologia [...].

No caso do Brasil, a disciplina geografia escolar já existia de forma descritiva sobre a Terra, desde o seu descobrimento. Porém, o ingresso da disciplina geografia escolar, chegou

ao Brasil sob o ideário francês de Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, que influenciaram incisivamente com suas ideias a produção de livros direcionados à geografia escolar dos respectivos autores brasileiros, Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo (CAVALCANTI, 2002).

Do ponto de vista teórico, a geografia ganha espaço no contexto escolar ainda no século XIX, especificamente, quando em 1837, ocorreu a sua implantação como disciplina escolar obrigatória no currículo. Foi o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro o precursor do ensino de geografia em território brasileiro. Devido ao momento histórico e a demanda que a educação escolar atendia, os estudos geográficos eram vistos como base para a capacitação política da camada da elite brasileira que pretendia se inserir nos cargos políticos e demais atividades relacionadas.

Era uma geografia geral, onde as primeiras produções da ciência geográfica se caracterizaram pelas observações e análises dos componentes do meio natural desconsiderando as relações. Porém, não se pode dizer que a geografia predominante no século XIX e início do século XX fosse menos científica do que a produzida hoje.

No Brasil, era uma geografia caracterizada basicamente de corografia, isto é, voltada para a nomenclatura das coisas que compõem o espaço geográfico, com o ensino e aprendizagem apoiados numa metodologia da memorização. Vale ressaltar, que a ocorrência da sistematização do conhecimento geográfico, no início do século XIX deu-se através do domínio das relações capitalistas de produção com base nos seguintes pressupostos:

O primeiro refere-se ao conhecimento da extensão real do planeta começando com as grandes navegações e as descobertas pelos europeus, ainda no século XV. O segundo consiste na sistematização da geografia respaldada pela existência de um repositório de informações nos diversos locais da Terra, mediante a formação de uma base empírica para a comparação da geografia, formalizada pelo avanço do mercantilismo e a criação dos impérios coloniais e o terceiro refere-se ao aparecimento de uma geografia unitária, articulada às bases técnicas cartográficas (CAVALCANTI, 2011).

Neste sentido, se fez necessária à representação de fenômenos observados e da localização dos territórios, motivadas pela expansão comercial, sobretudo, pelo aparecimento de uma economia global que se articulava com distintas partes da Terra. Como se vê, surge a necessidade de representação geográfica da Terra em mapas e cartas mais precisas fundamentais para a navegação calcular as rotas, saber a orientação das correntes e dos ventos predominantes, e a localização dos portos. Estas exigências impulsionaram o desenvolvimento instrumental técnico da cartografia.

As condições materiais para a sistematização do conhecimento geográfico se devem ao desenvolvimento das forças produtivas, subjacentes à emergência do novo modo de produção. Entretanto, como já foi registrado anteriormente, existe outra classe de pressupostos (filosóficos, científicos) em relação à evolução do pensamento sobre o movimento ideológico do processo de transição do feudalismo ao capitalismo. É perceptível, portanto, a ocorrência no plano filosófico e científico das transformações no aspecto econômico e político.

O final do século XX e início do século XXI são marcados pelo avanço da informatização, da robótica, das telecomunicações, da indústria de novos materiais, da biotecnologia, da globalização, pela aceleração de informação etc. São mudanças que requerem a busca de novas estratégias, de novas formas de luta e de reivindicação, no sentido de ampliar o espaço geográfico, democrático e de justiça social. Implica, portanto, a revisão e reflexão dos pressupostos teóricos, objetivando novas alternativas e avanço nas lutas sociais, em particular pela educação.

A consequência dessas mudanças emerge na estrutura de classe contraditória necessariamente às propostas antagônicas. Porém, o sentido da geografia fica atrelado à postura política de quem a faz. Segundo Moraes (2001), existirão tantas geografias, quantos forem os posicionamentos sociais existentes. De forma implícita a fase de transição da visão perpetuada da geografia tradicional para uma nova visão da geografia Marxista marcada por encontros e desencontros. Isso é perpetuado na prática pedagógica dos professores, assim como no conteúdo de muitos livros didáticos, que conservam a linha tradicional, contradizendo os discursos e fortalecendo a dicotomia entre teoria e prática.

Para Vesentini (1992, p. 45) “a fase transição se apresenta como problemática, por caracterizar claramente a passagem de uma fase para outra, isto é, deixando transparecer a identificação de cada uma delas, o que não ocorre com a nossa disciplina. É uma fase que se assemelha mais a de uma crise paradigmática”. Entende-se que a geografia vivenciada no movimento entre a queda da visão tradicional e da emergência da visão crítica, implica mudanças e indefinições na prática docente.

Dentre outras questões destacam-se a influência do capitalismo no crescimento das cidades e paradoxalmente ocorre o desaparecimento das comunidades locais. Do ponto de vista teórico, o próprio fundamento filosófico sobre o qual se assentava o pensamento geográfico tradicional, havia ruído devido à complexa realidade, os instrumentos de pesquisa já haviam envelhecido as formulações do positivismo clássico.

Infere-se que estas razões impulsionaram a queda da visão tradicional, especificamente a falta de leis, considerada uma das maiores causas do tema em discussão. Dava-se, com isso, o início do movimento de renovação geográfica. Salientamos que alguns autores analisam de modo formal e outros avançam em análise mais profunda na base social e na função ideológica desse conhecimento, gerando nesse processo dois grandes conjuntos denominados: geografia pragmática e geografia crítica.

Com este fato é identificado à nova organização do espaço mundial entre os países capitalistas e socialistas, implicitamente, regidos segundo os modos de produção da potência dominante da época que atuou sobre o desenvolvimento das ciências em geral. Para Mendonça (2007, p. 57), “a geografia física encontrou terreno fértil dentro dos países socialistas como ciência da natureza desvinculada das relações sociais, e dentro dos países capitalista sua trajetória não se deu de forma diferente, por mais paradoxal que possa parecer”.

O emprego da Teoria dos Sistemas, Modelização e Quantificação marcou de forma profunda a produção de geografia física durante as décadas de 50 e 60, especificamente, em países socialistas e capitalistas. Na tessitura desse contexto histórico foi produzida uma ciência de caráter neopositivista que valorizava as análises de fenômenos específicos com suas inter-relações, no mesmo tempo em que se aproximou das ciências que lhes serviam de base. Surgiu então o método Geossistema, com metodologia científica específica para os trabalhos de geografia física.

Verifica-se com isso, a contribuição significativa do estudo sistêmico para o desenvolvimento da Nova Geografia, visto que no final dos anos 60 houve uma busca na reordenação de concepções, por meio da interdisciplinaridade científica, em função das especificidades dos ramos da geografia. Vale ressaltar que tanto a geografia física quanto a geografia humana tiveram, nessa época, uma continuidade consideravelmente individualizada.

Em decorrência disso, houve reações contrárias ao pensamento da Nova Geografia, especialmente, por seguirem outras sendas filosóficas que substituíam os preceitos de metodologia científica de pensamento positivista. Os estudos apontam as três tendências que ganharam ímpetus nestes últimos anos representados, a saber: a geografia Humanística, a geografia Idealista e a geografia Radical. Infere-se que a relação sociedade natureza constitui a caracterização da geografia Humanística, nela procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares.

Por conseguinte, a geografia Idealista, como o próprio nome apresenta, procura valorizar a compreensão das ações envolvidas nos fenômenos, destaca o seu aspecto interior, isto é, o pensamento subjacente às atividades humanas. Na Geografia Radical, o interesse recai na análise dos modos de produção e das formações socioeconômicas. Portanto, os geógrafos têm por base a filosofia marxista, inserida no contexto radical do movimento científico.

Para Santos (2008, p. 67) isso revela que “a Nova Geografia manifestou-se através da quantificação. Ela utilizou igualmente como instrumentos os modelos, a teoria dos sistemas (ecossistemas incluídos), a tese da difusão de inovações, as noções de percepção e de comportamento e, da mesma maneira as múltiplas formas de valorização do empírico e do ideológico”. Nesse sentido, o autor faz um convite recorrente às contradições existentes na Nova Geografia, isto é, a necessidade de conhecer suas finalidades, seus métodos e objeto.

Para isso, é preciso analisar o contexto e as influências dos estudos e pesquisas geográficas da atualidade, visto que delineiam as características e os rumos para a geografia. Assim, o estudo da geografia continua sendo uma ciência, com ebulições variadas em seu âmbito. Cabe, portanto, ao pesquisador e ao geógrafo conhecer de forma profunda as diversas tendências, analisar criticamente seus propósitos e características e optar por uma delas.

Diante disso, a realidade na qual o indivíduo se encontra é que impõe posturas sobre a realidade vivenciada. Ao geógrafo, nesse caso, cabe pensar dialeticamente a natureza além de pensar também como se concebe a sociedade. Por fim, para o autor supracitado, o que resta é afirmar-se numa postura de conceber a natureza dialeticamente e não afirmar que o processo de transformação e evolução da natureza se dá de forma dialética.

Portanto, para ter maior segurança no desempenho dessa postura, é fundamental desenvolver um ensino de geografia integrado aos temas sociais urgentes. No entanto, é preciso, aprofundar-se nas discussões de um mundo globalizado.

1.2 Educação de Jovens e Adultos: desafios para o ensino de Geografia

Nesse item, reflete-se sobre o papel da escola no século XXI e no ensino de geografia para Jovens e Adultos, na perspectiva das relações, considerando-se que o homem transforma a si e ao espaço em que vive, por meio do trabalho, de forma contínua e dinâmica.

Segundo Kaercher (2010, p. 73), “a natureza não está ao alcance de todos, pois, esta, tem um preço, o qual nem todos podem pagar. Então, quem possui a natureza tem um duplo poder: econômico e político. Afinal, faz diferença você trabalhar numa mina de ouro ou ser

dono dela”. Isso se torna real no mundo da sobrevivência, emergindo conflitos de interesse entre os pares.

No âmbito dessa discussão, isso se converge para uma geografia tradicional direcionada, dentro de um mesmo espaço onde há transparência de relação harmônica. Sendo assim, para o autor, essa geografia “esqueceu” os conflitos, os quais poderiam existir ou não, dependendo da necessidade do homem e, existindo não devem ser camuflados. Porém, não existe uma sociedade harmônica, afinal, há classes sociais com interesses bastante distintos.

Infere-se que na dinâmica dessa relação, o espaço geográfico reflete e representa o que é produzido pela sociedade, isso se torna realidade, visto que não são dois bairros, rico e pobre, “[...] não são duas cidades distintas, pelo contrário, existe uma íntima relação, um constrói e um depende do outro” para sobreviver (KAERCHER, 2010, p. 74).

O desafio do ensino de geografia para a escola do século XXI, não deve ser aquele tipo pretensamente crítico que procura doutrinar considerando modelos prontos, de sociedade futura, ou seja, o socialismo em substituição ao capitalismo representando uma sociedade harmônica, como se fosse o paraíso realizado na Terra. Enfatiza-se que não é apenas o ensino de geografia, mas a escola indicada para o século XXI, para o mundo globalizado, da revolução técnico-científica, aquela escola preocupada com a cidadania ativa com indivíduos que pensam por conta própria, que aprendem determinadas competências, habilidades e inteligências múltiplas apropriadas para uma sociedade democrática e pluralista com grandes desafios no processo educacional (VESENTINI, 2000).

Contudo, essa é a escola, com função social integral voltada para a plenitude do ser humano, isto é, “não para se sair bem na vida social, na condição de ser humano completo. Mas para o atendimento das exigências ou demandas tanto da sociedade democrática, da globalização, das mudanças demográficas e da economia do mercado de trabalho” (VESENTINI, 2009, p. 91). Então, a geografia que se deve ensinar é a da abordagem metodológica que contempla os avanços comuns a todas as ciências da natureza e do homem. É uma geografia que não abre mão de motivar e mobilizar o aluno jovem e o adulto a se tornarem atores autênticos na construção do conhecimento geográfico, de paisagens e lugares, levando-os à compreensão da sua disciplina como fruto da interação entre o trabalho social e a natureza.

Assim, acredita-se que o aluno passa a entender a geografia como meta para contribuir com a sua formação integral, no sentido de ajudá-lo a refletir, a observar, a compreender e a interpretar o espaço geográfico, como produto histórico, que revela a dinâmica das interações entre o ambiente e as práticas sociais das pessoas que nele convivem.

Paralelo a isso, deve-se esclarecer o motivo de se ensinar geografia para os alunos de EJA do segundo segmento (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental, nosso objeto de estudo, para que possam construir e desenvolver a compreensão do espaço e do tempo, de tal forma que realizem a “leitura integral e coerente do mundo” e dos intercâmbios que os sustentam e por meio de conhecimentos geográficos possam utilizá-los como ferramenta para o enfrentamento dos desafios que surgem, que sirva de crescimento pessoal e profissional nas relações com os seus pares.

Com isso, oportuniza-se, especificamente, aos alunos da EJA a construção de um conhecimento crítico, levando-os a entender a geografia como ferramenta essencial para compreensão de toda a dimensão do espaço e do tempo, isto é, onde se encontram e para onde vão. Assim, facilita a eles descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente. Contudo, ensinar a geografia é proporcionar a cidadania. A condição básica para isso acontecer está na característica peculiar do professor, portanto, quem assim explica a geografia, ensina a Cidadania (ANTUNES, 2012).

A significação do ensino de geografia se concretiza quando se entende quem são os alunos da EJA, bem como, suas expectativas de vida. Para tanto, é fundamental que se compreenda o conceito de educação, esclarecendo as dúvidas relacionadas a essa modalidade de ensino em diferentes épocas de sua história [...] no início, a educação de adultos era tratada no contexto mais amplo da sociedade como parte integrante da educação popular por configurar-se a educação elementar das escolas noturnas para adultos. Desse modo, durante muito tempo, foram a única forma de educação praticada no país (PAIVA (1983, p. 47).

Contudo, o ensino de geografia só tem significação, para criança, jovens e adultos quando o conhecimento vivenciado pelos alunos for valorizado, principalmente, quando se trata de alunos trabalhadores que moram na e se deslocam pela cidade, frequentam espaços públicos e são produtores do espaço em que vivem.

O ponto de partida para a condução do processo de aprendizagem deve ser o conhecimento prévio que os alunos possuem dos conteúdos geográficos abordados. Para tanto, a dinâmica das estratégias utilizadas deve pautar-se na conduta do professor, isto é, antes mesmo de explorar o conhecimento prévio, é fundamental que o professor conheça o aspecto da vida dos próprios alunos, ou seja, como é seu nome, o lugar onde nasceram ou de onde migraram, suas histórias de vida, como foi sua infância, quando começaram a trabalhar, qual o seu trabalho atual, por que resolveram reiniciar ou iniciar os estudos neste momento.

Estas questões são minuciosas, pois, envolvem aspectos de suas identidades, relacionadas ao grupo os quais participam o lugar onde moram, como se deslocam pela

cidade, os espaços públicos que mais frequentam entre outros aspectos que incidem no direcionamento para o professor definir as escolhas (conteúdos, recursos materiais, metodologia, avaliação e etc.) que devem nortear sua prática em sala de aula.

Ao contemplar sobre esse pensamento Macedo (2012, p. 76) diz:

[...] o currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. Ele vai além, pois o currículo de geografia se configura num espaço vivo de construção de conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos alunos sobre o conteúdo abordado e das suas interações de natureza histórica, social e biológica.

Assim, um currículo resultante da incorporação das interações da vida dos sujeitos que se manifestam dentro e fora do espaço escolar. Pois a significação para os alunos da Educação de Jovens e adultos é a expressão da vida. Vida plena e indissociável que resulta da unicidade dos processos vitais e dos processos cognitivos. Infere-se que o currículo assim entendido, torna-se relevante para a compreensão do professor sobre a etapa de seleção dos conteúdos básicos do ensino fundamental da EJA, na perspectiva de atender às aspirações, e interesses da faixa etária do grupo em questão.

Nesse caso, é imprescindível o diálogo no convívio do professor com o aluno em sala de aula, especialmente, no momento em que se pretende desenvolver algum pensamento crítico da realidade geográfica. Requer, portanto, valorizar a vivência do aluno e ao mesmo tempo levá-lo a perceber que a geografia faz parte do seu espaço de vida, diante disso, o professor como mediador no processo, trazer para o cotidiano da sala as suas experiências.

Sabe-se que a contribuição dos alunos de EJA para o ensino da geografia, torna-se significativa por possuírem vivências diversificadas com rotina de atividades que muitas vezes encontram-se cristalizadas, no entanto, para reverter esse fato, é necessário desenvolver uma prática voltada para o seu interesse, principalmente pela importância dada por eles a aprendizagem daquilo que tem relevância imediata para o seu trabalho ou vida pessoal, lembrando que o ritmo de aprendizagem é totalmente diferente do ritmo das crianças, ou seja, o aprendizado do adulto está centrado em problemas.

Entretanto, a prática torna-se desafiadora quando se trabalham temas de seus interesses, visto que são pessoas pertencentes a uma sociedade organizada, heterogênea, porém com necessidades de conhecimentos, para o enfrentamento dos desafios que surgem no dia a dia, para administrá-los e solucioná-los com competência, embora cada qual em situações diferenciadas.

Sendo assim, o que é comum no adulto é a busca de refazer estruturas cognitivas já construídas, isto é, mesmo que algum não tenha frequentado a escola, mas desenvolveu outras lógicas e procedimentos diferenciados daqueles conteúdos ensinados na escola. Porém, adquiriram experiências e vivências ao longo de suas práticas. Portanto, ao retornarem à escola na interação com seus pares, os jovens e adultos buscam reconstruir a sua estrutura cognitiva sob a lógica científica sistematizada e convencionada pela escola.

Ao professor do segundo segmento (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental, é imprescindível explorar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo abordado, mas antes, ter o conhecimento dos aspectos específicos (cognitivo, afetivo, psicomotor, cultural, social, ético, estético) dos jovens e adultos que se encontram no processo de aprendizagem. Sobretudo ter o domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado. Essa é a condição primeira para o professor de geografia desempenhar bem o seu papel (PONTUSCHKA, 1999).

Assim, deve fazer parte do “acervo cultural e profissional do professor”, o conhecimento na área da psicologia de aprendizagem, da psicologia social, da história da educação, da história da disciplina geográfica, de linguagens e métodos a ser utilizados em sala. Visto que, “[...] a formação de professor de geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que desenvolva uma relação crítico reflexivo ensino-pesquisa, teoria-prática” (CAVALCANTI, 2001, p. 21).

A partir dessa reflexão entende-se que na geografia como componente curricular deve-se proporcionar aos alunos de EJA contribuições significativas, para isso, é preciso ter claro os objetivos que se pretende alcançar com os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, os conteúdos não devem ser objetivos em si mesmos, os quais devem estar subordinados às habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Nessa perspectiva, é fundamental refletir o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs DE GEOGRAFIA, 1998, p. 39) que trata da importância de

adquirir conhecimentos básicos de geografia é fator preponderante para a vida em sociedade, especificamente para o desempenho das funções de cidadania: o cidadão ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, assim como a de outros lugares, este passa a compreender e espacializar as múltiplas relações dentro de um processo multiescalar, entender como ocorreram essas relações em diferentes contextos históricos, com diferentes sociedades, em épocas variadas se estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico.

Por conseguinte, o desafio recai na importância dos alunos aprenderem os conteúdos de geografia como cidadãos que interagem em espaços diferenciados com seus pares, os quais

devem se relacionar com a realidade dos alunos, tornando-se significativos para a sua vida. Entretanto, romper com os desafios do ensino de geografia, é antes de tudo se desprender da mera transmissão de informações, e tornar ativo no processo de ensinar os conteúdos de geografia favoráveis ao desenvolvimento de habilidades (observar, descrever lugares visto ao vivo, em filmes, fotos, comparar, analisar, formular hipóteses e muitas outras) que possam contribuir no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação aos conceitos básicos da geografia.

Como já foi dito, o ensino de geografia não visa apenas a uma repetição de conteúdos, mas que este ensino tenham o propósito de desenvolver a capacidade intelectual dos alunos da EJA em frente a um problema vivenciado no dia a dia, o qual pode ser uma questão ambiental ou outro conteúdo qualquer (VESENTINNI, 2009, p.153).

A realidade impõe um olhar apurado ao “como ensinar”, aspecto fundante para inspirar todo professor que ensina geografia ou qualquer outra disciplina para pessoas jovens e adultas. Em razão disso, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio surgiram novas propostas para a disciplina escolar, quanto para a ciência. Isso requer uma série de mudanças, não só pela diversidade de conteúdos, mas pela densidade com que é trabalhada, chama-se isso a captar a noção de conhecimento da ciência que permeia o mundo de muitas pessoas.

Porém, essas noções implicam decisivamente opções políticas e, como tais, se traduzem em ações. Ao analisar de forma crítica, encontram-se ações camufladas por teorias que as justificam. Observa-se que nos últimos anos houve o afloramento da pluralidade dos modos de pensar, de fazer e ensinar a geografia incidindo em ampla discussão e produção acadêmica.

O trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas, em geral, os cidadãos, a uma consciência de espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte integrante da história social. Evidencia-se a importância do raciocínio espacial para realização das práticas sociais variadas, já que são práticas socioespaciais.

Todavia, as práticas sociais cotidianas, possuem ao mesmo tempo um componente espacial, que se movimentam e sofrem consequências advindas de vários fatores, político, econômico, cultural, dentre outros. Haja vista, um movimento dialético entre as pessoas, em geral entre elas e os espaços, formando espacialidades. Desse modo, compreende-se que este fato torna o conhecimento geográfico fundamental para a vida cotidiana.

Em contraposição, para Cavalcanti (2001) a complexidade do espaço geográfico global, é mais difícil de ser compreendido pelo cidadão, visto que há necessidade de referências mais genéricas e sistematizadas para além das referências cotidianas. Isso remete à finalidade do ensino de geografia, sobretudo de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas em contato com as referências cotidianas.

Segundo essa perspectiva, entende-se que a geografia como ciência estuda e tenta explicar o espaço produzido pelo homem. Para Callai (1998), a geografia enquanto matéria de ensino permite ao aluno, que ele “se perceba como participante do espaço que estuda”, isto é, como sujeito ativo, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens, por isso, encontram-se inseridos no processo de desenvolvimento.

Sobre esse fato, nas duas últimas décadas, estudos realizados na área de geografia, destacam a necessidade de superar a abordagem tradicional sobre o espaço geográfico muito utilizado no ensino da Educação Básica. Atualmente, esse objeto de estudo se configura como espaço social, concreto, em movimento, por ser concebido o objeto fundamental para análise da dinâmica das relações entre o homem e seu meio, entre a sociedade e a natureza.

Por essa razão, travaram muitas discussões acerca do ensino de geografia, novas reformas no ensino surgiram com determinações legais através das Diretrizes que impulsionaram a elaboração de novas propostas curriculares, construção de materiais didáticos recorrentes, inclusive informatizados, exigindo com isso, um repensar sobre o ensino e aprendizagem da geografia escolar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Infere-se, portanto, que mesmo com essas discussões, ainda são insuficientes para abarcar todos os problemas relacionados à geografia, e outros, em âmbitos educacionais que surgem diariamente no seio da sociedade.

Conforme foi citado, os desafios enfrentados no ensino de geografia no cotidiano das escolas, parte das diferentes concepções de ensino e aprendizagem dos professores e o tratamento dado ao conteúdo de geografia no Ensino Fundamental seguido das dificuldades, aspirações e possibilidades encontradas no processo de ensinar e aprender geografia. São inúmeros os desafios do ensino de geografia, porém, as pesquisas apontam que na prática, muitos professores reclamam dessa disciplina, como componente curricular do respectivo nível de ensino.

Para lidar com estes desafios, os conteúdos devem propiciar a formação de raciocínios geográficos (os conceitos, a cartografia, a educação geográfica para a vida urbana). Todavia, são conteúdos geográficos que se tornam mais eficazes quando se cumpre efetivamente a função social da escola, na formação dos cidadãos. Portanto, essa contribuição poderá incidir

na leitura da realidade dos alunos do ensino fundamental e médio mediante um saber disciplinar especializado, com a intenção de alcançar o objetivo em evidência, compor as capacidades intelectuais cognitivas dos cidadãos.

Assim sendo, os objetivos da geografia no ensino fundamental se convergem para os conteúdos trabalhados em sala de aula. Para Cavalcanti (2002), a seleção de conteúdos torna-se significativo para o aluno desde que os professores e demais segmentos da escola, participem do processo de escolha, sem desconsiderar a reflexão sobre sua utilidade. Então, o objetivo é formar o raciocínio espacial, no entanto, formar esses raciocínios é mais que entender nas entrelinhas as determinações e implicações das localizações, necessárias para referências teórico-conceituais.

A perspectiva é de que esses conteúdos geográficos mais abrangentes se tornam ferramentas fundamentais para a compreensão de espaços diversos. Entretanto estes conceitos permitem aos alunos localizar e dar significação, isto é, dinamismo aos lugares, na relação que eles têm com a vida de cada um. Portanto, os conteúdos abordados pela disciplina de geografia, como por exemplo: geomorfologia, hidrografia, clima, desenvolvimento e subdesenvolvimento, êxodos rurais, dentre outros, devem ser trazidos aos olhos dos alunos. Isso se torna realidade por meio do estudo local possibilitando-lhes a compreensão na relação da abstração dos mapas e dos livros didáticos à realidade.

Do ponto de vista geográfico, os conceitos no ensino tornam-se instrumentos básicos para a leitura de mundo. Nas propostas curriculares o entendimento de tal conceito tem se direcionado à organização e seleção de conteúdos no ensino fundamental. Além dos conteúdos estruturados por meio de conceito, têm-se na proposta curricular os conteúdos procedimentais e valorativos. Essa organização se estrutura conforme se entende o aluno na escola, visto que seu desenvolvimento não ocorre apenas na dimensão intelectual, além de incluir as dimensões, física, afetiva, social, ética, moral e estética, dentre outras.

No caso específico da geografia, focalizam-se as seguintes capacidades e habilidades: da observação de paisagem, da discriminação de elementos dessa paisagem, da discriminação e tabulação de dados estatísticos, do mapeamento e leitura dos dados cartográficos para operar com o espaço geográfico. No entanto, essas habilidades não se esgotam visto que dependem da maturidade e capacidade intelectual em que se encontra o aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com os estudos, os conteúdos procedimentais referem-se à cartografia seguido das habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas que, segundo Simielli (1999), nos anos iniciais do ensino fundamental, esse

conteúdo se converge para além de um processo de alfabetização cartográfica. Nos anos finais do ensino fundamental, seguem com as demais habilidades cartográficas que se desenvolvem ao longo da formação dos alunos por perpassar todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas. Assim, a cartografia se destaca no ensino de geografia.

A esse fato, recomenda-se nos estudos que ao elaborar as propostas atuais de trabalho, no princípio seja discutida em grupo a importância do ensino da cartografia como atividade contextualizada, de modo que provoque no aluno, o desenvolvimento de habilidades de mapear a realidade e de ler mapas. Na perspectiva de ampliar a visão da realidade que o cerca dentro de um processo multiescalar.

Outra habilidade que tem surgido nos debates da geografia escolar são os temas, da cidade, do urbano e do meio ambiente. Estes são conteúdos educativos que propiciam aos alunos a possibilidade de confronto entre as diversas imagens de cidades, a dinâmica de vida da população, as imagens cotidianas e científicas. Temas esses que permitem ao professor explorar concepções, valores, princípios, os diversos fatores, a globalização, as relações de poder, a gestão das cidades e o comportamento dos alunos em relação ao espaço geográfico vivenciado, possibilitando trabalhar com a interdisciplinaridade.

A educação ambiental surge como tema para o ensino fundamental, visando fornecer instrumentos elementares para os alunos como cidadãos que possam enfrentar os desafios do seu cotidiano por meio da consciência crítica e interatividade com o seu ambiente. Esta é uma realidade, visto que são muitas as propostas de educação ambiental que se comprometem com as mudanças de práticas mais utilitaristas e tecnicistas da sociedade em relação à natureza, com a intenção implícita, desenvolver uma mentalidade mais holística de ambiente, isto é, no sentido de integrar práticas individuais e coletivas.

Entre essas práticas temos a proposta dos PCNs que buscam formar “consciência conservacionista e ambiental, ou seja, não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos, sociais e políticos” (BRASIL, 1999, p. 32). Nesse contexto, o ensino de geografia mediante o espaço geográfico, não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar cientificamente, de fato, a realidade configura-se numa categoria vivenciada pelo homem, resultante de suas ações. Assim sendo, a geografia ensinada nas escolas intenciona desenvolver nas pessoas uma percepção das coisas, nas coisas (CAVALCANTI, 2002).

Nessa perspectiva, não é possível afirmar que se prepara os alunos capazes de atuar como cidadãos, quando se ensinam conceitos geográficos desvinculados da realidade e sem significado para os alunos. Porém, percebe-se que não são apenas as mudanças realizadas nos conteúdos que irão contribuir para a geografia deixar de ser tradicional. O estudo evidencia

que a questão não é o conteúdo em si, mas a relação das teorias educacionais com a geografia, estas sustentarão como o conteúdo será tratado, se de forma tradicional ou crítica.

Nesse sentido, vale ressaltar o raciocínio de Kaercher (2010, p. 65-66) ao afirmar que:

[...] no período do regime militar (pós 64), a geografia positivista-descritiva reinou quase única em nossas salas de aula e nos livros escolares. [...] já há livros didáticos de geografia e muitos professores produzindo uma geografia renovada e diferenciada da tradicional, mas são, ainda e infelizmente, minoritários em relação à maioria dos mestres e livros. [...]. Isto é, o movimento de renovação da geografia brasileira já tem quinze anos, mas o seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula de primeiro e segundo graus.

O autor revela a existência de uma concepção de ensino de geografia atrelada a um currículo estabelecido na escola, porém não impede que os atores envolvidos no processo, reflitam de forma coletiva, para assim, ressignificá-lo com atividades e estratégias que fazem parte do cotidiano dos alunos, atribuindo significados aos conceitos geográficos trabalhados em sala. Porém, é fundamental repensar o currículo e o ensino a partir do desenvolvimento de práticas que valorizem o conhecimento prévio dos alunos.

Parafraseando Freire (1990), refletir o currículo e o ensino de geografia não significa limitar-se numa reflexão apoiada somente na grade curricular, nem tampouco na programação de conteúdos. Mesmo porque aqueles que se limitarem a essa dinâmica, terminarão, certamente, submetidos aos pacotes impostos pelos conselhos de várias instâncias, acabam limitados às publicações do diário oficial. A discussão do autor procede diante da realidade que se vivencia no dia a dia nas escolas.

Essa fala não é nenhuma tentativa de colocar o professor “bonzinho” do sistema. Nem tão pouco se trata de questão pedagógica, implica, portanto, opções políticas. Kaercher (2010) acrescenta “isso é problema político, estrutural, e não metodológico. Só se ensina quem é capaz de aprender”. Assim, ressignificar o ensino de geografia, exige mudanças de posturas, tanto do professor, quanto do aluno.

Para isso, é fundamental compreender no tema a seguir, em que consiste a organização curricular de geografia para as pessoas jovens e adultas no contexto histórico em que se encontra.

1.3 Ensino de Geografia e Organização Curricular na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

A discussão apresentada nesse item tem como foco o ensino de geografia, estrutura e organização curricular na modalidade EJA, com destaque para as implicações curriculares que interferem no ensino de geografia. Ao tratar da organização curricular, é fundamental considerar as concepções dos profissionais das instituições de ensino, sobre o currículo da escola, o currículo como documento, com seus objetivos, metas e ações predefinidas, na perspectiva de formar os sujeitos conforme o que está proposto.

Nesse sentido, observa-se se há uma visão micro de currículo, limitada que toma como rota, a trajetória, pressupondo etapas, estágios, séries, níveis de um curso a ser realizado. Ou uma visão macro, com padrões de comportamentos garantidos em sua trajetória considerando a realidade do seu público.

Isso se justifica quando Goodson (1995, p. 34) acrescenta.

É impossível dissociar currículo de prescrição, receita, manual, parâmetro norteador ou algo parecido. Em certo sentido, esta concepção de currículo confunde-se ou reduz-se a programas, relação de temas, ementas de disciplinas, proposta ou grade curricular, ou qualquer outro texto com proposta prescritiva de conteúdos e metodologias a ser seguida.

Infere-se na justificativa uma concepção de currículo apoiada no positivismo, pois consiste em refletir o currículo como rede de saberes e fazeres dos sujeitos que praticam de diferentes modos os múltiplos espaços e tempos da escola. Então, não se pode perder de vista que os documentos prescritos existem, ocupam de certa forma espaços e lugar de destaque em várias escolas, como exemplo, os PCNs, as propostas curriculares, as Diretrizes Curriculares de Geografia, da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme foi exposto, tem-se uma visão de currículo como algo para além do texto prescrito. Entretanto, é fundamental um currículo de geografia de EJA como redes de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos das escolas, em especial, nas escolas investigadas. Na dinâmica desse processo, não se pode esquecer que os fios, nós e linha de fuga não se limitam ao cotidiano, estes se prolongam para além deles nos diferentes contextos vividos por todos os sujeitos, professores, alunos, pedagogos, pais, secretário (as), coordenadores e demais segmentos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas.

Embora demonstre claramente as relações estabelecidas entre cultura e educação, Alves (2002, p. 40) confirma e ajuda a defender a visão aqui proposta, em especial “de que

existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores”.

Assim, tomar como referência o currículo rico em diversidade de interações, saberes e fazeres realizados nas redes vivenciadas no cotidiano escolar implica, contudo, assumi-lo como permanente produção, isto se diferencia e se realiza através das redes compartilhadas pelos sujeitos. Sendo assim, compreende-se o currículo como algo para além do que está escrito nos documentos, ou seja, o currículo que se realiza na escola é aquele que se constitui nas redes que lá estão. Há, então, inúmeros currículos-redes, complexos, hierárquicos e impossíveis de ser apreendidos em sua totalidade.

Para Perez Gómez (1994) há necessidade de se conceber a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, por lhe conferir a identidade e autonomia na mediação reflexiva das influências plurais, das diferentes culturas exercidas permanentemente sobre as novas gerações.

Essa questão supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna as práticas pedagógicas. Nessa mesma linha de compreensão, Moreira e Candau (2003, p. 161) acrescentam que

a escola sempre teve dificuldade para lidar com a pluralidade e a diferença tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade à diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.

Dentre as questões culturais, no momento atual, é importante analisar o que não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças, adolescentes, jovens e adultos de hoje devido as mudanças que surgem a todo instante refletindo diretamente no comportamento da sociedade como um todo.

Veiga Neto (2003, p. 110) corrobora com essa questão ao evidenciar que

sentimos que a escola está em crise por estar cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças.

Infere-se que o conflito gerado no interior das escolas entre professores, entre alunos e, em especial, com a comunidade, atualmente decorre de inúmeros fatores externos. Para Veiga Neto (2003) a escola não tem condição de absorver por si só todos os problemas, é preciso analisá-los coletivamente com o olhar nos diversos fatores (social, político, cultural,

econômico, ético, estético e etc.), exigindo que se sinta parte do processo, só assim pode se contribuir para o avanço e enfrentamento do desafio multicultural globalizado.

Nesse movimento, é importante que a organização curricular do ensino de geografia se direcione a um currículo disciplinar com ênfase na escola, isto é, como um lugar de socialização do conhecimento, tornando a função da instituição escolar aspecto fundante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (CANDAUI, 2000).

Os estudos apontam que os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Nesta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea, que propiciem compreensão da produção científica, da reflexão filosófica, da criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Do ponto de vista teórico, no ensino de geografia é possível essa dinâmica, especificamente, por ser a ciência que possui em seu conteúdo conceitual o estudo do espaço e a partir dele as categorias de análise: paisagem, região, território, lugar, rede, e outros. Assim, os autores, sinalizam a preocupação maior que a geografia escolar deve ter com o “espaço vivido”, seja a casa, a escola, o bairro, a cidade ou o país.

Os conhecimentos, no entanto, são construídos na prática cotidiana para serem discutidos e ampliados por meio do saber geográfico. Assim, é necessário a busca por um ensino que estimule os educandos à reflexão crítica dos acontecimentos ao seu redor. Não se trata apenas de ensinar os conteúdos desta disciplina, mas buscar a formação de cidadãos críticos e o estímulo ao raciocínio (KAERCHER, 1999; CAVALCANTI, 2007).

As mudanças que se enfrentam em um mundo globalizado afetam praticamente a todos na atualidade, sejam com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, do global, este último torna-se a mera soma dos inúmeros lugares. Para Vesentini (2009) há hoje nesse fato, a real necessidade de se conhecer de forma inteligente, sem decorar informações e compreender os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção, o mundo em que vivemos, desde a escala local até a global, passando pela nacional e pelas demais escalas intermediárias.

Assim se compreende que a verdadeira forma de ensinar a geografia deve ser aquela que motive os alunos da EJA a construir um conhecimento do mundo sem negligenciar onde vivem, que aborde os reais problemas geoeconômicos, geopolíticos, culturais e ambientais.

Segundo essa perspectiva, acredita-se ser um conhecimento como evidencia Vesentini (2000, p. 81), aquele que

não fique restrito a assimilação de conteúdos, de conceitos e informações, mas que implique no desenvolvimento de competências e hábitos apropriados para a cidadania ativa e para a sociedade democrática: senso crítico bem dosado, (isto é, sem cair na paranoia ou no catastrofismo), sociabilidade e ausência de preconceitos contra os Outros, os que são diferentes. Preocupação fundamentada na conservação e valorização dos recursos naturais e do meio ambiente.

Explicitamente, as demandas são novas recorrentes para a educação, em virtude das transformações estruturais causadas pelas inovações tecnológicas, pelo processo de globalização da economia. Para Barreto (2000) é neste contexto que surge um novo paradigma curricular apropriado pelos teóricos do projeto neoliberal para a educação.

Todavia para Domingues (1988) é um paradigma que defende o currículo centrado nas experiências dos alunos, assim como nas necessidades latentes e/ou manifestadas dos mesmos. A partir dessa concepção acredita-se ser esse o currículo que o Estado prescreve através dos Parâmetros Curriculares, apresentando um ensino de geografia fundamentado na fenomenologia construtivista para as escolas brasileiras (SANTOS, 2012, p. 125).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o processo histórico demanda um ensino de geografia,

que não seja apenas centrado na descrição empírica das paisagens, nem tão pouco pautado exclusivamente pela explicação política econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios (BRASIL, 1999, p. 24).

Notadamente, quem elaborou o documento sobre a compreensão da geografia a ser desenvolvida em sala de aula, neste caso, uma geografia carregada de intenção e interesse do Estado em implantar uma nova política curricular em todas as escolas brasileiras. Com estas novas abordagens são questionadas a interpretação do funcionamento e organização do espaço. Assim, para a geografia da percepção, o espaço não significa a mesma coisa para todos (as), o que torna impossível tratá-lo como sendo dotado de uma representação comum. Qualquer tentativa, nesse sentido, violentaria o indivíduo (SANTOS, 1986).

A essa realidade buscou-se o documento elaborado pela coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, o qual compreende três volumes, assim distribuído: volume 1- Documento introdutório com fundamentos comuns às diversas áreas do conhecimento seguido da reflexão curricular; Volume 2- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira; volume 3- Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, que teve como finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular tanto nas secretarias estaduais e municipais como nas instituições e escolas que trabalham com o público EJA.

A proposta curricular apresentada encontra-se num contexto histórico, social de uma política educacional com alguns princípios básicos que se destacam: na necessidade da integração das instâncias governamentais e da sociedade, de unir forças e apoiar a escola na sua complexa tarefa de educar; no exercício de uma prática escolar comprometida com a integração escola/sociedade, incentivando o aluno a participar ativamente na luta dos seus direitos e deveres junto à sociedade, despertando-os a sentirem-se protagonistas no desenvolvimento da sociedade; na valorização da comunidade, na participação, construção do conhecimento, compreensão, integração e inserção no mundo.

Sobretudo, no incentivo da escola sobre a clareza da sua função social, do seu papel educativo junto à comunidade, visando adquirir maior grau de autonomia a partir da valoração do papel desempenhado por cada segmento no desenvolvimento do trabalho rumo aos objetivos, metas e ações previstos; incentivar os alunos da EJA a construir diferentes capacidades para apropriarem-se do conhecimento socialmente elaborado, levá-los a entender a base da construção da cidadania e de sua identidade. Por sua vez, despertá-los para a compreensão de que todos são capazes de aprender.

Os docentes que trabalham com a EJA preocupam-se com a formação de cidadãos críticos e desejam melhorias no processo educativo. Sobre isso, identificou-se no documento (volume 2) de geografia EJA uma grande diversidade de trabalho didático desenvolvido pelos professores. É apontado que independente da sua linha de trabalho não basta apenas dominar o conhecimento geográfico para o professor desempenhar o seu papel em sala de aula.

Para tanto, ao selecionar os conteúdos e categorias de análise geográfica que serão objeto de ensino e pesquisa nas diferentes séries da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor precisa ter a clareza sobre *o que, como e para que* ensinar geografia. Nessa dinâmica é preciso agir com competência e eficácia pedagógica em relação ao ensino e aprendizagem de cada aluno, especificamente, no que diz respeito às diferenças sociais, culturais e políticas do grupo de jovens e adultos.

No entanto, a ênfase recai na competência do conhecimento histórico e do pensamento geográfico exigido ao professor, especificamente, de suas contradições, bem como da história da educação, da psicologia da aprendizagem, das metodologias de ensino, linguagens e métodos a ser utilizados no cotidiano de sala de aula e fora dela. Conforme documento, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de EJA, é essencial o professor valorizar o conhecimento prévio como fonte de aprendizagem de convívio social e meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. Essa formação torna-se imprescindível para o exercício da cidadania, eixo condutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) bem como a linha mestra da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

Essas definições são norte para o ensino das diversas áreas de conhecimento inseridas na proposta do segundo segmento (de 6º ao 9º anos) do ensino fundamental EJA. Nessa linha de raciocínio, o desenvolvimento da aprendizagem da geografia no Ensino Fundamental dá-se através da valorização dos conceitos e categorias da geografia já apropriado pelos jovens e adultos, estabelecendo um elo com as noções de conhecimentos sobre os diferentes espaços vivenciados.

Assim, o processo de aprendizagem torna-se gradativo em relação ao conhecimento e o diálogo ancorado na obtenção dos conhecimentos de modo informal com os saberes geográficos já adquiridos na escola. Portanto, é oportunidade para os alunos estabelecerem a ligação entre o cotidiano escolar e os diferentes espaços geográficos, local, regional, nacional e internacional. Implicitamente todos esses conhecimentos que os alunos já detêm irão contribuir para a sistematização e ampliação dos conceitos necessários para a leitura e análise do lugar em que vivem. Nesse sentido há possibilidade do aluno relacionar e comparar o espaço local, o espaço brasileiro e por que não dizer o espaço mundial.

O ponto fundamental no ensino de geografia é o entendimento do aluno de EJA, que ele saiba observar, interpretar e compreender as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas. Que construa no ensino a habilidade e competência para estabelecer comparações entre semelhanças e diferenças relativas às transformações socioespaciais do município, do estado e do País onde mora.

A capacidade do aluno se concretiza no conhecimento mediante participação ativa usando a cartografia como procedimento metodológico, ou seja, como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais, da construção da leitura e interpretação de gráficos e tabelas, da produção e reconstrução de textos, por fim da utilização de outros recursos que possibilitem o registro de seus pensamentos e reconhecimentos geográficos.

A elaboração e implementação da Proposta Pedagógica Curricular merece atenção específica uma vez que ela é dinâmica e exige comprometimento coletivo com a formulação de uma educação de qualidade, que atenda às demandas socioeducativas do público da EJA. Porém, essa proposta não deve acontecer apenas para cumprir uma exigência legal, mas para garantir a oferta nos processos educativos. Trata-se, portanto, de uma construção cotidiana coletiva entre a mantenedora, as escolas e todos que fazem a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a análise do documento, pressupõem-se ações descentralizadas no atendimento ao público de EJA, visto que são alunos trabalhadores com histórias totalmente diferenciadas, pelo ingresso, pelo tempo e percurso no estudo, pela disponibilidade para o estudo e pelos desempregados, enfim, outros motivos, para o ingresso nas escolas com turnos e horários compatíveis com as suas reais necessidades. Em decorrência, o tempo diferenciado do currículo da EJA recai no tempo do currículo na escola regular.

Essa realidade requer dos professores muita atenção e cuidado com os conteúdos escolares, no sentido de que não sejam tratados de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, que sejam abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. Contudo, é um público com suas peculiaridades e clareza do por que e para que estudar.

Sendo assim, os conteúdos estruturantes do segundo segmento (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental EJA, inseridos na proposta curricular de geografia, têm encaminhamento metodológico diferenciado considerando as especificidades dos educandos (as), isso se deve ao fato do público adulto possuir bagagem cultural e conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais. Isso reforça o pensamento de que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Desse modo, verifica-se nos estudos que é possível trabalhar os mesmos conteúdos do ensino regular, no nível fundamental e médio de uma forma totalmente diferente com o público da Educação de Jovens e Adultos.

A Proposta Curricular do ensino de geografia prioriza a compreensão do mundo em diferentes escalas, a partir do conhecimento prévio, tornando referências passíveis de ser identificadas e compreendidas pelos alunos do segundo segmento EJA. Nessa dinâmica a identificação do entorno e o conhecimento prévio dos alunos são pontos de partida para a compreensão do mundo, com o intuito de ampliar a compreensão das relações entre sociedade e natureza e a relação do homem individual com o meio natural, ação essa que vai refletir uma relação mais complexa.

Embora as ações do homem tornem-se comprometidas com o espaço geográfico, onde se promove a compreensão de que o mundo físico é transformado pelo homem com

intencionalidade de interesses e fatores diversos. Diante disso, é fundamental a conscientização dos alunos quanto aos implícitos nas relações, sobretudo os valores éticos, de responsabilidade social e solidariedade humana.

Os estudos apontam que as categorias trabalhadas no ensino fundamental, devem atender às capacidades e níveis que se esperam que o aluno do segundo segmento EJA desenvolva. Desse modo, tais categorias constituem-se em espaço, paisagem, território e lugar, que devem incidir na concepção do ensino de geografia.

Diante disso, as percepções, a memória, a vivência dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos determinantes para a compreensão e constituição do saber geográfico. O professor consciente do seu papel, como adulto que assume atitudes colaborativas e intermediadoras da relação entre os alunos e o conhecimento, deve propor desafios, estimular, problematizar e orientar o trabalho em sala de aula sempre por meio de estratégias diversas.

Em relação aos conteúdos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a escola tem a responsabilidade pela formação plena do educando, nesse movimento, a concretização se dá com a ampliação da noção de conteúdos para além dos conceitos e categorias já citadas, nelas devem incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, o que significa três naturezas de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

A Proposta Curricular de geografia define as intenções educativas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do segundo segmento (de 6º ao 9º anos). Sobre isso, enfatiza-se que não significa esvaziamento dos conteúdos nem redução dos conhecimentos a ser aprendidos. A proposição é dar significado aos conteúdos para definir as competências e habilidades, fundamental para expressar uma variedade de saberes, valores e atitudes que o adulto deve desenvolver ao longo da aprendizagem.

Inserido neste conteúdo tem-se a abordagem temática do espaço e das categorias, território, região, paisagem e lugar que se constituem como seu desdobramento, considerando a relação entre a realidade local e a global, a partir de uma visão sistêmica numa totalidade indissolúvel. É indispensável, portanto, trabalhar os conteúdos de forma flexível e interdisciplinar, com o intuito de evitar abordagem meramente descritiva dos fenômenos geográficos.

Diante do exposto, torna-se importante contemplar as questões sociais no currículo escolar na perspectiva de despertar o olhar crítico do aluno, no enfrentamento de situações reais do seu cotidiano de forma autônoma e responsável. Para isso, foram incorporados na proposta curricular, os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente,

Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Portanto, são temas que não se constituem em novas áreas de conhecimento, ao contrário, eles perpassam todas as disciplinas e estão presentes de diversas formas na vida cotidiana.

No entanto, é necessário integrá-los ao currículo através da transversalidade, pois esses temas não surgem em um trabalho isolado ou paralelo, eles devem ser incluídos no conteúdo de geografia e das demais áreas de forma sistemática, proporcionando aos alunos a utilização dos conhecimentos em sua vida individual e social, de forma contínua e integrada ao convívio escolar.

Em face do exposto, observa-se que ensinar geografia como um recurso interdisciplinar e transversal não implica que se deve conhecer elementos e fenômenos de todas as disciplinas que o aluno está estudando. Mas antes de tudo, como professor desse público, é dever colocar-se conforme menciona Antunes (2012, p. 54),

como propositor de desafios levando os alunos a essas ligações interdisciplinares, pois a organização dos saberes em disciplinas nada mais é que processo de apresentação dos mesmos e, portanto, constitui missão de todo bom professor que trabalha com alunos adultos destacar que os temas que ensina jamais se isolam de muitos outros.

Entende-se que a geografia se fundamenta quando se desenvolve no aluno adulto um olhar consciente da estreita relação entre o homem e o ambiente. Também quando instiga o olhar, o despertar e a percepção da intrínseca relação entre os saberes ensinados no cotidiano de sala de aula e outros ensinados pelos seus pares.

Estes aspectos são fundantes para ressignificar o ensino de geografia na EJA, no entanto, para maior aprofundamento, discute-se o tema a seguir que consiste na trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Educação Básica, significativo para o entendimento dos desafios e impasses da modalidade em questão, para tanto, são apresentadas as políticas educacionais, que implicam dialogar com outras realidades educativas em âmbitos político, histórico, social e cultural.

1.4 Educação de Jovens e Adultos: currículo, trilhas legais e históricas

No cenário mundial, a Educação de Jovens e Adultos - EJA se insere com histórias e conquistas que incidem mudanças. Entretanto, essas mudanças são decorrentes da globalização que provoca transformações nos âmbitos social, cultural, econômico, político e geográfico. Diante disso, o Ministério da Educação definiu no documento final da

Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010), a consolidação de uma política de Educação para a referida modalidade, que tomou como referência o processo de gestão e financiamento no intuito de assegurar a isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades de ensino da educação básica, alicerçada pela inclusão e qualidade social da educação.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de amadurecimento que veio se movendo na direção da concepção de Educação Popular, tornando-se mais abrangente nos programas de alfabetização, de educação de base em profissionalização ou em saúde.

Segundo essa perspectiva, uma das tarefas fundamentais da educação popular é inserir os grupos populares no movimento de superação do saber do senso comum pelo conhecimento crítico, refletindo em diferentes compreensões da história feita por sujeitos conscientes. No Brasil, os movimentos populares são definidos como organizações de base, que lutam pela extensão da educação para todos, especificamente, pela alfabetização e pela Educação de Adultos. Infere-se que nos últimos anos foram realizados estudos e experiências sobre as contribuições dos movimentos sociais para a Educação Popular no país.

De acordo com os estudos de Brandão (1984), a educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante. Dessa forma, o Estado comitê da burguesia tem sido contestado. Como Estado capitalista legitima e impulsiona mecanismos massivos de participação, mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital. Nesse sentido, a função educativa do Estado tem sido entendida quase que exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal na educação básica de pessoas jovens e adultas.

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 das condições de sobrevivência que comprometem efetivamente a aprendizagem nos Programas de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista, a frequência prioritária, em sua maioria, de jovens trabalhadores. Por essa razão, as pesquisas sinalizam que o sucesso dos programas da Educação de Jovens e Adultos é facilitado quando o educando é do próprio meio.

Ressalta-se que os momentos de intensa mobilização da sociedade civil sobre as reformas de base da educação brasileira, significativa para as mudanças de iniciativas públicas de educação de adultos, implicou um olhar sobre o problema do analfabetismo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos fundamentada em Paulo Freire. Diante desse fato, um novo paradigma pedagógico que incide no entendimento da

relação entre os problemas educacional e social. Com o passar do tempo, as ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho, com a educação popular e com a de jovens e adultos.

O que se percebe é que os movimentos que ocorreram e ainda ocorrem formando o arcabouço da trajetória da EJA é muito recente no Brasil. A clareza está na contribuição das políticas implantadas para a EJA, que provocaram movimentos de lutas, surgindo conquistas, desafios e impasses. A discussão evidenciada tem como propósito analisar o processo histórico tomando como referência as políticas implantadas para a EJA no Brasil, destacando a organização curricular da EJA no contexto da Lei 5692/71 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394/96, respectivamente, até os dias atuais. O recorte dos acontecimentos implica os objetivos e a natureza do problema investigado.

Em face dessa realidade, segundo Moura (2003) a “EJA nem sempre foi assumida pelos Estados, somente na década de 70 com o advento da Lei 5692/1971”. Diante disso, infere-se que todo movimento da EJA conforme já foi mencionado, implica mudança de direcionamento de suas funções, visto que a estrutura do ensino brasileiro passou por mudanças. O Ensino Supletivo ganhou capítulo próprio nesta legislação, cuja finalidade compreendia o suprimento da escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido nos estudos e que não os concluíram em idade própria, dando sintonia à educação escolarizada do 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, tornou-se viável a formação profissional sem a educação geral, o que não era permitido no Ensino Regular.

Como se pode ver, a EJA passa por um processo de institucionalização na medida em que a Lei 5692/71 promove a reforma do ensino do 1º e 2º graus, neste caso, houve a necessidade, tanto dos educandos quanto dos profissionais de se adaptarem às propostas curriculares organizadas por disciplinas fundamentadas nos princípios pedagógicos destinados à formação das crianças de 7 a 14 anos de idade, que estudavam no Ensino Fundamental, diurno. Implicitamente nesta lei foi apresentada uma proposta de organização curricular sem as devidas adequações à referida modalidade, isso se tornou desafios para os estudiosos e profissionais que nela atuam (MOURA, 2003).

Verifica-se que apesar dos entraves, é reconhecido na lei supracitada um direito à cidadania, o que representou avanços para EJA no país. Entretanto, vale dizer que os movimentos sociais de certa forma contribuíram para o fortalecimento dessa modalidade, embora na década de 90, como já foi mencionado, isso se torna um grande desafio para a

EJA, tendo em vista uma política com metodologia criativa na busca da universalização de um ensino fundamental de qualidade.

Portanto, há mudança de nomenclatura de Ensino Supletivo para modalidade Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, analisa-se que a partir de suas funções o ensino assume uma proporção bem mais ampla, o mesmo sai da perspectiva de suprir carências e se direciona com o fim de uma educação para a vida, isto é, com a educação focada para uma aprendizagem ao longo da vida. Notadamente, essa mudança conceitual e funcional, implica a elaboração de uma proposta curricular organizada a partir de situações de aprendizagem, de modo que privilegie a formação integral das pessoas jovens e adultas, respectivamente, para o exercício consciente da cidadania que se converge para o objetivo central das práticas pedagógicas da modalidade em questão (BRASIL, 2000).

É evidente que uma das conquistas da Educação de Jovens e Adultos aconteceu quando foi incluída na LDB 9394/96, através do seu artigo 3º, que propôs a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, sobretudo, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas pedagógicas, além da garantia do financiamento efetivo no ano de 2007, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB). Portanto, infere-se, que o avanço em relação ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), está na reserva de parcelas com recursos importantes para a modalidade em questão. Pois, antes priorizava apenas o ensino fundamental e discriminava a educação infantil e ensino médio.

Acredita-se que, se os recursos hoje contabilizados no FUNDEB forem bem aplicados e fiscalizados de forma adequada, em especial, com a participação ativa dos Conselhos instituídos no âmbito dos estados, DF e municípios, poderão galgar avanços no financiamento para as diversas etapas e modalidades de ensino da educação básica, além do aumento de matrículas, quando assegurada a aplicação e otimização dos percentuais vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino e à participação efetiva da União na dinâmica desse processo.

Segundo Di Pierro (2010) “a reforma educacional dos anos 90 se apresenta como um período eficiente ao operar a descentralização da oferta de financiamento do ensino básico na modalidade EJA”. Dessa forma, observa-se que o MEC reteve para si as funções da regulação e controle no que se refere aos Referenciais Curriculares, assim foram criados os programas

de formação continuada de professores que, embora apresentados como opção livre para o Estado e para o Município, tornaram-se como compulsórios na prática, em detrimento da adesão aos programas que, por sua vez, estão condicionados às transferências de recursos federais para as instâncias governamentais.

Como se percebe a expansão da EJA por todo o País, alcança êxito, sobretudo, quando configurada no reconhecimento e valorização em todas as regiões. Principalmente após a FUNDEB, desde a década de 1990 até os dias atuais, vê-se que a EJA alcançou mudanças ao ser incluída no financiamento, conquista esta que resulta em pauta de lutas da sociedade civil e dos profissionais de educação que trabalham com a EJA.

Todavia, a experiência mais rica, na tessitura desse contexto histórico e dessa caminhada tem sido vivido nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, especificamente com a constituição dos Fóruns de EJA, que demonstram um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador. Vale ressaltar, segundo os estudos, que hoje já somam 23 estados formatando as discussões coletivas e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas.

No aspecto legal histórico, evidenciam-se também as conquistas da EJA adquiridas nos Pareceres, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, CNE/CEB nº 23/2008 e CNE nº 07/2010. Os dois primeiros se referem à Educação de Jovens e Adultos e o terceiro trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos enquanto o parecer nº 23/2008 institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, no que se refere à duração dos cursos, idade mínima e certificação nos exames. Contudo o parecer nº 07/2010, ao definir as Diretrizes Gerais para a Educação Básica fez emergir discussão nacional acerca da Educação de Jovens a Distância, na perspectiva de oferta e garantia do direito de todos à educação.

Em relação ao currículo, no parecer nº 11/2000 é dada a garantia da base nacional comum e diversificada, de modo que sejam consideradas as habilidades e competências estabelecidas. Nesse sentido, é enfatizada a valorização e a flexibilidade curricular como oportunidade de aproveitamento das experiências vivenciadas pelos alunos. Destaca-se ainda a possibilidade dos sistemas poderem ajustar-se de acordo com o tipo específico de aluno.

Dessa forma, o projeto político-pedagógico das escolas deve ser adequado à complexidade diferencial da modalidade EJA, especificamente, no que diz respeito ao

desenvolvimento de estratégias interdisciplinares que promovam a integração das pessoas jovens e adultas na interrelação com seus pares.

Fica evidente o objetivo do parecer nº 11/2000 que consiste em regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao mesmo tempo que destitui o antigo supletivo e estabelece as funções da nova modalidade. No entanto, fica explícito que as funções continuam sendo como “o pagamento de uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (PARECER 11/2000, p. 5).

Além da carga reparadora, segundo Soares (2004), propõe-se nesse mesmo parecer outras funções como a equalizadora e a permanente que, junto com a reparadora, nortearão todo o processo de ensino da EJA. Sendo assim, com estas três funções, a referida modalidade perde a função de suprir e recompensar a escolaridade perdida, conforme já foi mencionado na LDB 5692/71. Desse modo, a função reparadora, segundo o parecer nº 11/2000, caracteriza-se pelo restabelecimento de acesso que fora negado, incidindo na necessidade da restauração de um direito civil estabelecida “a igualdade perante a lei” (PARECER nº 11/2000, p. 9).

Conforme foi explicitado, a EJA se qualifica mediante as 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. Na qualificadora 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. Por fim, a função qualificadora corresponde ao aprender permanente, a situação de educação constante ao longo da vida.

Para fomentar essa questão, o parecer nº 11/2000, coloca o humano como ser incompleto, que precisa estar em desenvolvimento em frente ao modelo de sociedade moderna e, em constante adequação às novas tecnologias. Todavia a EJA na função equalizadora representa condições de igualdade a trabalhadores e tantos outros segmentos sociais, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Por sua vez, propicia retorno ao sistema educacional àqueles que tiveram uma interrupção forçada, decorrente da evasão, repetência, dentre outras (BRASIL, 2000).

Nessa mesma linha de compreensão, percebe-se que as funções estabelecidas no parecer supracitado, quanto à advertência referente aos projetos pedagógicos, currículo e práticas de ensino, sejam pautadas em situações reais vivenciadas pelos alunos. Conforme

documento, estabeleceu-se nas diretrizes educacionais para EJA uma modalidade de caráter plural, isto é, com funções específicas, atendendo aos interesses e perspectivas desse público. Assim sendo, o sistema possui autonomia para implantar projetos pedagógicos flexíveis, definir a organização e estrutura de funcionamento dos cursos visando atender às necessidades das pessoas trabalhadoras, principalmente no que se refere ao horário (GADOTTI, 2014).

Tudo isso significou para a EJA uma das modalidades com característica específica reconhecida pela LDB 9394/96, integrada à educação básica, que atende à proposta governamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na perspectiva de nortear o trabalho pedagógico nas escolas, além do Parecer nº 11/2000, que contempla os princípios específicos e a organização curricular a partir de conteúdos, objetivos e competências a ser trabalhados com o seu público (BRASIL, 2000).

Enfatiza-se, portanto, que nos artigos 37 e 38 da lei mencionada acima, a EJA se articula preferencialmente com a educação profissional (parágrafo 3º do art. 37) e nos sistemas de ensino serão mantidos cursos e exames supletivos compreendendo a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudo em caráter regular (art. 38). Define-se também que os conhecimentos e as habilidades adquiridos por meio formais pelos alunos, serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Nestes mesmos artigos, a LDB estabelece a obrigatoriedade dos poderes públicos na oferta da EJA, onde há certa liberdade por parte da legislação, visto que cada sistema organizará seus cursos ou exames, podendo ser ofertados de forma presencial ou semipresencial. No entanto, a autorização para o funcionamento dos referidos cursos é dada pelos sistemas. Por fim, a aplicação de exames supletivos só poderá ser feita com as instituições autorizadas.

Nessa trajetória, a Emenda Constitucional nº 59/2009 veio determinar a ampliação da obrigatoriedade da oferta de educação básica dos entes federados através dos seus sistemas de ensino, em relação à ampliação de oferta de vagas, investimento na qualificação dos professores, melhoria de infraestrutura das escolas e dos programas de alimentação escolar, de livros didáticos e de transportes. A perspectiva é que estas ações venham subsidiar resultados significativos, ou seja, de maior permanência e sucesso na aprendizagem, com reflexo na redução dos índices de repetência e evasão escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), recentemente aprovado, a partir da (LEI Nº 13.005/2014), de 25 de junho de 2014, determina “[...] a vigência de (dez) anos, a contar da

publicação desta lei, na forma de anexo, [...] desde que não haja prazo inferior definido para as metas e estratégias específicas” (Art. 1º e 2º).

Inicialmente a previsão do respectivo documento iria ser o período 2011-2020, logo após a vigência do último Plano Decenal de 2010. Entretanto, destacam-se as prioridades assinaladas para a EJA com foco nos desafios e impasses enfrentados pelo seu público no contexto histórico da aprovação do plano decenal em questão. Porém, é importante dizer que para finalizar essa luta, em novembro do corrente ano, definiu-se a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, visando analisar as 21 metas destinadas à Educação Básica, sobretudo com a participação efetiva de gestores, políticos e representantes de entidades educacionais.

Nessa trajetória, as prioridades definidas para o início do século XXI da EJA é, simultaneamente, reconhecer o direito e tirar todas as consequências desse reconhecimento, abrindo turmas em locais e horários acessíveis, não necessariamente à noite, visto que parte do público encontra-se trabalhando; elevar os valores de financiamento para que os jovens e adultos possam desfrutar das condições necessárias para a sua formação técnica e cidadã; construir política de EJA pautada pela inclusão e qualidade social alicerçada no processo de gestão e financiamento, de modo que assegure a isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica (CONAE, 2010).

A seguir, rever a idade mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, garantindo que os cursos e exames são ofertados para jovens e adultos com mais de 18 anos; estabelecer mecanismos para a oferta, acompanhamento e avaliação de EJA sob a forma de Educação a Distância, na perspectiva de garantir padrões de qualidade; inserir na EJA ações de Educação Especial que possibilitem a ampliação de oportunidade de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho.

Infere-se que se trata de uma política pautada pela inclusão e qualidade social. Por essa razão, definiu-se um currículo com concepção ampla, implicando o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógico. Portanto, é um currículo que se torna objeto de discussão tanto pelos sistemas de ensino quanto pelas unidades educativas, na perspectiva de humanizar e assegurar um processo de ensino e aprendizagem significativos.

Nesse contexto, é fundamental a discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinaridade no projeto político pedagógico (PPP) das escolas, para o reconhecimento e parecer dos conselhos estadual e municipal, além de órgãos equivalentes democráticos e participativos, como instâncias fundamentais neste processo.

Convém lembrar, que não se pode negar o acesso à cultura geral elaborada, visto que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias, acima de tudo, deve-se respeitar a cultura que o aluno traz consigo, pois se trata de incorporar ao processo ensino aprendizagem valores e crenças democráticas, no sentido de fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente (GADOTTI, 2006).

Candau (2010, p. 33) contempla esse pensamento “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Dessa forma, entende-se que não há nenhuma prática pedagógica desvinculada totalmente das questões culturais, especificamente, do entorno da escola e da cultura da sociedade.

Segundo essa perspectiva, conceber um currículo com práticas desenvolvidas muitas vezes de forma homogeneizadora, padronizadora e monocultural da educação torna-se problema no cotidiano escolar. Esta é uma denúncia ventilada em trabalhos de diversos autores com orientações teórico-metodológicas (CANDAU, 2000).

De forma expressiva, Sacristán (2001, p. 124) corrobora dizendo:

a diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. [...] ordem e caos, unidades e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa.

Compreende-se quanto esta consciência no cotidiano das escolas é bastante forte, no entanto é preciso romper com essa prática, visto que se lida com um público não só da EJA, mais de todos os níveis e modalidades da educação básica, que se envolve com questões, expectativas e anseios diversos, advindos de espaço social diferente. Requer, portanto, a construção de práticas educativas curriculares pautadas em questão multicultural para assim, fazer valer os princípios e valores éticos assegurados na Carta Magna de 1988 e na LDB 9394/96, “a todos sem distinção”.

Evidencia-se que as aspas chamam a atenção para a política de educação que se universaliza, possibilitando a “todos” participar do sistema escolar. Implicitamente, encontra-se um caráter monocultural e homogeneizado, que incide nos conteúdos do currículo e nas relações entre os diferentes atores, ou seja, nas estratégias utilizadas nas salas de aula, bem como nos valores privilegiados, dentre outros (MOREIRA, 2010).

No âmbito dessa questão, simplesmente aqueles que não têm acesso a esses bens e a essas instituições se incluem tal como se configuram. Os teóricos afirmam “essa cultura

hegemônica, deslegitima dialetos, saberes, língua, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos considerados subordinados e inferiores, explícita ou implicitamente”.

Teoricamente, estas implicações incidem sobre os alunos oriundos de contexto cultural que não é valorizado pela sociedade e pela escola, com isso faz emergir baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e muitas vezes manifestam-se sentimentos de revolta, mal-estar e agressividade em relação à escola, que pode chegar a diversas formas de violência.

Objetivando reforçar essa compreensão, Forquin (2000, p. 61) expõe:

[...] um ensino está endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas” discriminatórias e excludentes.

Nessa linha de pensamento, o professor torna-se o mediador principal na construção das relações interculturais positivas, o que não elimina a existência destes conflitos. Porém o olhar deve ultrapassar a visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que surgem.

Vale ressaltar que são situações de discriminação e preconceito presentes, frequentemente, no cotidiano da escola, é comum muitas vezes ser ignoradas e de certa forma encaradas como brincadeira. Portanto, quando manifestadas em situações concretas, é fundamental que sejam trabalhadas tanto na prática pedagógica quanto no diálogo interpessoal momentos de reflexão coletiva em sala de aula e em outros espaços da escola, envolvendo, contudo, a família (FREIRE, 1996).

Diante disso, a prática pedagógica passa a ser encarada como processos de negociação cultural, exigindo de todos os envolvidos no ensino de geografia EJA o desvelar do caráter histórico para construir conhecimentos geográficos a partir de sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Por tudo isso, é necessário repensar as escolhas, os modos de construir o currículo escolar associado às categorias de análise da produção de conhecimentos dos alunos (MOREIRA, 2010).

Esta realidade é vivenciada no entorno da escola em seu entorno e na sociedade em geral. Assim, a todos os momentos, se é chamado a enfrentar as questões colocadas pela diversidade cultural dos jovens e crianças, isto é, não se trata apenas de promover a análise

das diferentes linguagens e produtos culturais, e sim despertar para a experiência da produção cultural e aproveitamento dos recursos disponíveis no interior da escola e da comunidade.

Em sendo assim, ter um currículo com conhecimentos ancorados no histórico-social é fundamental para trabalhar conteúdos de forma transdisciplinar, com foco na aprendizagem do aluno, valorizando a sua identidade numa íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando, atentando para os mecanismos de poder nele presente.

Nesse sentido, concebe-se a escola como espaço de crítica e produção cultural. Então, é preciso repensar o saber escolar, analisar se o que é filtrado e selecionado está tão distante da cultura das crianças e dos adolescentes. Assim, entende-se a cultura como um conjunto de valores, crenças e significações que os alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem.

Para tanto, na prática curricular requer de todos os envolvidos no ensino, a preocupação com a subjetividade dos alunos de EJA, no sentido de despertá-los para a aprendizagem por meio de estratégias de diálogo e interpretação das informações, levando-os a construir conhecimentos para o enfrentamento de diversos fenômenos e problemas que se tornam desafios. Por fim, incentivá-los no desenvolvimento de pesquisa que os leve a aprender ao longo de suas vidas.

Neste caso Hernández (1998, p. 52) argumenta que isso só é possível quando

o currículo é organizado e integrado aos conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas permitindo não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhe permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Explicitamente, identifica-se a concepção de um currículo transdisciplinar cuja finalidade é a organização dos conhecimentos que têm por base as experiências substantivas de aprendizagem em um currículo integrado, visando construir conhecimentos não a partir de conteúdos fragmentados, mas proporcionar aos alunos a interpretação dos conhecimentos que se encontram nas experiências vivenciadas na disciplina geografia e nas demais disciplinas curriculares.

Os estudos revelam que em nível internacional a EJA foi reconhecida pela sua importância e fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população nas conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na perspectiva de incrementar a educação nos países em desenvolvimento. Com isso, surgiu a discussão

nacional sobre o assunto, envolvendo as delegações de todo o país. E assim, foram organizados os Fóruns estaduais de EJA que vêm se expandindo em todos os estados brasileiros.

Como se percebe, a trajetória da EJA ocorre dentro de um processo multiescalar e evidencia algumas mudanças e dificuldades em frente aos desafios das políticas educacionais impostas pelo desenvolvimento social e impulsionadas pelas transformações tecnológicas de um mundo globalizado. Entretanto, os Sistemas Educacionais que trabalham com a EJA têm passado por mudanças contínuas na tentativa de responder às aspirações de uma sociedade meramente capitalista, que se reflete diretamente nas concepções do currículo, ensino e aprendizagem de geografia.

Todas as considerações mostram, é inegável que a EJA, ainda, enfrenta grandes desafios na atualidade. Como por exemplo: política de formação continuada transparente que atenda às reais necessidades; maior envolvimento dos institutos superiores em parceria com as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores da EJA; usos dos espaços de inclusão nas escolas; inserção ao currículo das disciplinas que ofereçam políticas de inclusão de jovens e adultos portadores de necessidades especiais (Braille e Libras) nos currículos das universidades; realização de parcerias com o Ministério da Saúde, visando atender às necessidades do público EJA com necessidades especiais de visão, dentre outras; uso adequado dos recursos e modalidades; envolvimento e comprometimento dos gestores nos diversos níveis e o fenômeno da “juvenilização EJA”.

Isso requer, portanto, produzir com a participação de professores e educadores, currículos flexíveis, que atendam às especificidades (como exemplo: EJA no campo, EJA nas comunidades indígenas) e às identidades dos educandos; maior valorização das práticas dos professores com o currículo que deve emergir dessas práticas pedagógicas, por serem eles, professores, praticantes e reais formuladores de currículos; incentivo à criação de Fóruns de educação nos municípios, no campo e o fortalecimento dos Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) e Fóruns existentes nos estados.

Diante das reflexões teóricas, acredita-se que a luta por uma política nacional de educação para jovens e adultos, é uma constante. Em razão disso, as discussões em evidência servirão de subsídios para aprofundar o subitem posterior, à luz dos estudos de: Arroyo (2011), Candau (2000), Freire (1996), Moura (2007), Hernández (1998), Sacristán (2000), dentre outros.

1.5 Dialogando com o currículo de geografia no Ensino Fundamental

O tema consiste em refletir o currículo do ensino de geografia, formalizado como área/disciplina parte integrante do ensino fundamental e médio no Brasil. Por se tratar do objeto de estudo da presente pesquisa, discute-se, especificamente, a organização do currículo de geografia do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Logo, pensar o currículo para esse nível é pensar numa escola que visa preparar o cidadão para o século XXI, no entanto, é preciso abandonar a perspectiva de transmissão de conteúdos das disciplinas escolares, direcionando a formação para o aluno autônomo, de modo que ele atue conscientemente no seu espaço geográfico. Para isso, exige-se mudança de postura do professor no desenvolvimento da prática pedagógica, ao invés de ser detentor do saber, será mediador na construção do conhecimento, favorecendo o aluno no ato de aprender, a formação de uma mente aberta para o estudo de um mundo de constantes mudanças.

Entretanto, a elaboração de currículo, deve ultrapassar a simples listagem de conteúdos abordados durante o ano letivo, pois este possui concepções acerca do mundo, da sociedade e do próprio homem. Por essa razão, o currículo assume o caráter político-filosófico. Nele devem estar também os objetivos que se pretende alcançar com a educação, se configurando na sustentação da organização escolar como um todo. Assim, observar que é através do currículo que a escola, os professores e os alunos são orientados ao trabalho escolar, permitindo atingir o objetivo principal do ensino fundamental, isto é, incentivar o aluno ao aprender a aprender.

Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) apontam para os desafios no saber-fazer geográfico, implicando mudança de atitudes. É necessário que a prática pedagógica seja conduzida pelas reflexões filosóficas, a saber: o que é a geografia? Para que serve a geografia? Quais objetivos da geografia? O que se deve ensinar? Para quem ensinar? A intencionalidade provoca diálogo com a natureza da geografia no processo do aprender. Dessa forma, acredita-se que um aluno só consegue a plenitude do aprender quando realiza a sistematização dos conteúdos aprendidos com outras realidades.

Nesse movimento da prática pedagógica, entende-se que a geografia, componente obrigatório do currículo, é antes de tudo, uma ciência que cumpre seu papel ideológico para manutenção ou transformação da sociedade, todavia, os currículos identitários escolares constituídos por um conjunto de experiências dos conhecimentos escolares, perpassam todas as áreas da educação, seja de natureza pedagógica ou administrativa.

Do ponto de vista teórico, o processo de construção do conhecimento do aluno acontece na interação com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), e por um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas do mundo. Desse modo, não é um processo mecânico de mera repetição, nem de treinos, mas de construção de novos conhecimentos na busca do entendimento de suas próprias vivências.

Nesse sentido, os saberes que os alunos trazem consigo, quando são valorizados no processo de construção de conhecimento sobre o lugar, podem contribuir de forma significativa na ampliação de linguagens e conceitos geográficos. Sobre essa questão Cavalcanti (1998, p. 88) acrescenta que:

[...] mesmo como ciência, ou como matéria de ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que se configurou numa linguagem geográfica. Por essa razão, a linguagem encontra-se permeada por conceitos, conceitos estes, considerados requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

No âmbito dessa discussão são muitos os conceitos do dia a dia de nossas vidas, isto é, aquele vivenciado no contexto de diversas concepções, tanto dos professores quanto dos alunos e, como mediador do processo ensino aprendizagem, cabe ao professor desenvolver um trabalho reflexivo sobre o lugar e o espaço de convivência os quais se encontram na perspectiva de superação do senso comum por meio das práticas pedagógicas na busca de análises da configuração histórica do espaço para além de suas aparências, procurando entender os fenômenos tidos como verdades universais.

Vygotsky (1993, p. 78) explicita que:

[...] 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 à 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.

Infere-se que as possibilidades oferecidas ao aluno devem ir além do espaço de sala de aula, pois oportunizam amplo convívio com outro meio social, proporcionam, contudo, maior compreensão dos conceitos geográficos, permitindo, assim, generalizar suas experiências, fazer abstrações necessárias, trabalhar com os conceitos científicos para a compreensão mais ampla da realidade que o cerca, por fim, permite adquirir aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos dentro de um processo multiescalar.

Neste caso, é necessário um currículo de geografia integrado, transdisciplinar a partir da valorização da experiência de vida dos alunos de EJA, motivando-os como protagonistas

no processo de construção do conhecimento, de modo que este currículo não se destaque apenas pelos conteúdos das disciplinas, mas que provoque no aluno a sua transformação global, envolvendo todos os aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, ético, estético, dentre outros). Assim, os estudiosos conferem o sentido do currículo, como um projeto que se constrói à medida que ocorrem os processos de transformação das atividades práticas, ganhando forma e recebendo significado (HERNANDÉZ, 1998).

Haja vista, analisa-se, na visão do autor o currículo como o modo de organizar a prática realizada num contexto, segundo uma construção cultural entendida como a concretização das intenções sociais e culturais atribuídas à educação escolar, embora como meio de acesso ao conhecimento, a partir das condições que se realizam e se convertem para entrar em contato com a cultura do outro (SACRISTÁN, 2000).

Com base nos fundamentos do atual ensino da geografia, alguns professores relatam sobre as dificuldades que frequentemente enfrentam para “atrair” seus alunos às aulas. A maioria encontra-se desmotivada com os conteúdos da proposta curricular da disciplina. Diante disso, não se pode deixar de questionar, por que será que estes alunos encontram-se desmotivados se o conteúdo da disciplina é tão presente no seu cotidiano? Por que não demonstram interesse especial pelo conteúdo da disciplina? Em decorrência, alguns alunos limitam-se, na maior parte do tempo a apenas decorar de forma mecânica e de pura repetição, realizando apenas o cumprimento das exigências e obrigações escolares.

Reflete-se, portanto, que esse é um dos grandes desafios do professor de geografia do Ensino Fundamental: tornar vivo o currículo através da mediação didática. Isso implica investir em estratégias metodológicas a partir do ato reflexivo em relação à valorização e contribuição da geografia na vida cotidiana desse público, sem perder de vista a sua importância para a análise crítica da realidade social e natural mais ampla. A decisão do professor sobre o ensino de geografia é fundamental, sobretudo no que se refere às decisões prioritárias no ato de ensinar em geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Paralelo às discussões manifestadas, tem-se no currículo escolar diversas concepções com filiação em determinadas matrizes teóricas, atualmente são desenhadas no cenário educacional abordagens dentro de uma perspectiva Positivista ou Marxista outra referenciada em teorias pós-modernas. Sumariamente, na primeira abordagem a ênfase recai na racionalidade produtivista, isto é, no enfoque tecnicista, as duas outras abordagens inspiram novas experiências educacionais objetivando efetuar inversões nos fundamentos das teorias tradicionais.

Entretanto, em relação às abordagens mencionadas, infere-se que historicamente cada uma se situa em diferentes contextos. Porém, conforme os estudos, na dinâmica dessas discussões, é preciso no sistema escolar, vislumbrar o aprimoramento e a inovação dos instrumentos e estratégias de ensino para acompanhar as rápidas transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e éticas pelas quais passa a sociedade incidindo fortemente nas mudanças organizacionais e estruturais no sistema de ensino consequentemente na geografia escolar (CANDAUI, 2010).

Torna-se explícito que tais mudanças, incidem sobre as novas informações e reformulações conceituais do currículo de geografia do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, nesse sentido, reforça a carga crítica-reflexiva da disciplina geografia na formação dos sujeitos. Com isso entende-se a geografia como aspecto fundante do processo de ensino, para a formação crítica e reflexiva do sujeito como cidadão atuante na sociedade.

Em meio a tantos desafios, de acordo com a atual política educacional do Brasil e do mundo traduzida nas normativas, nos referenciais oficiais de conteúdos escolares, especialmente nas Diretrizes Curriculares de geografia do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, ressaltam-se as exigências que sinalizam a formação do professor que trabalha com esse público e de sua prática fundamentada na concepção do profissional reflexivo, de formação inicial e contínua, do conhecimento específico da área, sobretudo de formação escolar e da valorização dos saberes práticos do professor (MOURA, 2007).

O recorrente desafio exige competências em termos de eficiência dos resultados traduzidos em indicadores qualitativos de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas regulados pelos sistemas educacionais das diferentes esferas. A partir desses atributos, analisa-se, nesse caso, que os resultados quando negativos, geralmente são atribuídos à precariedade do trabalho do professor, na geografia e/ou nas demais áreas do conhecimento que compõem a base nacional comum e parte diversificada destacada na matriz curricular do ensino Fundamental. Além da formação contínua e da própria garantia e valorização de salário do professor, tem-se também as demandas da comunidade colocadas a esse profissional através das normas vigentes, aos currículos oficiais no que se refere à escolha dos livros didáticos.

Entretanto, todas as discussões do quadro estrutural atual impõem limites na atuação do professor da Educação Básica assim como na formação profissional em detrimento da universalização do acesso à escola, na faixa etária entre 06 e 14 anos, visando garantir um ensino de qualidade às crianças, jovens e adultos que se encontram na escola e têm o direito constitucional de acesso a uma educação pública e gratuita de boa qualidade, são direitos e

deveres disciplinados nos artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

Desse modo, conforme estudo, as exigências são muitas, porém a maioria das condições para cumpri-las dentro do contexto histórico social, econômico, político e cultural da comunidade de cada instituição escolar, não são dadas, precisam ser conquistadas. Por outro lado, de forma consciente ou inconsciente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, projeto de sociedade e da humanidade. Por essa razão, é um grande desafio o professor assumir a autonomia desse trabalho, pois requer reflexão coletiva dos problemas educacionais de todos os que fazem a escola.

Diante do contexto da modernidade, o desafio educacional antes mencionado incide sobre as novas tendências ocasionadas pela globalização, impondo novos conceitos de aprendizagem, para isso, a comunidade, parte integrante da sociedade, deve interagir com a escola para superação dos conflitos existentes. Nesse sentido Freire (2005) aponta o diálogo autêntico, verdadeiro e fraterno, como uma alternativa para construir uma educação democrática e emancipadora.

Segundo Arroyo (2011, p. 126) o diálogo destaca-se como

real vivido e como real pensado, isto é, valorizá-lo na introdução de experiências e na condição de projetos paralelos ao legítimo conhecimento, aquele que introduz uma disputa entre o direito de conhecer o real pensado, conceitualizado, teorizado e o direito de entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados.

A expressividade do pensamento do autor condiciona a avaliação da prática, a partir da experiência adquirida ao longo da docência, pois sabe-se que os desenhos curriculares, o material, as didáticas, os desempenhos avaliados e esperados de ensino e aprendizagem privilegiam, principalmente, o real pensado, aquele conceitualizado e não se reconhece como legítimos os projetos elaborados a partir do real deixando de lado a compreensão e sistematização das experiências vivenciadas nos saberes, isto não só na geografia, mas nas diversas disciplinas curriculares.

De certa forma isso implica ação reflexiva, mudança de posturas e de concepção pedagógica, mas torna vivo e significativo o currículo por meio da valorização do conhecimento prévio dos alunos impulsionando-os ao desenvolvimento de habilidades e competências segundo os conteúdos estudados nas disciplinas curriculares.

Logo, em meio a tantos desafios da contemporaneidade, identifica-se que a sociedade exige cada vez mais da escola a concretização e a garantia no cumprimento dos direitos educativos disciplinados para o homem na forma de leis, todos os aspectos histórico, social,

cultural, político, econômico, dentre outros. Sendo assim, cabe à escola aliar-se aos novos recursos tecnológicos, tornando possível a concepção de novos saberes aos alunos por meio da educação dialógica inclusiva, significativa para a vida na família, no grupo de amigos, no trabalho, na igreja, enfim, em todos os organismos sociais (FREIRE, 1996).

Observa-se, assim, que há recorrente exigência de um novo currículo nas escolas com novo conceito organizado e articulado com estratégias que integrem as áreas do conhecimento para a compreensão da realidade de uma forma ampla, favorecendo, portanto, a construção de conhecimento interdisciplinar na perspectiva de superação de um ensino fragmentado. Nesse movimento o processo interdisciplinar se concretiza no olhar coletivo e aprofundado da gestão escolar, especialmente do professor em transcender a sua especificidade, usando o diálogo entre todas as áreas do conhecimento na perspectiva de significação da aprendizagem.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de um planejamento coletivo e contextualizado na busca da integração de práticas pedagógicas com metodologias diversificadas, adequadas às especificidades do público, à natureza do objeto do conhecimento de cada área do currículo e às necessidades de aprendizagem manifestadas pelos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Ressalta-se, contudo, que um dos objetivos primeiros do Ensino Fundamental é incentivar o aluno a descobrir e a entender o mundo onde vive, de modo a situar-se como cidadão inteligente. Na aquisição do conhecimento, o principal objetivo neste nível de ensino é trabalhar as habilidades que visem ao domínio de competências básicas integradas e articuladas às demais áreas, com intuito de possibilitar a integração e o entrelaçamento das diversas áreas e saberes básicos ao processo ensino aprendizagem.

É necessário, portanto, um programa de ensino aprendizagem de geografia mediado por um trabalho coletivo de comunicação entre os integrantes do ensino fundamental dos anos iniciais e finais e do ensino médio. Na sua execução oferecer aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o saber geográfico. Contudo, uma competência que favoreça, também, a autonomia e valorização da profissão do professor das diversas áreas do currículo escolar.

Cumprindo observar que um processo metodológico de currículo do ensino fundamental com ações e procedimentos sistematizados permite ao professor traçar caminhos e intervir quando necessário. Nessa abordagem, a aprendizagem do aluno constitui-se no domínio de habilidades e competências básicas a ser alcançadas no final de cada ano do ensino fundamental. A legislação atual estabelece a faixa etária regular para a educação básica envolvendo alunos de 06 aos 17 anos de idade, para tanto, conhecer as características do

grupo e compreender os tempos de vida é fundamental para definir os processos pedagógicos respeitando, os interesses, maturidade e aspirações dos alunos (MARCHIORATO, 2013).

Todavia, nos primeiros anos do ensino fundamental a habilidade básica necessária aos alunos é o domínio de um amplo vocabulário, com diversos conceitos geográficos, em especial o espaço, tema de estudo dos cinco anos do ensino fundamental, nele se constrói da percepção à representação, da representação ao entendimento (LESSANN, 2009, p. 66).

Nos anos finais, o foco é o aprendizado das habilidades nas bases do conhecimento científico com amplitude espacial dentro de um processo multiescalar, através de estudo analítico de seus elementos no contexto das relações sociais e econômicas, favorecendo com isso, a compreensão da organização espacial, bem como a base para a concretização de um currículo interdisciplinar de geografia do nível em questão. Compreende-se que as habilidades construídas remetem à necessidade de um trabalho pedagógico interdisciplinar com a Língua Portuguesa e demais áreas do conhecimento.

É fundamental no processo, a discussão coletiva em torno do currículo, isto é, buscar manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Verifica-se, no entanto, que as disciplinas escolares, apesar de ter diferentes abordagens, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. São princípios caracterizados como critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, indispensável para organizar o saber escolar. Assim, mesmo compreendendo as disciplinas escolares indispensáveis para a socialização e sistematização do conhecimento, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares.

Nesta perspectiva, a valorização e o aprofundamento desse conhecimento organizado nas diferentes disciplinas escolares, no ensino fundamental ou em qualquer outro nível da educação básica são condições específicas para se estabelecerem as relações de interdisciplinaridade, favorável para a compreensão da totalidade. Assim, torna-se explícito, o fato de se identificarem nos condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, o que não impede o desenvolvimento de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Compreende-se que tal perspectiva constitui-se também como concepção crítica de educação que se encontra necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, a forma como o conhecimento é produzido, selecionado, apropriado e difundido em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades.

Portanto, este fundamento se torna mais compreensível quando no processo, ultrapassa-se a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, isto é, por outros agentes sociais. Por essa razão, cabe ao professor de geografia, refletir o tema posterior que consiste na prática pedagógica desenvolvida e nas técnicas de ensino utilizadas para a construção do conhecimento do público da Educação de Jovens e Adultos, com fundamento nos estudos: Antunes (2009), Bourdieu (1990), Demo (1994), Freire (1985), Macedo (2010), Moreira (2002), Moura (2012), Silva (2002) e outros.

1.6 Currículo e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

A discussão do tema requer entendimento do que reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96 como preceito no título III, artigos 4º e 5º quando promulga legalmente a primeira referência sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A partir desse contexto, o Conselho Nacional de Educação implementou diversos investimentos pedagógicos, considerando essa modalidade uma dívida social. A sociedade, no entanto, assume a dinâmica da educação de jovens e adultos e reivindica a implantação de políticas públicas para legitimar junto aos sistemas escolares a dinâmica emancipatória, respeitando as singularidades da EJA.

Para tanto, a consolidação da geografia como ciência apoiada em fundamentos positivistas, ou seja, uma ciência de síntese, em que sua base é ordenar, sistematizar e sintetizar conhecimentos de outras ciências. Porém, a geografia a ser ensinada é aquela que se constitui de uma abordagem metodológica direcionada aos avanços comuns a todas as ciências da natureza do homem.

Antunes (2009, p. 67) assim manifesta: “seria uma geografia que não abre mão de fazer de nossos alunos jovens e adultos atores autênticos capazes de refletir, observar, compreender e interpretar o espaço geográfico como produto histórico da interação entre o ambiente e as práticas sociais das pessoas que nele convivem”.

A partir dessa realidade, a filosofia da proposta curricular do ensino de geografia, ventilada por Macedo (2010, p. 46) deve ser

[...] um currículo com habilidades cognitivas e aquisição de conceitos associados ao mundo real. Baseada, portanto, no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos de forma reflexiva e tensionada por problemas concretos. Isto é, aquele problema identificado como mediador principal da aprendizagem. Estimula-se, assim, a atitude proativa do aluno em busca do conhecimento.

A base da organização curricular de geografia, expressa pelo autor supracitado, é aquela que além de outras disciplinas, contribui para o desenvolvimento de competências do saber crítico da realidade, que incide na ressignificação da prática pedagógica, com subsídio para discutir e dialogar coletivamente com os protagonistas do ensino na resolução de questões-problema de ordem geográfica interdisciplinar. Desse modo, infere-se que, romper com os desafios do saber-fazer geográfico implica mudanças profundas de atitude, isto é, tanto do professor quanto do aluno.

Sobre essa questão, Silva (2002, p. 15) acrescenta que

o currículo compõe-se de saberes, de atitudes, de valores, de comportamentos de um grupo, de uma comunidade, ou de uma população. Além disso, o currículo está intimamente relacionado com a cultura, pois ele operacionaliza-se a partir da diversidade de culturas e em uma rede de relações sociais, de negociações de significados, conflitos e poder.

De forma explícita, o currículo será sempre resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, neste caso, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Nesse sentido, há certa dependência de todo o contexto histórico vivido no momento, ou seja, a forma como está sendo conduzido esse currículo, além dos interesses envolvidos, implícitos nos modos de pensar e agir de quem o faz. Nesse movimento encontra-se imbricada a subjetividade, o que em hipótese alguma, não pode ser esquecida.

Moreira (2002) se contrapõe apontando o currículo como algo a ser transmitido e passivamente absorvido, como um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, de contestação e transgressão, pois é no contexto da ascendência política do Calvino no século XVII que provém o conceito de currículo como sequência estrutural ou “disciplina”.

Nessa perspectiva, currículo e controle tornaram-se termos inseparáveis. Na prática é utilizado como instrumento de diferenciação social. Para Bourdieu (1990, p. 20), essa configuração recai na mudança de *habitus*. Ele conceitua ainda na dimensão das relações coletivas e individuais, como sendo

constituído, por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social.

Ao longo da história, as concepções e formas de organização curricular que se identificam, predominam em diversos momentos de ensino, nessa perspectiva, foram

consolidadas algumas ideias que influenciam de forma negativa as alternativas de escolarização de alunos jovens trabalhadores, excluídos deste processo.

Para reverter essa ideia, é fundamental que o professor, por meio de sua prática pedagógica, construa um conhecimento geográfico associado às necessidades básicas dos jovens e adultos, com base na realidade na qual eles vivem, de modo que possa com o conhecimento crítico e consciente perceber-se no meio, entender o espaço em escalas diversas, além de saber, localizar-se no contexto global.

Os estudos apontam que é recomendável desenvolver uma prática pedagógica com fundamentos de geografia para a EJA, dentro da sua singularidade, com objetivos voltados para a formação humana emancipadora, reflexiva, crítica e transformadora, partindo dos princípios básicos da modalidade em questão, ou seja: Flexibilidade, dialogicidade, participação, horizontalidade, autonomia e princípio da criticidade (BRASIL, 2002).

Vale ressaltar a importância dessa prática pedagógica para EJA, principalmente da compreensão e do conhecimento do professor sobre a Andragogia, conceito aplicado pela primeira vez na Educação de Jovens e Adultos, em 1960, pelo americano Malcolm Knowles. Definido como a ciência da educação de adultos que, junto com a pedagogia formam a base da Antropologia, ou seja, é a arte e a ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento cultural.

Portanto, é uma teoria que se constitui de fundamentos, princípios metodológicos direcionados para o ensino da realidade do adulto diferente da realidade da criança, por isso requer trabalhar na metodologia, um currículo adequado com as novas Tecnologias da Comunicação (TC), a partir da realidade e do interesse dos jovens, adultos e idosos, por sua vez, um currículo adequado para a resolução de problemas diários da vida desse público (MOURA, 2012).

Com esse propósito, recomenda-se uma teoria e uma prática eco-política fundamentada na perspectiva freiriana, tendo como princípio básico a educação dialógica e emancipadora que se dá ao longo da vida, dentro de um modelo pedagógico próprio, que privilegie situações de aprendizagem adequadas às referidas especificidades dos alunos da EJA. Isso implica a compreensão dos processos educativos como espaços e construção, de criação e permanente diálogo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, precisamente, entre si e demais sujeitos da escola (FREIRE, 1985).

Nesse contexto, a prática curricular do ensino de geografia torna-se consistente aos alunos do Ensino Fundamental do segundo segmento (de 6º ao 9º anos) da modalidade EJA, na medida em que favoreça aos jovens uma aprendizagem fundamentada no “espaço”, objeto

de estudo da geografia, num processo multiescalar, com vistas a torná-los sujeitos da sua própria realidade mediante o diálogo.

Este é um desafio proposto no século XXI, infere-se que aos educadores, profissionais da educação e, especialmente, aos professores de geografia é colocada a superação do desafio de um currículo limitado em pensamentos cristalizados da certeza, isso só será efetivado de fato, a partir da capacidade de organização e intervenção pedagógica, na ressignificação da prática, articulando os saberes necessários para aprendizagem dos alunos de EJA e dos conceitos geográficos fundamentais para resolução dos problemas vivenciados.

De acordo com Freire (1996), necessita-se de alimentar-se e acreditar na possibilidade de “ser mais”, na condição de “sujeitos inacabados”, porém com potencialidade para transformar a educação num caminho para a emancipação humana.

Portanto, as discussões levam o indivíduo a acreditar na relevância do presente estudo, por incidir em diferentes campos, ou seja: no social, na inclusão do aluno, ao recuperar o seu autoconceito. No profissional, no repensar a concepção de currículo da EJA, isso requer mudanças de postura, tanto do aluno quanto do professor, na dinâmica do ensinar através da reflexão epistemológica da ciência geográfica.

Ademais, no econômico pela inclusão e permanência do aluno da EJA, através do compromisso e motivação de alunos e professores no processo ensino aprendizagem, implicando a elevação das matrículas e a redução dos índices de evasão e repetência e, conseqüentemente, o custo das despesas aos cofres públicos. Acredita-se, portanto, que possa ocorrer mudança no campo político através da implantação de novas políticas públicas educacionais voltadas para o real interesse da sociedade, especificamente, do público EJA, na modalidade da Educação Básica.

Esses desafios são alcançados quando incidem na ação pedagógica e na produção do conhecimento, buscando formar um sujeito crítico e inovador, para tanto, é preciso focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. É necessário, portanto, estimular os alunos no desenvolvimento da análise, da capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos, acrescidos da valorização da ação reflexiva e da disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento, no intuito de instigá-los ao reconhecimento da realidade e reflexão sobre ela (CUNHA, 1997, p. 56).

Isso mostra que a produção do conhecimento com autonomia, com criticidade, criatividade e espírito investigativo, provoca no aluno a interpretação do conhecimento e não apenas a aceitação. Explicitamente, é na prática pedagógica que o professor deve

proporcionar aos alunos estudo sistemático, de forma a despertá-los para uma investigação científica orientada, na perspectiva de ultrapassagem da visão limitada de conhecimento, e torná-los sujeitos e produtores do seu próprio conhecimento, provocando, contudo, mudança na visão do professor em relação ao aluno, isto é, superar a visão de que o aluno é um objeto.

Assim, entende-se que para alicerçar uma prática pedagógica de geografia compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, nesse sentido, dentro de um paradigma emergente, por incluir em si e com eles relacionar-se, por esse motivo, deve-se constituir uma aliança, formar uma verdadeira teia, com visão sistêmica e uma abordagem progressista, envolvendo o ensino e a pesquisa. Para maior esclarecimento, apresentam-se conforme Behrens (2011) as abordagens que se encontram interconectadas no processo pedagógico, que implicitamente já foram mencionadas.

A *abordagem sistêmica ou holística*, segundo os teóricos, é uma prática pedagógica pautada na busca da fragmentação do conhecimento, isto é, no resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com sua inteligência múltipla, na perspectiva da formação de um profissional humano, ético e sensível. Para Gate (1991, p. 3) “o ensino deve enriquecer e aprofundar a relação consigo mesmo, com a família e membros da comunidade global, com o planeta e com o cosmos”. Nesse sentido, o grande desafio da visão sistêmica é que o homem recupere a sua visão do todo. Que ele se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não como um ser isolado em sua própria individualidade (BEHRENS, 2011).

Na abordagem sistêmica, o professor de geografia da EJA tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação do conhecimento, visto a necessidade de buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Assim, os desafios da prática pedagógica de geografia e demais disciplinas, são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea.

Porém, é comum identificar a expectativa que os alunos têm hoje sobre a atuação do professor em sala de aula, que se diverge da postura apresentada pelos docentes na escola. No entanto, alguns professores e pedagogos, buscam opções metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do público EJA, essencialmente na busca do desenvolvimento e da transformação social. Por isso, é importante desenvolver uma metodologia a partir de projetos criativos e transformadores, que ultrapassem o ensino e provoquem a significação da aprendizagem.

A concretização dessa proposta pedagógica numa visão sistêmica só ocorrerá se o professor realmente acreditar que os alunos de EJA são capazes, que têm emoções, que têm

capacidade, que são criativos, que são inventivos, dinâmicos e, especificamente, são capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, integrado, participativo, com perspectivas de um mundo melhor para si e para todos. Enfim, para que se busque a educação global, é necessário, contudo, que a escola promova o sentido da integração e da responsabilidade consigo mesma, com os demais e com o planeta em todas as suas dimensões.

Todo esse trabalho tem sua especificidade voltada para a EJA. Então, diante disso, é preciso lembrar a existência comum de um currículo no nível de conteúdo e de atividades de aprendizagem, no atendimento à normatização de uma política curricular para a comunidade educativa.

Nesse sentido, é preciso que a escola faça adaptação do seu projeto político pedagógico, na perspectiva de respeitar a diversidade cultural dos níveis e modalidades de ensino que possui, em especial, adaptando a organização curricular do ensino de geografia e das demais disciplinas, a partir de um projeto político pedagógico específico para a EJA, na busca de superar o ensino fragmentado, sobretudo no atendimento dos interesses e aspirações desse público.

Kelly (1980, p. 149) evidencia, para se ter uma visão sistêmica de educação, é preciso lembrar que

não pode haver um acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem entre o que os indivíduos veem como intrinsecamente valioso e o fato resultante de que a estrada para a educação deve inevitavelmente ser diferente para cada indivíduo [...] Se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum.

Conforme está explícito, o desenvolvimento de prática pedagógica com a modalidade em questão, só é possível mediante a interconexão, o inter-relacionamento da teia formada pela abordagem sistêmica possibilitando a aproximação de referenciais significativos, em especial pela interatividade, troca de experiências, interdisciplinaridade dos conteúdos de geografia e das demais áreas do conhecimento. Então! Vê-se que a dimensão dessa aliança depende da opção e do aprofundamento teórico-prático que cada professor tiver o entusiasmo e a ousadia para construir um conhecimento significativo, de qualidade de vida para os alunos com os quais trabalham. Em sendo assim, entende-se o porquê da prática pedagógica tornar-se ressignificada no processo.

A *abordagem progressista* pressupõe uma escola que tem como função social ser politizada e politizadora, isto é, que instigue a participação do aluno e do professor a refletir

sobre o contexto histórico, provocando-os a intervenção do meio em que vivem na perspectiva da transformação social.

No contexto dessa abordagem, o papel do docente é instigar o diálogo e a discussão no grupo, tendo como força propulsora atividades e conteúdos de geografia com temas de questões sociais vivenciadas pelos alunos de EJA, por sua vez, com estratégias diversificadas, objetivando uma aprendizagem significativa, através de projetos pedagógicos elaborados e integrados a todas as áreas do conhecimento, tendo como parâmetros, o trabalho coletivo, as parcerias, a participação crítica e reflexiva dos alunos, dos professores e, principalmente, dos pais e da comunidade escolar.

Haja vista, uma escola progressista precisa trabalhar um currículo de geografia da EJA pautado no diálogo, na troca de experiências, na valorização do conhecimento prévio do educando, em síntese, na inter-relação e integração das disciplinas, rumo à transformação e conhecimento mútuo, em que tudo é relacional, transitório, indeterminado e está sempre em processo. Por fim, caracterizando-se assim por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Nesse caso, apresenta-se como local de problematização, aberta para compreensão da realidade social mediante os conteúdos trabalhados (DEMO, 1994).

Mizukami (1986, p. 99) contempla seu pensamento enfatizando que

um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2007, p. 81) acrescenta,

ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. É pela atuação do professor na prática cognoscente que os educandos vão-se tornando sujeitos críticos.

Nesse caso, a ênfase recai na dinâmica do diálogo que acontece no grande encontro entre professor e aluno, tornando-se assim a âncora de todo o processo, especificamente, quando é possibilitado no ensino o crescimento para ambos. Isso leva à reflexão e ao entendimento das palavras de Freire (1992, p. 78), quando ele afirma: “uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

Compreende-se que o papel do educador e do educando no processo de aprendizagem consiste em problematizar aos educandos, uma vez que o conteúdo os mediatiza e, não somente dissertar sobre ele, ou entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado e

pronto. Desse modo, a prática pedagógica como metodologia progressista irá contribuir para a formação do indivíduo numa abordagem dialética de ação-reflexão-ação (DAMKE, 1995).

Para Giroux (1997, p. 158), é necessário que

as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Dessa forma, infere-se que professores e alunos têm a possibilidade de juntos construir uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente, por atuar como protagonistas no processo do ensinar e do aprender, proporcionando a ambos um crescimento e uma qualidade de vida mediante a reflexão crítica e coletiva.

Na *abordagem do ensino com pesquisa*, é preciso antes de tudo, visualizar alguns caminhos no educar pela pesquisa que incide no aprender a aprender apontado por Demo (1994, p. 37) como sugestões de níveis crescentes na perspectiva de maior aproximação entre a teoria e a prática, isto é:

Num *primeiro nível*: o professor deve propor aos alunos gradativamente a pesquisa no sentido de desafiá-los, para que passem de um copador de conteúdos a um criativo e crítico produtor de seu próprio conhecimento, tendo a consciência de que isso demanda tempo e encorajamento, principalmente, devido à ampliação dos graus de exigências que ocorrerão no processo.

Mediante o ensino pela pesquisa, o professor de geografia e demais disciplinas, poderá instigar seu aluno ao *segundo nível*, “denominado de interpretação própria, no sentido de tomar um texto e conferir-lhe formato interpretativo pessoal” (DEMO, 1994, p.40). No âmbito do processo de aprendizagem, pode-se verificar que o aluno acostumado a copiar longos textos e a realizar longas leituras como condição para responder e/ou completar questões predefinidas pelo professor, ao longo das atividades, irá se soltando das amarras rumo a um caminho de leitor autônomo.

Outro ponto seria identificar nas atividades propostas que geram autoconfiança e o espírito investigativo, onde o aluno poderia ser desafiado a enfrentar o *terceiro nível*, apontado por Demo (1994, p. 41) e denominado: “Reconstrução, no sentido de tomar construção vigente como ponto de partida e refazer sob signo de uma proposta própria”. Implicitamente, com a intenção de solicitar ao aluno a construção de textos com manifestação própria, agregada aos pensamentos de outros autores, visando divulgar suas produções científicas.

O *quarto nível*, denominado “Construção,” “demandaria” tomar o que existe como simples referência e abrir caminhos novos” (DEMO, 1994, p. 41). No entanto, neste nível o pesquisador tem a possibilidade de avançar a partir de um caminho proposto por outros autores, restando apenas elaborar de forma significativa, analítica e produtiva.

Por fim, no *quinto nível de pesquisa* considerado o mais elevado, o autor supracitado afirma que poucos pesquisadores chegam a esta etapa de pesquisa denominada de “Criação e descoberta”. Esta se caracteriza pela ocorrência da ‘introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos. Evidencia-se que é uma metodologia que requer do professor criar um ambiente inovador, participativo na escola e na sala de aula, é um ensino por projetos na perspectiva de levar o aluno a pensar, a aprender a aprender. Portanto, é fundamental tanto professor quanto aluno, ter uma postura positiva, construtiva, dinâmica e crítica no sentido de saber apropriar-se do conhecimento elaborado para produzir conhecimento próprio.

Contudo, uma prática pedagógica de geografia pautada na metodologia com pesquisa leva o entendimento de que a formação do sujeito torna-se competente quando ele é capaz, isto é, por meio de sua consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida, com questões sociais do entorno da escola, do entorno de sua comunidade e do contexto histórico em geral.

CAPÍTULO 02 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: DA CONSTRUÇÃO À PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, apresenta-se o desenho metodológico do estudo, iniciando com a opção pelo tipo de pesquisa que deu origem à investigação, a pesquisa qualitativa, orientada pelos teóricos: Maanem (1979), Lüdke e André (1986), Silvio Oliveira (1997), Flick (2009), Oliveira (2010) e Malheiros (2011).

Caracteriza-se o contexto da investigação e apresentam-se os instrumentos utilizados para coleta de informações no campo empírico, *lócus* da população investigada, possibilitando a apresentação do perfil dos participantes que contribuíram com informações valiosas para a concretização desse estudo, fundamentado teoricamente em: Dencker e Viá (2003), Gatti (2005), Moreira; Martins (2008), Barbour (2009), Oliveira (2010) e Richardson (2014).

A decisão pela organização das informações produzidas, em categorias gerais e unidades de análises, teve apoio em Oliveira (2010), extraído de acordo com o núcleo de sentido, segundo Bardin (2011), originado das contribuições dos participantes que colaboraram com a pesquisa. Produzidas as informações, foram agregadas nas unidades de análise e interpretadas à luz da Análise do Discurso, com base nas concepções de Maingueneau (1997) e Gil (2002), seguidas de uma análise consubstanciada pelas categorias teóricas que fundamentaram o percurso da investigação.

2.1 Opção metodológica: o tipo de pesquisa

A pesquisa ora apresentada fundamenta-se na abordagem qualitativa de natureza descritiva. A opção se justifica por permitir ao pesquisador colher informações com dados empíricos sobre o fenômeno humano constituinte da realidade social. No entanto, isso não invalida o trabalho com dados quantitativos, visto que necessita-se deles para construir o perfil dos suportes investigados. Contudo, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma visão holística e sistêmica da realidade investigada.

Conforme Lüdke e André (1986), o pesquisador ao realizar a pesquisa qualitativa, oferece elementos para se analisarem as informações produzidas e em especial as reações dos pesquisados, visíveis na intencionalidade das respostas tendo como critérios preestabelecidos, fundamentais para a fidedignidade dos resultados da pesquisa.

Assim, considera-se a pesquisa qualitativa, a mais apropriada para a realização da investigação em discussão, visto que, é uma abordagem metodológica que permite ao

pesquisador o acesso ao *lócus* e participantes do estudo colhendo e internalizando informações que viabilizam a descrição e análise das informações produzidas sem perder de vista a realidade observada e o objeto de estudo.

Contudo, engloba procedimentos dedutivos e indutivos, no primeiro permite ao pesquisador fazer análise partindo de uma questão geral, para chegar a uma conclusão particular, já no segundo permite ao pesquisador fazer uma análise partindo de um dado particular para uma situação geral.

Para tanto, o pesquisador recorre à descrição dos fenômenos investigados fazendo uso de dados empíricos da própria realidade, priorizando os significados, as aspirações, os valores e as crenças, atribuídos pelos interlocutores, no entendimento de questões relacionadas ao alcance dos objetivos da pesquisa, permitindo, nessa relação de aproximação, a fluência e a riqueza das informações.

Na dinâmica dessa inter-relação pode-se abstrair a complexidade dos acontecimentos singulares integrados no contexto da pesquisa e nas especificidades que envolvem o fenômeno estudado. Por conseguinte, ao manifestar que o enfoque descritivo se aplica ao estudo, por permitir ao “pesquisador analisar de forma precisa o problema a ser investigado” (OLIVEIRA 2010, p.68), revela a análise a ser realizada pelo pesquisador sobre a explicação das relações de causa e efeito no contexto dos fenômenos estudados.

Esse processo possibilita ao pesquisador ir ao campo selecionar o fenômeno em estudo e a partir da perspectiva dos interlocutores envolvidos, considerar os pontos de vista relevantes na busca de resposta às indagações sobre o objeto de estudo investigado. A abordagem qualitativa parte do princípio de que a realidade existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, “o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno em si” (MALHEIROS, 2011, p. 188). Portanto, é um fenômeno compreendido a partir do local em que o sujeito investigado se encontra, ou seja, no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integradora.

Segundo Flick (2009, p. 30) a pesquisa qualitativa se baseia:

[...] em atitudes específicas de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. Ao desenvolver a pesquisa qualitativa, ao ensiná-la e aplicá-la, devemos tentar manter o equilíbrio entre habilidades técnicas e atitude que é adequado à pesquisa qualitativa.

Por um lado, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o corte temporal espacial de determinado fenômeno requer critérios como: a definição do campo e a dimensão em que a

investigação será desenvolvida. Por outro lado, o território deverá ser mapeado levando em consideração o campo e a abrangência, visto que é fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são detalhados e interpretados, “em certa medida os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, tendo a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa” (MAANEM, 1979, p. 521). Observa-se, tanto em um, como em outro caso, trata-se de dados significativos situados em determinado contexto.

Isso significa dizer que a compreensão do objeto de estudo por meio da abordagem qualitativa se reconstrói e se ressignifica no contexto da sua realidade, visto que, o pesquisador delinea criticamente a ocorrência do fenômeno nos aspectos: social, político, ético, estético, cultural e econômico com o suporte das categorias teóricas que sustentam a análise dos dados produzidos com base nas informações coletadas por meio dos instrumentais. Daí a necessidade do pesquisador não perder de vista o objeto de estudo, no percurso da investigação. Nesse caso específico, o currículo do ensino de geografia e a prática pedagógica do professor, na modalidade EJA.

Assim, a pesquisa qualitativa do tipo descritiva exige do pesquisador planejamento rigoroso, com definição clara e precisa de métodos e técnicas para coleta, produção e análise das informações, motivo pelo qual não só as variáveis determinam a natureza dessa relação, como também “[...] oportunizam o pesquisador abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, como por exemplo, salário e consumo, mão de obra ativa, população ativa economicamente, situação social, econômica e política das minorias e opiniões comunitárias, entre outros” (SILVIO OLIVEIRA, 1997, p. 114).

Retomando Flick (2009, p. 41), percebe-se que: “[...] hoje os pesquisadores que dão início a um estudo usando métodos qualitativos para tratar de um problema de seu interesse se defrontam com um quadro de conhecimento enorme que podem usar para melhorar o resultado de sua pesquisa”. Nesse sentido, é necessário ter clara a questão/problema que norteia a pesquisa, a fim de buscar na empiria informações sólidas que possibilitem respondê-la e, fundamentá-la com teorias que sustentam o estudo.

Contudo, para que essa prática se torne possível, cabe ao pesquisador fazer uma revisão consubstanciada da literatura existente, a fim de perceber a eficácia dos fenômenos observados, procedendo a uma descrição detalhada dos fatos evidenciados, ou seja, da forma como se apresentam, e por fim delimitar o tema da pesquisa para maior compreensão das ocorrências, tendo como referência o objeto de estudo, a questão/problema e os objetivos a ser alcançados.

2.2 Instrumentos: coleta das informações

O procedimento de coleta das informações ocorreu mediante a aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada, utilizando-se a técnica do grupo focal. Dada a natureza e as características do objeto de estudo, o uso dessas técnicas foram favorável à realização da pesquisa. Segundo Dencker; Viá (2003, p. 37) “as técnicas referem-se aos procedimentos empregados pelo pesquisador na busca de levantar os dados e as informações fundamentais para o esclarecimento do problema em questão”.

No primeiro momento, o levantamento de informações teve o objetivo de traçar o perfil profissional e pessoal do grupo. Essas, foram produzidas com as informações constantes do questionário aplicado, tais como: formação específica, experiência profissional, tempo de magistério no ensino de geografia e na EJA, processo de integração na rede municipal de Teresina-PI e a concepção individual sobre: currículo e prática pedagógica no contexto do ensino de geografia na modalidade EJA. A obtenção das informações com o questionário permite a análise das características educacionais significativas de um grupo, buscando o entendimento de determinadas atitudes políticas desse (RICHARDSON, 2014).

No segundo momento foi aplicada uma entrevista, seguindo um roteiro elaborado previamente que permitiu à pesquisadora obter as informações desejadas, mantendo um certo controle durante o diálogo, para não fugir do objeto de estudo, sem que o entrevistado perdesse sua liberdade de expressar seu ponto de vista. Optou-se, portanto, pela entrevista por oferecer a oportunidade de esclarecimento das respostas emitidas pelos entrevistados quando necessário (MOREIRA, 2008).

Diante da dificuldade de reunir os professores pela limitação do número de turmas de cada escola e conseqüentemente de aulas que ministram, resultando em um professor por escola, no terceiro momento com o apoio da técnica do grupo focal, discutiu-se somente com os coordenadores pedagógicos, visando à consolidação das informações resultantes da entrevista realizada com o grupo.

Outro fator limitante, considerado, foi a distância entre as escolas, impossibilitando o deslocamento desses profissionais, visto que, trabalham em sua maioria, os três turnos, em escolas públicas e privadas. Isso significa dizer que a realização das sessões em grupo não seria possível, motivo pelo qual decidiu-se por trabalhar a técnica do grupo focal com os coordenadores pedagógicos pela facilidade de reuni-los.

Além do cuidado com a disponibilidade do grupo para participar da discussão, o pesquisador deve ficar atento para não confundir a técnica do grupo focal com a entrevista

coletiva, e compreendê-la como proposta de troca efetiva e socialização do conhecimento, em foco, entre os participantes. Então a seleção dos participantes foi realizada levando-se em consideração a situação já mencionada e alguns critérios definidos pelo pesquisador associado ao problema e metas da pesquisa, segundo (BARBOUR, 2009), dentre eles, a adesão voluntária, levando-se em consideração as características homogêneas dos participantes, com variações que possibilitem opiniões comuns e divergentes.

Outro critério que merece destaque foi a elaboração de roteiro prévio associado aos propósitos da pesquisa visando, nesse caso específico, produzir informações que respondam à questão/problema, norteadora do estudo: “como a concepção dos professores sobre o currículo do ensino de geografia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos contribui para ressignificação da prática pedagógica do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental”?

Segundo Gatti (2005, p. 12), o grupo focal “é uma técnica que permite ao pesquisador o levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador em trabalhos com grupos”. Concordando com esse posicionamento, definiu-se por sua aplicação com os coordenadores pedagógicos que se colocaram à disposição para colaborar com o estudo.

No grupo focal, os participantes influenciam uns aos outros, de forma positiva, fazendo com que as ideias relacionadas às experiências e vivências, fluam se transformando em respostas consubstanciadas aos questionamentos e intervenções colocadas pelo pesquisador. Durante esse processo, o assistente, pessoa convidada faz o registro das opiniões sínteses, resultantes das discussões estimuladas, orientadas pelo pesquisador, sem, contudo intervir no diálogo para não desviar o foco do objeto de estudo investigado.

Ressalte-se que, nesse caso, o facilitador, é o próprio pesquisador, que ao evidenciar o assunto em pauta, deve criar um ambiente propício às discussões. De tal forma que os participantes sintam-se confiantes para expressar suas opiniões em clima saudável e prazeroso. Para Martins (2008, p. 28) “é um tipo de entrevista em profundidade realizada em pequeno grupo. Possibilitando o pesquisador discutir com esse grupo um tópico específico da pesquisa”. Assim, a escolha dessa técnica se justifica pela relevância e aderência ao objeto do estudo e à necessidade de aprofundar a discussão sobre a temática evidenciada.

O trabalho realizado com o grupo focal dar-se-á mediante sessões realizadas em uma das escolas onde trabalham os participantes, ou em outro local acessível, em turnos e horários definidos coletivamente com a participação do grupo, respeitando, sobretudo as características, limitações e disponibilidades dos participantes que não ultrapassaram a dois

encontros. Porém, em função das características dos participantes, pode haver necessidade de mais contatos para se obterem as informações necessárias a uma boa análise.

Sendo assim, o tempo para cada encontro será de aproximadamente noventa minutos, em dias alternados (OLIVEIRA, 2010). O papel do pesquisador como mediador do grupo focal é conduzir as discussões com habilidade e segurança, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível, capaz de conduzir com criatividade, portanto, despertar o grupo (GATTI, 2005). Nessa investigação as sessões foram conduzidas pela pesquisadora com o auxílio de um roteiro de entrevista, iniciando com um comentário geral sobre o assunto, estabelecendo relações e interações com o grupo, possibilitando a produção de informações que subsidiaram respostas à questão/problema, norteadora do estudo, visando atingir os objetivos propostos.

2.3 Contexto empírico da pesquisa: *locus* da investigação

O *locus* dessa pesquisa constituiu-se de escolas da rede pública municipal de Teresina-PI que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA. Após mapeamento minucioso dessas escolas, definiu-se o campo empírico da pesquisa, selecionando 07 instituições de ensino, localizadas em bairros e zonas diferentes. Assim, optou-se por uma escola na Zona Norte, duas na Zona Sul, duas na Zona Sudeste, uma na Zona Leste e uma na Zona Rural.

O critério de escolha deu-se pela localização e representatividade das turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, na referida modalidade de ensino, além das condições de acesso e viabilidade das informações que pudessem suscitar respostas fidedignas à questão/problema, norte desta investigação (FIGURAS, 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07).

No que se refere ao currículo, em todas as escolas, as informações confirmam que é trabalhado conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o que disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Apresenta-se fundamentado na proposta curricular do segundo segmento (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental da modalidade EJA e na matriz curricular encaminhada pela gerência da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Essas orientações que normatizam a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, têm sua execução planejada em regime presencial de 600 horas e semipresencial de 200 horas, ofertadas como atividade complementar. Contudo, a última é definida pela SEMEC, orientada pelo professor de cada componente curricular e desenvolvida fora da sala de aula pelo aluno.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), em sua totalidade foi reelaborado

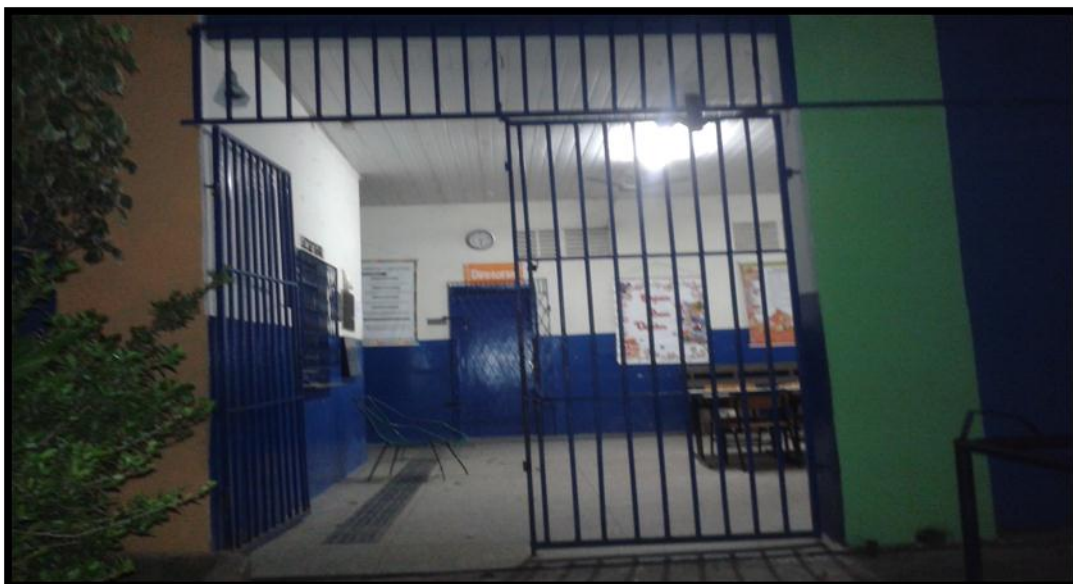
recentemente pelos gestores (diretores, professores e pedagogas), discutido e analisado em reunião geral com os demais segmentos para avaliação de metas e ações previstas, com vistas, à retroalimentação, servindo como parâmetro para seleção, elaboração e desenvolvimento de projetos sobre temas polêmicos vivenciados pela comunidade, buscando minimizá-los.

Os depoimentos dos profissionais das escolas revelaram que o calendário escolar é elaborado pela gestão escolar e pedagógica das escolas, de acordo com a realidade vivenciada, atendendo a orientações da Secretaria Municipal de Educação.

O planejamento é padronizado em todas as escolas, realizado bimestralmente e as avaliações são mensais e adotam o sistema de recuperação paralela, considerando, segundo os PPPs, a prevalência do aspecto qualitativo sob o aspecto quantitativo disciplinado no art. 24 da LDB, lei 9394/96.

No final do ano, todas as escolas fazem uma espécie de prestação de contas, divulgando para a comunidade, o resultado de todas as ações desenvolvidas durante o ano, no quadro informativo das escolas. Apresenta-se, a seguir a caracterização da Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro (FIGURA 01).

FIGURA 01- ESCOLA MUNICIPAL AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO



FONTE: Arquivo da pesquisadora

A Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro, localizada na Avenida Duque de Caxias S/N, bairro Primavera II, na Zona Norte de Teresina foi fundada em, 14 de Outubro de 1983, na gestão do então, Governador Antonio de Almendra Freitas Neto e do Secretário Estadual

de Educação, Átila de Freitas Lira. Oferta a modalidade EJA desde 1988.

A estrutura física da escola é classificada de grande porte, dispõe de 14 salas de aula, todas climatizadas, diretoria, secretaria, sala de professor, sala da coordenação, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, cantina, depósito para materiais, salas de Atendimento de Educação Especial - AEE, banheiros, pátio coberto onde funciona o refeitório e quadra de esporte coberta.

Atualmente a instituição tem 550 alunos com matrícula efetiva no Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, nos três turnos, distribuídos em 22 turmas. Deste total, somente 34 alunos são atendidos na EJA, em 02 turmas que funcionam à noite.

O quadro docente é formado por: 33 professores efetivos, desses, 06 são lotados na EJA, 02 diretores (titular e adjunto), 02 pedagogas, 01 secretária, 01 auxiliar de secretaria, 04 auxiliares de serviço gerais, 03 merendeiras, 03 agentes de portaria e 04 estagiários.

Com base em necessidades diagnosticadas na comunidade, a escola realiza palestras, Gincana Cultural, elabora e desenvolve projetos interdisciplinares com temas sociais como: dengue, trânsito, meio ambiente, envolvendo os alunos do ensino fundamental, inclusive os da modalidade EJA. A Secretaria de Educação Municipal promove as Olimpíadas de Redação, Matemática e Português, com premiação, também, para os alunos e professores da EJA.

A escola recebe apoio do Programa Mais Educação, que oferta educação integral integrada para alunos da educação básica, no caso específico, para o ensino fundamental diurno, financiado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Piauí, responsável pela formação continuada dos professores em nível de extensão no formato aperfeiçoamento e em nível de especialização. Conta ainda, com o Programa ALFASOL, que oferece formação continuada especificamente para os professores da EJA.

Dispõe de recursos pedagógicos e demais materiais, a saber: acervo com diversos livros (didáticos, paradidáticos, enciclopédicos, DVD's etc.) mapas, globo, televisores, aparelhos de DVD, Data show, Notebook, caixa de som amplificada, computadores, impressoras, instrumentos musicais (tambor, zabumba, violão, dentre outros), Telescópio, geladeiras, freezers.

A seguir caracteriza-se a Escola Municipal Santa Fé (FIGURA 02).

FIGURA 02 - ESCOLA MUNICIPAL SANTA FÉ



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Fundada em 1990, a Escola Municipal Santa Fé, funciona em prédio próprio, na Zona Sul da Capital, no Conjunto Santa Fé. A matrícula efetiva da escola em 2014 era de 882 alunos no Ensino fundamental do 1º ao 9º anos, nos três turnos: manhã, tarde e noite, distribuídos em 21 turmas, dentre estas 04 são da EJA, atendendo um total de 40 alunos do segundo segmento (6º ao 9º anos).

Trata-se de uma escola de estrutura física considerada de grande porte, com 14 salas de aula, diretoria, sala de professores, biblioteca, sala da coordenação pedagógica, laboratório de informática, pátio coberto, quadra de esporte, cantina, banheiros e depósito. O quadro funcional é composto por 02 diretores (titular e adjunta), 03 pedagogas, 01 secretária, 07 auxiliares de secretaria, 07 auxiliares de serviço gerais, 02 merendeiras, 03 agentes de portaria e 45 professores efetivos, desses 07 atendem à modalidade EJA do 6º ao 9º anos.

Teve o PPP reelaborado para atender às necessidades que subsidiam a elaboração de projetos e ações executadas pela escola, tais como: Projeto: eu e a informática, Feira Cultural, Olimpíadas de Matemática e de Redação para os alunos do ensino fundamental. As Olimpíadas de Matemática e de Redação são específicos para a modalidade EJA.

A escola, com o apoio do Ministério da Educação, aderiu ao Programa Mais Educação indutor de políticas públicas e oferta o Projeto Escola Aberta e Educação integral integrada, ampliando o tempo de permanência do aluno do ensino fundamental, diurno, de quatro para oito horas diárias, em parceria com a Universidade Federal do Piauí, responsável pela formação continuada dos profissionais que atuam no Programa. Além disso, tem o Programa

Alfabetização Solidária - ALFASOL, com formação continuada para os professores da EJA, inclusive com oferta do Curso de Comércio e Varejo para os alunos do 8º e 9º anos.

Conta com um rico acervo de livros paradidáticos e literatura infanto-juvenil; recursos pedagógicos: mapas, globo, data show, notebook, aparelhos de DVD, televisores, caixas de som amplificadas, microfones e filmadora; material permanente: geladeiras, freezers, impressoras, computadores, dentre outros. Continuando, passa-se a caracterização da Escola Municipal Valdemar Sandes (FIGURA 03).

FIGURA 03- ESCOLA MUNICIPAL VALDEMAR SANDES



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Escola Municipal Valdemar Sandes, instituição de ensino fundada em 1992, iniciou suas atividades com a modalidade EJA em 1997, cinco anos após sua fundação. Recebeu esse nome em homenagem ao professor e jornalista Valdemar Sandes, à época teve grande destaque na sociedade piauiense.

Funciona em prédio próprio na Zona Sul da capital, bairro Parque Pioneiro, Km 06. Dispõe de uma estrutura física de médio porte, com 09 salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, pátio coberto, cantina, banheiros e depósitos.

No ano de 2014, efetivou matrícula de 423 alunos no Ensino Fundamental nos turnos manhã, tarde e noite, distribuídos em 22 turmas, destas, 04 são da EJA, que atende a 53 alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Com um quadro funcional composto por: 02 diretoras (titular e adjunta), 01 pedagoga, 01 secretária, 02 auxiliares de secretaria, 05 auxiliares de serviço gerais, 03 merendeiras (uma

efetiva e duas contratadas), 04 agentes de portaria todos com contrato provisório e 17 professores efetivos. Desses, 05 atendem à modalidade em evidência.

Dos projetos elaborados e executados pela escola destacam-se: projeto interdisciplinar com temas sociais urgentes (droga, trânsito, meio ambiente, dentre outros), Feira Cultural, Olimpíadas de Matemática, Redação e Ciências, envolvendo os alunos do ensino fundamental e modalidade EJA.

Como as demais a escola recebe apoio de Programas do Ministério da Educação, como o Projeto Escola Aberta e o Programa Mais Educação que atende a 100 alunos do ensino fundamental, com problemas de aprendizagem. Trabalha, também com o Programa ALFASOL e o Programa - ALFAPROF, Alfa Profissionalizante que oferece Cursos de Comércio e Varejo, para alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental da EJA.

Os recursos pedagógicos e demais materiais disponíveis na escola são: livros (didáticos, paradidáticos, enciclopédicos, DVD's etc.) mapas, globo, televisores, aparelho de DVD, data show, notebook, caixa de som amplificada, geladeiras, freezers, dentre outros. Continuando, apresenta-se a caracterização da quarta escola (FIGURA 04).

FIGURA 04- ESCOLA MUNICIPAL EXTREMA



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Escola Municipal Extrema iniciou suas atividades com a EJA no ano de 2002. Funciona em prédio próprio, na Zona Sudeste de Teresina-PI, no bairro Parque Extrema. Atende ao ensino fundamental do 1º ao 9º anos e a modalidade EJA, apenas o segundo segmento, do 6º ao 9º ano. A matrícula efetiva atual é de 736 alunos nos três turnos,

distribuídos em 16 salas de aula. Contudo, destas somente 02 funcionam com pessoas jovens e adultas, atendendo um total de 27 alunos.

A escola dispõe de uma boa estrutura física, considerada de grande porte, tem 16 salas de aula todas climatizadas, sala para os professores, biblioteca, laboratório de informática, áreas abertas, quadra de esporte aberta, cantina, banheiros e depósito.

No quadro funcional conta com 34 professores efetivos, dentre esses 06 atendem à modalidade em evidência. Tem no seu quadro 04 professores estagiários e 03 contratados provisoriamente.

Desenvolve ações específicas, elaboradas no chão da escola, como por exemplo: Projeto: de leitura, Projeto: Contando até 10, destinado ao ensino fundamental diurno do 1º ao 5º anos, bem como, Projeto: Violência na Escola, Projeto: Cantando e dançando o Nordeste, destinado ao ensino fundamental diurno e à modalidade EJA.

A escola recebe apoio de alguns programas/projetos do Ministério da Educação: Programa Mais Educação, Projeto Escola Aberta, Projeto Segundo Tempo (com atividades esportivas) destinados ao ensino fundamental de 6º ao 9º anos e o Programa ALFASOL. Além de recursos pedagógicos e materiais permanentes, a escola dispõe de: livros didáticos, paradidáticos, enciclopédicos, DVDs, mapas, globo, televisores, aparelho de DVD, datashow, notebook, caixa de som amplificada, micro sistem, geladeiras, freezers, dentre outros. Dando continuidade, vem a caracterização da Escola Municipal São Sebastião (FIGURA 05).

FIGURA 05- ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Fundada em 16 de agosto de 1968, recebeu o nome de Escola Municipal São Sebastião, em homenagem ao santo padroeiro do bairro, localizada na Zona Sudeste de Teresina-PI. Construída em terreno doado por um morador da comunidade para ali ser erguida a Paróquia de São Sebastião e a escola, na época, Povoado Todos os Santos considerado zona rural do município de Teresina.

A escola está situada na confluência de duas antigas datas de terra que foram convertidas pelo processo de urbanização em dois populosos bairros: São Sebastião e Todos os Santos. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo do 1º ao 9º anos do ensino fundamental inclusive na modalidade EJA.

Atualmente a escola conta com 672 alunos matriculados, distribuídos em 20 turmas nos três turnos. Apresenta um total de 70 alunos na EJA distribuídos em 03 turmas sendo, alfabetização EJA, 6º e 8º anos do ensino fundamental.

A escola tem 14 salas de aula, sala de professores, sala da diretoria, sala da secretaria, biblioteca, sala de vídeo, sala para aula teórica de educação física, laboratórios de informática, cantina, banheiros, área aberta, quadra de esporte e depósitos.

Na escola estão lotados 30 professores efetivos, 05 atendem à EJA. Conta ainda com 04 professores estagiários, 01 diretora titular e uma adjunta, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária, 03 agentes de portaria, 02 merendeiras, e 05 auxiliares de serviço gerais.

Dentre os projetos interdisciplinares, elaborados pela escola, destacam-se: Projeto: Meu amigo livro, Projeto: Ecologia em ação, Projeto: Leitura em foco e o Projeto: Construindo a identidade étnica cultural. É beneficiada com programas disponibilizados pelo Ministério de Educação como: o Programa Mais Educação, o Projeto Escola Aberta e o Projeto Segundo Tempo e o ALFASOL em parceria com uma Organização Não-Governamental.

Os recursos pedagógicos e materiais disponíveis na escola são: retroprojektor, televisores, DVDs, máquina fotográfica, computadores, material dourado, mapas, globos, esqueletos e um acervo bibliográfico (livros didáticos, paradidáticos, enciclopédicos), dentre outros. Prosseguindo, caracteriza-se a Escola Marcílio Rangel de Farias (FIGURA 06).

FIGURA 06: ESCOLA MUNICIPAL MARCÍLIO FLÁVIO RANGEL DE FARIAS



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Em homenagem a um inesquecível professor que muito contribuiu com a educação de crianças e jovens da sociedade piauiense, a escola fundada, em 2007 foi denominada, Escola Municipal Marcílio Flávio Rangel de Farias. Está localizada na Zona Leste, Bairro Santa Bárbara e, a partir de 2008, ofertou a Educação de Jovens e Adultos pela primeira vez, passando a atender à comunidade nos turnos manhã, tarde e noite.

No ano de 2014, a escola tinha uma matrícula efetiva de 840 alunos do Ensino Fundamental, desse total 120 alunos estavam matriculados no 1º segmento e 2º segmento do ensino fundamental na modalidade EJA, (1º ao 9º anos), distribuídos em 30 turmas, destas, 06 são destinadas as pessoas jovens e adultas.

A escola tem uma estrutura física muito boa com 12 (doze) salas climatizadas, algumas cedidas para funcionar o cursinho ENEM popular, quando solicitada pela comunidade. Conta, ainda com: diretoria, secretaria, sala de professores, sala de leitura que funciona na biblioteca, laboratório de informática, cantina, banheiros, depósitos, quadra de esporte e área aberta.

Apresenta um quadro docente de 50 professores efetivos, sendo que 08 atendem à EJA, 02 diretores (titular e adjunto), 01 secretária, 01 pedagoga, 01 bibliotecário, 04 auxiliares administrativos, 07 auxiliares de serviço gerais, 03 merendeiras e 05 agentes de portaria.

Buscando a qualidade do ensino, a escola elabora e executa os seguintes projetos: Projeto de leitura e escrita, para alunos do 3º ao 5º anos; Projeto Agosto dá gosto de se ler, para todos os alunos; Projeto Piloto Cubo de Rubik, destinado aos alunos indisciplinados.

Os programas financiados pelo Ministério de Educação surgem, trazendo para os profissionais da escola novos desafios, dentre eles destacam-se: o Programa Mais Educação, o Projeto Segundo Tempo, o Escola Aberta. A escola é contemplada, também, com o Projeto ALFASOL.

Dentre os recursos pedagógicos e materiais disponíveis destaca-se: retroprojetores, TVs, DVDs, máquina fotográfica, computadores, Microsistemas, Notebook, mapas, globo digital e um acervo bibliográfico variado: livros didáticos, paradidáticos, enciclopédias, dentre outros. Enfim, apresenta-se a caracterização da última instituição pesquisada, a Escola Municipal Santa Teresa (FIGURA 07).

FIGURA 07- ESCOLA MUNICIPAL SANTA TERESA



FONTE: Arquivos da Escola

A Escola Municipal Santa Teresa, localizada na Zona Rural, Eixo Estaca Zero a 30 quilômetros de Teresina, teve suas atividades iniciadas, em 08 de abril de 1975, em um galpão utilizado para festas na PI-113. Somente no ano de 1978, após doação do terreno para a prefeitura, mediante esforço do morador Manoel Marques Barbosa, o prédio próprio para escola foi construído, com 04 salas de aula, recebendo o nome da santa padroeira do povoado.

No ano de 2013, apresentava uma matrícula efetiva de 758 alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º anos, distribuídos em 31 turmas, nos três turnos. Desse total, 05 turmas com 75 alunos, estão na modalidade EJA.

Para o efetivo atendimento, a escola dispõe de uma estrutura física boa, com 14 salas de aula, todas climatizadas, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esporte coberta, área aberta, cantina, banheiros, depósitos, secretaria e diretoria.

O quadro docente é composto por 27 professores efetivos, 06 atendem à modalidade EJA. Fazem parte, ainda, do quadro permanente de funcionários: 01 superintendente, 01 professor comunitário, 02 diretores (titular e adjunto), 02 pedagogas, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretário, 06 auxiliares de secretaria, 01 auxiliar de biblioteca, 05 auxiliares de serviços gerais, 03 merendeiras, 05 agentes de portaria e 01 bibliotecário.

Ressalte-se alguns projetos que a escola elabora e executa: Projeto de leitura, projetos interdisciplinares com temas sociais urgentes como: dengue, meio ambiente, indisciplina, horta e Gincana Cultural. Para otimização do tempo nos horários vagos promove atividades no laboratório de informática, exibição de filmes sobre: drogas, questões ambientais próprios para cada faixa etária e nível de ensino. Os alunos da EJA são convocados no período de novembro/dezembro para participar das Olimpíadas de Redação, Matemática e Português, com premiação promovida pela Secretaria de Educação Municipal.

É interessante notar que as sete escolas aderiram ao Programa Mais Educação e oferecem atividade em tempo integral, integrada, recebem financiamento direto do Ministério da Educação, para aquisição de material pedagógico, pagamento dos monitores, aquisição de merenda, dentre outros benefícios.

A formação continuada dos profissionais da escola, para implantação e implementação do Programa é de responsabilidade da Universidade Federal do Piauí, instituição parceira. Além disso, são beneficiadas, também com o Projeto Escola Aberta e o Programa Alfabetização Solidária- ALFASOL.

A escola dispõe de recursos pedagógicos e materiais a saber: acervo com diversos livros didáticos, paradidáticos, enciclopédicos, DVDs, mapas, globo, televisores, data show, notebook, caixa de som, computadores, impressoras, geladeiras e freezers, dentre outros.

2. 4 População alvo: encontro com os participantes

A população alvo da pesquisa constitui-se de profissionais que atuam direta e indiretamente com o ensino de geografia da rede pública municipal de Teresina. Dentre esse universo foram selecionados 11 profissionais que participaram como interlocutores da pesquisa, assim distribuídos: 07 (sete) professores e 04 (quatro) coordenadoras pedagógicas.

Definiu-se como critérios de inclusão ser efetivo da rede municipal com tempo de experiência como professor (a) de geografia no segundo segmento (6° ao 9° anos), do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos foi o critério estabelecido para a escolha do grupo.

Antes de iniciar a pesquisa foram apresentados os objetivos do estudo e suas finalidades, esclarecendo as informações para esse fim específico, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes para evitar possíveis constrangimentos. Os riscos são mínimos, podendo no percurso da pesquisa o participante desistir a qualquer momento, se sentir-se constrangido em revelar algum fato que, no seu entendimento, possa prejudicá-lo.

No entanto, os benefícios para a qualidade do ensino de geografia superam os possíveis riscos. Esclarecida as dúvidas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi apresentado e assinado por todos e a pesquisa iniciada.

A escolha dos participantes justifica-se pela necessidade de ouvir os dois grupos que interagem no espaço abrangente da sala de aula, com concepções próprias do lugar que ocupam na escola. Assim, optou-se por ouvir professores e coordenadores pedagógicos. Os primeiros porque o olhar está relacionado com o contexto de uma sala de aula específica e os segundos porque, embora a sala de aula faça parte de suas preocupações no dia a dia, o seu lugar é a escola como um todo. Assim, suas preocupações são relativas à parte pedagógica que envolve toda a escola.

Para preservar a identidade de cada participante da pesquisa, optou-se por nomeá-los com nomes de árvores (vegetação) encontradas na região Nordeste e, em especial, no Estado do Piauí. Ressalte-se, que por ser a pesquisa integrada ao ensino de geografia na modalidade EJA, utilizaram-se árvores como: Caneleiro, Palmeira, Mangueira, Pequiizeiro, Cajueiro, Pau Brasil, Ipê, Laranjeira, Pitombeira, Oitizeiro e Carnaúba, uma analogia às flores, sementes e frutos que estão para nascer, com o resultado que se busca nesse estudo. Passa-se, agora à análise do perfil dos participantes (QUADRO 01).

PARTICIPANTES/ PSEUDONIMO	IDADE		SEXO		ESTADO CIVIL		FORMAÇÃO			REDE				TEMPO DE SERVIÇO/ ANOS							
	41 a 50	M A I S de 51	M	F	S	C	S	E S P E C	M E S T R A D O	E S U P E R A D O	M E D I C I N A	E S P E C I A L I Z A D O	E S P E C I A L I Z A D O	E S P E C I A L I Z A D O	E S P E C I A L I Z A D O	MAGIST.			EJA		
																E N T R E 11 A 20	E N T R E 21 A 30	M A I S de 31	M E N O S de 01	E N T R E 01 e 10	E N T R E 11 e 20
CANELEIRO		X	X		X		X							X						X	
PALMEIRA	X			X		X		X						X						X	
MANGUEIRA	X			X		X		X						X						X	
PEQUIZEIRO	X		X			X		X						X						X	
CAJUEIRO		X	X			X		X						X						X	
PAU BRASIL	X		X				X						X	X					X		
IPE			X	X		X			X	X				X						X	
LARANJEIRA		X		X	X	X		X				X				X				X	
PITOMBEIRA	X			X		X		X				X				X				X	
OITIZEIRO		X	X		X			X				X			X					X	
CARNAÚBA	X			X	X			X				X			X					X	

FONTE: Dados organizados pela pesquisadora referendado pelas informações produzidas
 QUADRO 01: PERFIL DOS INTERLOCUTORES

Observando o quadro, percebe-se que o sexo masculino prevalece, visto que, 06 (54,5%) dos professores são homens e 05 (45,5%), mulheres. Quanto ao estado civil, 08 (72,7%) dos participantes são casados e 03 (27,3%), solteiros. Dentre esses, 02 (40%) são mulheres. Em relação à faixa etária, percebe-se que, 06 (54,5%) encontram-se entre 41 a 50 anos de idade e 05 (cinco), (45,5%) com mais de 51 anos. Infere-se, assim, que o grupo se destaca pela experiência de vida.

Tratando-se da formação profissional, 02 (18,2%), dos profissionais têm curso superior completo, 01 (9,09) tem mestrado na área, Geografia, enquanto os demais, 08 (72,7), têm curso de especialização nas seguintes áreas: Supervisão Escolar, Administração Escolar, Psicopedagogia, Geografia e Planejamento Ambiental, Pesquisa Geográfica, Administração Escolar e Gestão Ambiental.

Trata-se de um grupo bastante homogêneo, no que se refere à formação *Lato sensu*, considerando que, 10 (90,9%), dos pesquisados são especialistas, revelam experiências de formação profissional significativas em geografia, pois, 06 (54,5%), se aperfeiçoaram no campo de investigação do presente estudo. Inserido nesse percentual encontra-se 01 (0,06%) com formação *Stricto sensu*.

O tempo de serviço do grupo, no magistério, considerando-se o intervalo de 11 a 20 anos identificaram-se 02 (18,2%). Entre 21 a 30 anos 07 (63,6%) de profissionais inseridos neste critério. Com mais de 31 anos, somente 02 (18,2%). Como professor de Geografia, do

segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos), na modalidade EJA, somente 01 (9,09%) tem menos de um ano de serviço. 05 (45,5%), entre 1 e 10 anos. Contudo, com 11 a 20 anos, 04 (36,4%) estão nessa faixa e apenas 01 (9,09%) tem entre 21 e 30 anos de trabalho.

Portanto, diante do perfil, os indicadores revelam um grupo experiente no exercício do magistério, embora alguns atuem recentemente, na modalidade EJA, necessitando com isso de mais envolvimento em formação continuada, como forma de enfrentamento dos desafios a ser enfrentados no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas ao ensino de geografia, considerando-se o sujeito em formação, jovens e adultos, o contexto onde a escola está inserida, as práticas pedagógicas e a organização curricular.

Sintetizando, apresenta-se o perfil dos participantes, visando situar o leitor e conhecê-los um pouco melhor. Como já foi mencionado, esses são identificados em todo o trabalho, por um pseudônimo (nome de árvore), mantendo o sigilo que faz parte dos aspectos éticos da pesquisa e resguarda, assim, suas identidades.



CANELEIRO: 54 anos, casado, residente em Teresina Capital do Estado e trabalha na zona rural. Acumula mais de 15 anos de experiências com a EJA.



PEQUIZEIRO: 50 anos, casado, mora na zona sul de Teresina, especialista na área de pesquisa em geografia e tem 20 anos de experiência com EJA.



CAJUEIRO: 55 anos, casado, tem aproximadamente 28 anos de experiência no magistério e 19 anos ministrando aula de geografia no segundo segmento EJA.



PAU BRASIL: 53 anos, casado, reside em um dos bairros na zona sudeste de Teresina. O tempo de serviço no magistério se aproxima de 18 anos, mas a experiência em EJA é menos de um ano.



IPÊ: 51 anos, casado, residente em Caxias-MA, com formação Stricto Sensu. Professor na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Trabalha como professor de Geografia na EJA, há 20 anos.



OITIZEIRO: 52 anos, casado, especialista em geografia e planejamento ambiental, tem longa experiência com o magistério, em torno de quase trinta anos, trabalha com as turmas de Educação de Jovens e Adultos há 10 anos.



CARNAÚBA: 49 anos, solteira, especialista na área de Gestão Ambiental. Tem experiência com o magistério há 28 anos e trabalha com EJA há 10 anos.



PALMEIRA: 50 anos, casada, especialista em supervisão pedagógica, há 10 anos trabalha com a modalidade EJA e aproximadamente 30 anos de experiência no magistério.



MANGUEIRA: 47 anos, casada, especialista em supervisão escolar e psicopedagogia, tem 28 anos de experiência no magistério, e 10 anos de coordenação pedagógica na EJA.



PITOMBEIRA: 50 anos, casada, especialista em Supervisão Pedagógica, 31 anos de experiência no magistério e 10 anos de coordenação pedagógica na EJA.



LARANJEIRA: 53 anos, solteira, especialista em geografia, aproximadamente 20 anos de experiência com a EJA e mais de 30 anos de magistério.

2.5 Organização das informações produzidas

De posse das informações, os dados foram trabalhados e organizados em categorias que emergiram do núcleo de sentidos dos dados produzidos. Segundo Bardin (2011, p. 125) organizam-se em torno de três polos, a saber:

- 1) Pré- análise- visa sistematizar as ideias iniciais em um plano de análise; 2) Exploração do material- é a fase de análise propriamente dita, envolve a aplicação sistemática das decisões tomadas; 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação- nessa fase o analista de posse dos resultados significativos e fies, pode propor inferências e adiantar interpretações em direção aos objetivos previstos.

Na organização dos dados, um dos objetivos primeiros da categorização é fornecer ao pesquisador, por condensação, uma representação simplificada das informações coletadas. Como frisa a autora supracitada, um bom analista será aquele, que tem a capacidade de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas.

A categorização é uma atividade taxonômica realizada por um processo de repartição dos objetos. A concretização se dá mediante critérios de categorização associados à realidade do contexto no qual se encontra o fenômeno investigado. A classificação dos elementos em categorias impõe ao pesquisador a investigação do que tem em comum em cada um deles, em relação com outros. Entretanto, o agrupamento é realizado quando identificada a parte comum existente entre eles.

Seguindo esse raciocínio as informações produzidas deram origem às seguintes categorias gerais e suas respectivas unidades de análises (QUADRO 02).

CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE
- Categoria Geral 01 - Ensino contextualizado: currículo articulado as necessidades, interesses e realidade do aluno.	-Unidade de análise 1.1 - Ensino: tempo, conteúdos, prática de formação. -Unidade de análise 1.2 - Organização curricular complexa: carga horária insuficiente. -Unidade de análise 1.3 - Práticas pedagógicas: inovação da metodologia.
- Categoria Geral 02 - Organização pedagógica: tempo, conteúdos, atividades e estratégias	-Unidade de análise 2.1 - Conteúdos baseado no livro adotado e realidade da turma. -Unidade de análise 2.2 - Adequação das atividades ao tempo e organização do currículo. -Unidade de análise 2.3 - Estratégias diversificadas, motivação, autoestima e pensamento crítico.
- Categoria Geral 03-Planejamento: definição de conteúdos, dificuldades e prática pedagógica	-Unidade de análise 3.1 - Planejamento: bimestral, individualizado, não satisfatório. -Unidade de análise 3.2 - Conteúdos: definidos de acordo com o livro adotado. -Unidade de análise 3.3 - Dificuldades na prática pedagógica: diversificação da metodologia.

FONTE: Informações organizadas pela autora com base nas informações produzidas na empiria.
QUADRO 02: CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.

Assim, para a organização de boas categorias é fundamental uma atenção especial para as seguintes qualidades: a de exclusão mútua, condição que não pode existir em mais de uma divisão; a homogeneidade, pois, num mesmo conjunto categorial decide-se por um registro com uma dimensão da análise; a pertinência: a categoria só é considerada pertinente quando adaptada ao material escolhido e se pertence ao quadro teórico definido; a objetividade e a fidelidade; e produtividade: quando fornece resultados férteis com hipóteses novas (BARDIN, 2011).

Objetivando apresentar ao leitor uma visão geral da organização das informações produzidas, apresenta-se a seguir um quadro contendo: categorização dos dados a questão problema, que se pretende responder e as informações produzidas (QUADRO 03).

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
- Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos?	Categoria Geral 01 - Ensino contextualizado: currículo articulado as necessidades, interesses e realidade do aluno.	Unidade de análise 1.1 – Ensino: tempo, conteúdos, prática de formação.	<p>- Olha... Para ensinar geografia para jovens e adultos temos que selecionar conteúdos... E esses conteúdos, têm que ser de acordo, ou pelo menos, que traga o interesse do aluno em estudá-los, no caso da parte de melhoria do seu emprego, na sua qualidade de vida, críticas... Para ele tentar ver de outra maneira o mundo, a política, a cidadania. Então... Nesse caso é de extrema importância sairmos de uma geografia totalmente tradicional e voltamos para uma geografia crítica de interesse do aluno, dinâmica que o traga mais interesse, desempenho e atração... (CANELEIRO).</p> <p>- Olha... Tenho uma certa dificuldade... Não com relação ao ensino. Mas ao que é trabalhado na sala de aula. Porque o material que a gente dispõe, a grande maioria, não trata da realidade do aluno. A gente tem que buscar alternativas, texto complementar, elaborar material mais detalhado para associar a realidade que é apresentada para o aluno, a que ele vive, com a que é trabalhada no livro didático, e às vezes, no próprio currículo (PEQUIZEIRO).</p> <p>- A geografia na EJA, a gente trabalha com o material didático que dispõe o livro texto, de acordo com as dificuldades que eles apresentam a gente procura fazer leitura com eles, tentando interpretar alguns textos, mostrar no quadro algumas informações, mapas e, dentro do possível, um vídeo sobre determinados assuntos (CAJUEIRO).</p> <p>- Eu acho de fundamental importância, o estudo da sociedade, das paisagens, para que o homem tenha uma vida melhor que desenvolva o senso crítico, pra que eles possam ter uma qualidade de vida melhor (PAU BRASIL).</p> <p>- Existe na realidade uma prática de formação de geografia para jovens e adultos. É que na realidade... Ela é uma síntese do que geralmente se trabalha na educação regular. Ela é uma compactação daquilo que se trabalha na educação regular (IPÊ).</p> <p>- O ensino de geografia como nas demais matérias, tem que ser sintético, porque os anos têm que ser resumidos, a questão da supletividade. Então... Pensamos que essa questão compromete os conteúdos de geografia que</p>

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
		Unidade de análise 1.2 – Organização curricular complexa: carga horária insuficiente	<p>deveriam ser muito mais expansivo, já que a nossa gama para trabalharmos seria muito mais abrangente, Mas temos que trabalhar com síntese. Porque o tempo é muito exíguo para executarmos o trabalho (OITIZEIRO).</p> <p>- Tem que ser um ensino que deve explorar a parte cartográfica onde a gente tem que tentar chegar no dia a dia deles, no contexto social, contextualizar os conteúdos... Aproveitar o conhecimento através das aulas dialogadas questioná-los. Ao trabalhar os conceitos cada um vai participando dessa construção. E eu tento aproveitar o máximo possível disso! (CARNAÚBA).</p> <p>- De maneira nenhuma! Essa necessidade do atendimento do aluno seria mais voltado para projeto de continuação do que ele já sabe, somando mais ainda...nesse caso aí fica mais atrativo. Então... É necessário, não só na geografia, mas nas outras disciplinas. Mudar... Melhorar. O professor pesquisar outras maneiras, conhecer o aluno e suas necessidades... E, daí trazer tema para debates, certo! Temas que ele se sinta melhor e se torne um jovem e um adulto crítico, que veja o mundo de outra maneira... Que procure seus direitos, seus interesses... E que venha melhorar, mais ainda, a vida desse jovem ou adulto. Sua cidadania (CANELEIRO).</p> <p>- Em grande parte sim. Até porque agora, está aparecendo algumas variantes do currículo. Eu não sei... se na prefeitura, se federal ou se estadual. Mas estão trabalhando com outros conteúdos. Tipo assim: eles trabalham com comércio. O aluno fica muito interessado, nessas aulas de comércio... Eles não têm muito interesse em aula de geografia, nem de história... São poucas as matérias que os chama atenção! Eles preferem temas atuais, mais polêmicos... Eu acho que em grande parte atende as necessidades dessa garotada. Eu chamo garotada. Mas não é bem, assim... (PEQUIZEIRO).</p> <p>- Acredito que não... Se for entender currículo... tem que ser uma grade curricular baseado no Projeto Político Pedagógico da escola, e voltada para o interesse dos alunos da EJA. Eu não sei? Não posso afirmar que tenha um Projeto Político Pedagógico para EJA. Então! Eu acho que o currículo, os conteúdos da grade e as práticas pedagógicas, não atende. Certo... (CAJUEIRO).</p> <p>- É... Eu acho pouco porque foi diminuída a carga horária de geografia de três aulas semanais para duas, tanto do ensino fundamental como na EJA, eu acho insuficiente para a quantidade de conteúdos que a gente tem para trabalhar. (PAU BRASIL).</p> <p>- Na realidade, é preciso que seja um trabalho mais amplo porque o currículo é uma adaptação da educação regular para a EJA. Não é um currículo voltado para o verdadeiro interesse do jovem e do adulto que se encontra fora da faixa etária da educação escolar (IPE).</p> <p>- No certo sentido sim... é nos conteúdos que põe algumas vezes a questão da cidadania e do trabalho, e isso leva as pessoas a pensarem em se qualificar... Com baixa escolaridade são mais preparadas para o campo de trabalho não muito no sentido acadêmico (OITIZEIRO).</p> <p>- Currículo é uma coisa assim: tão complexa. Pouco se discute sobre isso... Acho que tem que ser mais estudada.</p>

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
		Unidade de análise 1.3 Práticas pedagógicas: inovação da metodologia	<p>Tenho muito pouco a dizer com relação a isso é muito complexo... (CARNAÚBA).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se o professor trabalhar o currículo e o material disponível apoiado em temas, como por exemplo, projeto sobre trabalho, se articulado ao conteúdo do livro e a realidade geográfica com a qual trabalha, irá contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos jovens e adultos. Isso eu observo no professor de geografia, a preocupação de inovar a metodologia problematizando com os alunos (PALMEIRA). - Ao trabalhar com o currículo de geografia o professor procura realizar o diagnóstico da turma, faz adequação dos conteúdos com a realidade vivenciada, ao tempo em que procura focar o que é produzido na comunidade. Dessa forma é que ele instiga os alunos a pensarem sobre sua realidade (MANGUEIRA). - O currículo de geografia trabalhado na nossa escola, encontra-se totalmente fora da realidade da EJA, é por isso, que estamos perdendo os nossos alunos cada dia que passa. Na prática o que acontece é só a cópia de conteúdo de geografia do livro. Quando pego a grade curricular e mostro como trabalhar, eles perguntam: Isso aí tem no livro? (PITOMBEIRA). - Esse currículo precisa mudar. É um dilema para o professor. Então, ficamos perdidos, não sabemos como trabalhar o currículo se para o jovem, se para o adolescente e adulto, ao mesmo tempo. Percebo que o professor de geografia consegue, o mesmo procura desenvolver aula com metodologia inovadora, ele usa o livro, mas diversifica com música, com discussões em grupo (LARANJEIRA).
	Categoria Geral 02- Organização pedagógica: tempo, conteúdos, atividades e estratégias.	Unidade de análise 2.1 - Conteúdos baseado no livro adotado e realidade da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Procuo selecionar os conteúdos refletindo o local onde vivem o que está prejudicando e o que se pode fazer para melhorar dentro da realidade deles. Trabalhamos o conteúdo do dia a dia: a população, a parte física da geografia fazendo relação com outros fenômenos, a parte da saúde. É um trabalho na perspectiva da melhoria da qualidade de vida. A disciplina de geografia tem um leque muito grande, amplo (CANELEIRO). - Olha! Os conteúdos, eu não sigo religiosamente o que vem no livro didático. Porque algumas coisas... É definição minha. Não sei! Se ajo corretamente. Porque algumas coisas, eu acho que está longe da realidade deles. Então! A gente procura adequar. Eu gosto muito de trabalhar com texto complementar, porque eu posso selecionar o texto voltado pra realidade do aluno, pra realidade da cidade e do estado. Os livros didáticos não são elaborados aqui no Piauí, e tão pouco fala do Piauí. É até válido! Porque você tem que buscar mais opções pra trabalhar em sala de aula (PEQUIZEIRO). - O professor procura trabalhar o currículo adequando a realidade da turma, usa o livro, mas procura também desenvolver atividades diversas do tipo individual e em grupo, instiga os alunos a pensarem e a realizar pesquisa. A organização pedagógica não está atendendo se o professor planeja uma aula diferente, mais dinâmica, o tempo dificulta muito. (MANGUEIRA).

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
		<p>Unidade de análise 2.2 – Adequação das atividades ao tempo e organização do currículo</p>	<p>- Os conteúdos são definidos de acordo com o livro texto adotado. Baseado no livro texto, a gente seleciona os conteúdos e apresenta pra esse aluno, com objetivo bem maior! Que ele possa ter uma noção espacial local, nacional e internacional e venham construir noção de espaço (CAJUEIRO).</p> <p>- Ah! O conteúdo É... Comecei esse ano e ficou ao meu critério, eu sigo com minha experiência dos conhecimentos que tenho e com base no livro que foi adotado pela rede municipal (PAU BRASIL).</p> <p>- Os conteúdos já vêm definidos no material didático trabalhado, para eles terem como roteiro de acompanhamento. A gente, apenas escolhe o material didático! Que nem sempre é atendido o que a gente escolheu (IPÊ).</p> <p>- Os conteúdos devem ser vistos numa urgência porque temos de sintetizar, de resumir... Perdemos, um pouco com isso... O sentido mais abrangente, mais geral da geografia. Fazemos o possível. Geralmente, o conhecimento deles são mais práticos do dia a dia, do trabalho. Estes são aproveitados nos conteúdos de geografia (OITIZEIRO).</p> <p>- Percebo a preocupação de trabalhar a geografia diferente. É uma das aulas que os alunos ficam. Por ser muito assíduo, consegue trabalhar o conteúdo, leva mapa, globo, e outros recursos. (PALMEIRA).</p> <p>- Eu procuro trabalhar primeiro o conhecimento que eles trazem do dia a dia (CARNAÚBA).</p> <p>- Debate em sala de aula, trabalho em grupo. E assim! Vai melhorando a qualidade do ensino! As atividades são elaboradas de acordo com os temas selecionados geralmente pesquiso vários textos. Em relação aos problemas do dia a dia: problemas da cidade, do campo, drogas, desemprego, subemprego, trabalho infantil, política são levados para debater em grupo, na perspectiva de criar mais condições dos alunos se interessarem (CANELEIRO).</p> <p>- Temos dificuldade em realizar a atividade complementar na própria sala de aula, porque tem os que trabalham. As atividades extraclasses é outro problema. Então ... Esse tempo é muito complicado. É preciso adequar às atividades planejadas ao tempo e organização do currículo (PALMEIRA).</p> <p>- Atividades elaboradas de acordo com o tema trabalhado que é atrativo para o aluno, que ele pode debater... sugiro que façam o sorteio dos temas... Estamos tentando usar o laboratório de informática mesmo com as dificuldades técnicas. Música, produção de texto. Não gostam de ler, um texto de meia página, já acham grande demais... A gente está tentando leitura, produção de textos e os recursos que a escola dispõe (PEQUIZEIRO).</p> <p>As atividades são provas, exercícios em sala de aula realizadas em cima dos conteúdos que são trabalhados no dia a dia, com experiência dos conteúdos e experiência deles em sala de aula. Eles fazem atividades de pesquisa, pesquisa no livro, pesquisa que são colocadas no texto, pra questão da avaliação. Essa avaliação é quantitativa, ao longo do processo, o que fazem é somatório, pra que a gente possa</p>

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
		<p>Unidade de análise 2.3 - Estratégias diversificadas, motivação, autoestima e pensamento crítico.</p>	<p>colocar um valor (CAJUEIRO).</p> <p>A maioria são atividades escritas e orais, porque à noite a gente não tem facilidade de trabalhar com outros recursos (PAU BRASIL).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização do tempo escolar disponível para a EJA atrapalha muito... A gente tem que correr. É preciso adequar as atividades propostas ao tempo, e ao aluno que é trabalhador, chega sempre depois do horário é muito complicado. Devido à violência no entorno da escola sai mais cedo. Muitas vezes, a mãe está fazendo o ensino médio somente para acompanhar o filho (LARANJEIRA). - As atividades são elaboradas de acordo com o material didático que eles possuem. E assim... Fazem o acompanhamento e tentam responder (IPÊ). - As atividades são elaboradas mais com relação ao livro didático, dispomos de pouco tempo... Pensamos em até fazer aula com atividade de campo, mais a noite é complicado. Durante o dia você tem espaço pra isso, os ônibus são solicitados da prefeitura. Mais á noite é muito complicado a aula prática de campo (OITIZEIRO). - Aos poucos vamos construindo os conceitos usando atividades de leitura de imagens e leitura de alguns textos seguida da verificação de aprendizagem (CARNAÚBA). <ul style="list-style-type: none"> - São de acordo com os conteúdos trabalhados. Criamos estratégias diversificadas em sala (debates, discussão dialogada com temas atuais, envolvendo, educação, saúde, meio ambiente e política. São estratégias voltadas para a melhoria da compreensão do aluno, através de questões que não fica só no empírico, mas que se amplia para a crítica. Com isso! Temos condições de perceber essa melhoria da compreensão dos alunos (CANELEIRO). - Leituras através de pesquisas, trabalhos em grupo e individual, favorecendo ao aluno, o desenvolvimento do pensamento critico sobre a realidade que o cercam, usa atividades diversificadas com conteúdos focados para o que é produzido na comunidade, e assim, amplia as discussões para outras realidades. Faz uma aula diferente e os alunos gostam (MANGUEIRA). - Metodologia variada... Mais se esse aluno não vier motivado... Não vai surgir efeito. Se o aluno estiver motivado, com pouco recurso a gente consegue passar orientação boa, pra ele construir o seu conhecimento. Essa é a grande questão da EJA... Jovens que perderam o interesse, e adultos que tem interesse, mais que tem muita dificuldade (CAJUEIRO). - É preciso que o professor se desdobre, trabalhe com a realidade do aluno,... levando algumas atividades diferentes, não trabalhar só com o livro, promover momentos de discussão, passe filme... tem que modificar a aula. O que se percebe é que quando o professor inova, o aluno está lá assistindo aula, quando trabalha com metodologia ultrapassada, não interessa para o aluno. É preciso que o professor seja dinâmico para conquistar o aluno. Porque na EJA, se não tiver essa conquista ela não acontece (LARANJEIRA). - Procura levantar a autoestima e orientá-los no sentido de

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
			<p>que eles são adolescentes e alguns adultos. Pra que percebam as dificuldades do mundo e a realidade lá fora, deem mais importância a educação e recuperem o tempo perdido (PAU BRASIL).</p> <p>- É por isso que a EJA está no estágio que se encontra eles continuam com uma metodologia bem ultrapassada... É preciso que o professor queira e em sua grande maioria, não querem. Utilizam somente o livro adotado, não inova a metodologia. São professores que se encontram no final de carreira... O aluno não aguenta deixa a escola (PITOMBEIRA).</p> <p>- Esse corre, corre que a gente tem não dar tempo de pensar, não... Criatura. Às vezes a gente pensa em fazer aula dialogada, com leitura interpretativa, eles expondo o pensamento e a compreensão da leitura. E aí a gente vai discutir com eles. É uma tentativa de inseri-los e fazer com que eles possam participar (IPÊ).</p> <p>- Risos... Esses alunos que já vem cansado... Risos... Precisam de motivação. Muitas vezes, nós até... Nos conteúdos que têm questão de musicidade, a gente utiliza para dinamizar um pouco... Mais é difícil, a gente dinamizar essas turmas (OITIZEIRO).</p> <p>- Aluno desmotivado, se torna difícil segurar na escola (PALMEIRA).</p>
	<p>Categoria Geral 03 - Planejamento: periodicidade, definição de conteúdos, dificuldades e prática pedagógica</p>	<p>Unidade de análise 3.1- Planejamento: bimestral, individualizado, não satisfatório.</p>	<p>- O planejamento é bimestral. Não acontece é só preenchimento de fichas. Não é considerado nada (PITOMBEIRA).</p> <p>- No planejamento nós conseguimos nos reunir. Não temos dificuldades para realizar o planejamento, pois trabalhamos com um grupo integrado, participativo, não gosta de faltar. É mais momento de discussão dos problemas da escola: a evasão, a repetência, frequência dos alunos e a violência no entorno da escola (como lidar com essa situação), não tem muito essa questão de conteúdos. Textos, livro didático de geografia, datashow, música (o professor de geografia torna a aula mais dinâmica) (LARANJEIRA).</p> <p>- Bimestral. Elaboramos a pauta: a evasão, os conteúdos que serão trabalhados, o desempenho dos alunos, autoavaliação das atividades e ações desenvolvidas no processo pedagógico, saída mais cedo dos alunos. Na verdade, suscitamos questionamentos acerca dos problemas do cotidiano escolar. Mas o professor não aparece. Já aconteceu de ter apenas um professor. Como se planeja? Isso de certa forma dificulta. Mais é conversa. Quase não definimos planejamento escrito. Por essa razão não recebemos o planejamento do professor, isto fica por conta dele. Uso de textos complementares livro de geografia, recurso mais utilizado em sala (PALMEIRA).</p> <p>- O planejamento é burocrático, bimestral mas, não é satisfatório. É a partir das discussões da nossa realidade no que diz respeito aos problemas vivenciados no dia a dia. Se torna planejamento coletivo quando elaboramos projetos envolvendo temas diversos. No geral o planejamento é individualizado. Realizamos no segundo momento da aula, reduz-se o tempo porque despachamos as turmas. Livro didático de geografia adotado na escola, datashow, mapa, pesquisa na internet, jogo de loteria, quadro acrílico...</p>

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
		<p>Unidade de análise 3.2 - Conteúdos: definidos de acordo com o livro adotado</p> <p>Unidade de análise 3.3 - Dificuldades na prática pedagógica: diversificação da metodologia</p>	<p>(MANGUEIRA).</p> <p>- Discutimos as situações de dificuldades manifestas pelos alunos, para em seguida definir os conteúdos (LARANJEIRA).</p> <p>- Somente o livro adotado. Antes eu levava muitas coisas planejadas. Hoje, já não levo mais nada... Sempre os professores falam que isso de reflexão é coisa de pedagogo (PITOMBEIRA).</p> <p>- Acreditamos que o professor ao se direcionar para a sala está com o seu roteiro definido, no que se refere ao conteúdo, habilidades, competências exigida ao aluno, e avaliação de processo. Os conteúdos são definidos de acordo com o livro de geografia adotado. A partir das atividades propostas no livro e de outros livros. Procura sempre seguir o livro (PALMEIRA).</p> <p>São conteúdos direcionados para a realidade da comunidade. Ao definir o conteúdo no livro didático adotado, o professor direciona para as dificuldades dos alunos manifestadas e identificadas no diagnóstico, além de planejar atividades diversificadas com estratégias inovadoras, pesquisa realizada em outros livros, lista de exercícios inserindo os conteúdos mais significativos para a vida do aluno, assim como a realização de simulado com os alunos do sexto ao nono ano (MANGUEIRA).</p> <p>- Trabalhar o currículo para atender o jovem, o adulto e o adolescente, dentro do mesmo espaço de sala de aula e diversificar as atividades com metodologia e estratégias inovadoras. Atividades planejadas de acordo com a dificuldade dos alunos, e conteúdos trabalhados. Motivação; exposição do conteúdo; atividade individual/grupo. Não fechar a escola. Plano de ação inserindo nas estratégias a utilização da informática, em todas as áreas (LARANJEIRA).</p> <p>Usar o próprio livro, porque diz que o livro não atende a realidade da EJA, isto porque requer trabalhar com a interdisciplinaridade. Para isso, tem que planejar, e eles não gostam. Percebo que isso prejudica muito a prática pedagógica e o currículo da escola... Não fazemos nada. Eu me questiono, será que não sei trabalhar? Retomada do dia anterior; exposição de conteúdos; correção fazendo a revisão (PITOMBEIRA).</p> <p>A maior dificuldade do professor em sala é diversificar a metodologia; Ao utilizar o datashow, é preciso de apoio técnico, não sabe manusear esse recurso. Muitas vezes me sinto impotente diante das dificuldades que aparecem... Chamada; leitura dialogada; exposição de conteúdos; retrospectiva da aula anterior, uso do livro. Intervenção por meio de conversas: questão de horário, transportes... Tudo é por meio do diálogo (PALMEIRA).</p> <p>- O professor de geografia é um dos que consegue instigar o aluno da EJA ao usar os recursos didáticos disponibilizados na escola - mapa, globo... Rotina: Motivação, discussão da aula anterior, reflexão de um problema da comunidade; exposição de conteúdos com aula dialogada usando recursos diversos; problematização; realização da atividade escrita do</p>

QUESTÃO / PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS
			livro. Trabalho integrado, direção e coordenação pedagógica, por meio do diálogo com professores, alunos e demais profissionais da escola... a diretora é bastante respeitosa, em razão disso, nos momentos de discussão dos problemas da escola, muitos alunos se manifestam revelando o seu ponto de vista, e a atitude a ser definida. Por conta disso, conseguimos bons resultados (MANGUEIRA).

FONTE: Dados organizados tendo como referência as informações empíricas produzidas.

QUADRO 03: CORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.

2.6 Análise Interpretativa das informações produzidas

Para analisar os dados produzidos, categorizados e devidamente agrupados a opção escolhida foi a Análise de Discurso (AD), porque permite a compreensão das falas dos entrevistados e as múltiplas interpretações expressas nas suas opiniões. Segundo Maingueneau (1997, p. 11) “o analista do discurso traz sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível”.

A existência de gestos de interpretação que constituem o texto exige do analista a capacidade de compreensão. Dessa forma, parte do princípio de que a Análise do Discurso (AD), trabalha com o sentido, visto que o discurso é heterogêneo, marcado pela história e ideologia, neste caso, analisa-se o discurso em si. A compreensão da formação discursiva constitui-se basicamente na relação com interdiscurso (que significa os saberes constituídos na memória do dizer) e o intradiscurso (sentido do que é dizível e circula na sociedade, ou seja, é a materialidade da fala) (BARDIN, 2011).

Depois de ter delimitado o eixo temático o analista irá trabalhar com este, o que supõe o estabelecimento de “recortes discursivos”, onde se representam linguagem e situação. O recorte, portanto, resulta da teoria e é uma construção do analista. Ademais, no estudo do recorte se busca caracterizar as regularidades na “formação discursiva”, no confronto com os sentidos heterogêneos.

Segundo Gil (2002, p. 244), existem diversos estilos de análise. O que eles compartilham “é uma rejeição da noção realista de que linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”. Então, a formação do discurso está baseada no princípio constitutivo dialógico. Visto que nunca está só, sempre está atravessado por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constante duelo, ora legitimando, ora confrontando.

CAPÍTULO 03 – RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA: REFLEXÃO SOBRE OS CONTRIBUTOS DOS PARTICIPANTES

Nos capítulos anteriores explicitaram-se os aspectos teórico e metodológico que referendaram o estudo. Neste, apresentam-se os resultados das informações produzidas na empiria, iniciando com a análise das concepções de Educação de Jovens e Adultos - EJA, internalizadas por eles, em uma mistura do que diz a teoria e o instituído social, tornando-se evidente a preocupação com a educação escolarizada das pessoas jovens e adultas com as quais convivem no dia a dia escolar ao expressarem o sentimento de responsabilidade pelo destino dessas pessoas.

Na sequência, a discussão gira em torno das contribuições dos participantes da pesquisa, agrupadas em unidades de análises, considerando-se a categoria geral, ambas originadas nos dados empíricos da pesquisa e nas categorias teóricas que deram sustentação ao estudo, concluindo o capítulo com a análise do grau de satisfação dos professores em trabalhar com a educação de pessoas jovens e adultas.

A análise tem o propósito de responder à indagação representada pela questão/problema que norteou o estudo: Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos? Espera-se, dessa forma, contribuir para a superação de desafios no campo do ensino de Geografia na EJA.

3.1 Concepções dos professores de Geografia sobre a Educação de Jovens e Adultos

Embora reconhecendo a utilidade de outra forma de análise de informações, nesta pesquisa, decidiu-se pela análise do discurso por entender-se que os participantes, melhor que ninguém, descrevem seus sentimentos vivenciados no contexto escolar e a forma como compreendem e constroem o seu fazer pedagógico.

Portanto, tomam-se os seus discursos e, pela via da reflexão crítica, busca-se o núcleo de sentido como elo de comunicação que lhes permitiu narrar percursos pessoais e profissionais relacionados a conquistas e decepções sobre o seu fazer pedagógico tendo como cenário possível a sala de aula.

Acreditando na influência das concepções dos profissionais sobre a EJA, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral de pessoas jovens e adultas, procede-se à análise destas, buscando a percepção da natureza das relações

estabelecidas no cotidiano das escolas, em torno da trilogia: professor, aluno e conhecimento, presentes no fazer pedagógico, a fim de compreender os sentidos e significados para o desenvolvimento da prática docente.

E é assim que os profissionais investigados concebem e definem a EJA.

- Uma responsabilidade grande. No momento em que trabalhar com os *jovens* da EJA, que já estão um pouco *atrasados* e têm interesse em avançar. Então. Nesse momento aí... Responsabilidade é grande. E eu procuro de toda a maneira levar para eles, as partes que traz a dinâmica da geografia e o interesse deles nesse estudo (CANELEIRO).

- Olha! Primeiro, são pessoas que estão tentando *recuperar* uma oportunidade de *tempo* perdido... Que por alguma razão sua formação interrompida. Pessoas guerreiras. Eu trabalho com pessoas de idades até bem mais avançada do que a minha... Eu acho isso, muito interessante, essa vivência imediata (PEQUIZEIRO).

- Pessoas com *distorção de idade e de série*, motivá-los para que tenha uma aprendizagem ou possa construir uma noção de espaço, necessário para o seu cotidiano e sua sobrevivência (CAJUEIRO).

- Ah! Eu acho que é *recuperar o tempo* perdido daqueles alunos que pararam muito cedo de estudar... Que se evadiram da escola, que desistiram né... E tentar fazer o máximo pra eles recuperarem aqueles conhecimentos que foram abandonados (PAU BRASIL).

- Que você vai trabalhar com adolescentes entre 15 e 20 anos e com *pessoas fora da faixa* etária, acima de 40 a 50 anos de idade (IPÊ).

- A questão de que esses alunos, infelizmente, *perderam o tempo* de se qualificarem no tempo determinado. Por causa dessa questão são remetidos à noite. É uma perda... Porque poderiam aproveitar o tempo adequado para sua formação. Já que a constituição garante [...], E... Eu penso que a gente poderia aproveitar mais (OITIZEIRO).

- Eu lembro que tenho que estar preparada para trabalhar com um universo muito complexo. Com *pessoas muito carentes*. Que exige muita atenção e muita sabedoria (CARNAÚBA).

Analisando o posicionamento dos participantes sobre como definem a EJA, percebe-se que, existe consenso nas ideias explicitadas em todos os textos, que vão se complementando, confirmando uma posição enraizada, na qual se vislumbra certo preconceito sobre essa modalidade de ensino. A análise, recorrentes nos diálogos, representa o núcleo de sentido dos

discursos dos interlocutores e realçam percepções iguais, preconcebidas, evidenciando a profunda insegurança do grupo no seu trabalho com pessoas jovens e adultas.

São concepções que parecem atribuir aos alunos a responsabilidade por estar na escola, naquele momento, fora da faixa etária permitida pela Lei. Então, a EJA na escola básica é concebida como um lugar para: [...] *jovens [...] atrasados [...] (CANELEIRO); [...] recuperar... Tempo [...] (PEQUIZEIRO); (PAU BRASIL); [...] pessoas fora da faixa (IPÊ); [...] pessoas muito carentes [...] (CARNAÚBA), que [...] perderam o tempo [...] (OITIZEIRO), com [...] distorção de idade [...] (CAJUEIRO).*

Isto evidencia a concepção de EJA para este grupo. A desmotivação é evidente e o descrédito na capacidade de aprendizagem do aluno é preocupante, podendo comprometer a prática pedagógica do professor. Sim, porque para gerenciar o que foi consenso no grupo, *tempo perdido*, por essas pessoas, jovens e adultas, requer do professor atitudes de valorização, ou seja, de acreditar no sucesso e na aprendizagem do aluno da EJA.

Acreditando que são capazes de aprender, oferecem condições para que se tornem um jovem e um “adulto que descobre a Geografia como 'ferramenta essencial' de sua maneira de 'pensar o mundo' e de sua forma de ‘compreender suas transformações’ [...], pois seu público possui uma história de vida e enfrenta desafios profissionais e interpessoais diferentes dos que revelam crianças e adolescentes” (ANTUNES, 2012, p. 53).

Otimizar o tempo é uma questão de organização e, espera-se essa atitude dos profissionais das secretarias de educação estadual e municipais, das escolas e do próprio Ministério da Educação, responsáveis pela EJA. No entanto, a tendência é trilhar pelos caminhos mais fáceis, reduzir a carga horária letiva gerando conflitos, entre o ter que fazer e o tempo insuficiente para fazer, resultando em prejuízo de aprendizagem para o aluno.

Dando continuidade, prosseguem-se com a análise das falas agrupadas em torno de nove unidades de análises, núcleo de sentidos, emergentes dos discursos que deram origem às três categorias gerais, itens: 3.2 Categoria Geral 01 - Ensino contextualizado: currículo articulado às necessidades, interesses e realidade do aluno; 3.3 Categoria Geral 02 - Organização Pedagógica: tempo, conteúdos, atividades e estratégias e 3.4 Categoria Geral 03 - Planejamento: periodicidade, definição de conteúdos, dificuldades e prática pedagógica (QUADROS 03, 04, 05, 06, 07, 08,09, 10, 11 e 12).

3.2 Categoria Geral 01 - Ensino contextualizado: currículo articulado às necessidades, interesses e realidade do aluno

Tomando como núcleo de sentido: ensino, currículo e prática pedagógica, inicia-se o diálogo possível com as informações produzidas, organizadas em três unidades de análises emergentes da Categoria Geral 01, sem perder de vista o objeto de estudo investigado: “currículo e o ensino de geografia ressignificando a prática pedagógica”, na modalidade EJA.

Essas informações orientaram o processo de análise, que se discute agora, fazendo uso de fundamentos teóricos que sustentaram os argumentos (QUADROS 04, 05 e 06).

- 1- Olha... Para ensinar geografia para jovens e adultos temos que *selecionar conteúdos*... E esses conteúdos, têm que ser de acordo, ou pelo menos, que traga o *interesse do aluno* em estudá-los, no caso da parte de melhoria do seu emprego, na sua qualidade de vida, críticas... Para ele tentar ver de outra maneira o mundo, a política, a cidadania. Então... Nesse caso é de extrema importância saímos de uma geografia totalmente tradicional e voltamos para uma geografia crítica de interesse do aluno, dinâmica que o traga mais interesse, desempenho e atração... (CANELEIRO).
- 2 - Olha... Tenho uma certa *dificuldade*... Não com relação ao ensino. Mas ao que é *trabalhado na sala de aula*. Porque o material que a gente dispõe, a grande maioria, não trata da realidade do aluno. A gente tem que buscar alternativas, texto complementar, elaborar material mais detalhado para associar a realidade que é apresentada para o aluno, a que ele vive, com a que é trabalhada no *livro didático*, e às vezes, no próprio currículo (PEQUIZEIRO).
- 3 - A geografia na EJA, a gente trabalha com o material didático que dispõe o *livro texto*, de acordo com as *dificuldades que eles apresentam* a gente procura fazer leitura com eles, tentando interpretar alguns textos, mostrar no quadro algumas informações, mapas e, dentro do possível, um vídeo sobre determinados assuntos (CAJUEIRO).
- 4 - Eu *acho de fundamental importância, o estudo da sociedade, das paisagens*, para que o homem tenha uma vida melhor que desenvolva o senso crítico, pra que eles possam ter uma qualidade de vida melhor (PAU BRASIL).
- 5 - Existe na realidade uma prática de formação de geografia para jovens e adultos. È que na realidade... Ela *é uma síntese do que geralmente se trabalha na educação regular*. Ela é uma compactação daquilo que se trabalha na educação regular (IPÊ).
- 6 - O ensino de geografia como nas demais matérias, tem que ser *sintético*, porque os anos têm que ser resumidos, a questão da supletividade. Então... Pensamos que essa questão *compromete os conteúdos* de geografia que deveriam ser muito mais expansivo, já que a nossa gama para trabalharmos seria muito mais abrangente, Mas temos que trabalhar com síntese. Porque *o tempo é muito exíguo* para executarmos o trabalho (OITIZEIRO).
- 7 - Tem que ser um ensino que *deve explorar a parte cartográfica* onde a gente tem que tentar chegar no dia a dia deles, no contexto social, *contextualizar os conteúdos*... Aproveitar o conhecimento através das aulas dialogadas. Ao trabalhar os conceitos cada um vai participando dessa construção. E eu tento aproveitar o máximo possível disso! (CARNAÚBA).

QUADRO 04: Unidade de análise 1.1 - Ensino: tempo, conteúdos e prática de formação.

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

Saindo da escuta para o diálogo com os participantes, por meio do que se encontra explicitado em seus discursos, Unidade de análise 1.1 – *Ensino: tempo, conteúdos e prática*

de formação, a análise tem início, considerando-se o espaço escolar como lugar de partilha e de construção de saberes.

No que se referem ao ensino oferecido às pessoas jovens e adultas, os fragmentos de falas, extraídos dos trechos (05 e 06), [...] *uma síntese do que geralmente se trabalha na educação regular* (IPÊ). [...] *sintético* [...] *compromete os conteúdos* [...] (OITIZEIRO), deixam claro que os conteúdos são organizados, em um contexto de comparação entre o que se oferece no ensino diurno e no ensino noturno.

No entanto, mesmo reconhecendo que compromete a formação do jovem e do adulto, visto que a este é negado mais uma vez o direito a uma educação de qualidade em condições de enfrentar o mundo competitivo do mercado formal ou informal. Ancora-se na justificativa de que [...] *o tempo é muito exíguo* (OITIZEIRO), aceitando, assim, de forma passiva os argumentos de que a solução é a redução dos conteúdos, desconsiderando as necessidades do sujeito em formação.

Pode-se notar que a fala: *Acho de fundamental importância, o estudo da sociedade, das paisagens*, [...] (PAU BRASIL), trecho (04), demonstra certa preocupação em trabalhar os conteúdos de geografia, abordando conteúdos significativos, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, sobre a realidade que o cerca. Contudo, o discurso de PAU BRASIL, não explicita como pretende trabalhar os conteúdos de geografia, de forma que *o homem tenha* [...] *uma qualidade de vida melhor*.

Os trechos 07 e 01 apresentam expectativas e noções de metodologia que provavelmente modificarão a prática pedagógica do professor de geografia quando diz que este, [...] *deve explorar a parte cartográfica* [...] *contextualizar os conteúdos...* [...] (CARNAÚBA). [...] *Selecionar conteúdos* que atenda aos [...] *Interesse do aluno* (CANELEIRO). Ambos demonstram a preocupação com os alunos em abordar conteúdos voltados para a realidade vivenciada, utilizando estratégias de uma geografia crítica.

Nesse sentido, rever o currículo de geografia da modalidade EJA, tendo como ponto de partida o diálogo com os professores dos demais componentes curriculares, além dos gestores e comunidade escolar, é uma necessidade.

Analisando os depoimentos constantes nos trechos 02 e 03, percebe-se o conflito vivenciado no cotidiano da sala de aula relacionado com um dos recursos que se encontra a disposição dos alunos e professores na escola, o livro didático. [...] *dificuldade* [...] *trabalhado na sala de aula* [...] *livro didático* (PEQUIZEIRO); [...] *livro texto* [...] *dificuldades que eles apresentam* (CAJUEIRO). Os depoimentos são emblemáticos porque

mostram que a questão não está relacionada ao ensino propriamente dito, mas ao livro disponibilizado, que não alcança as reais necessidades do aluno, trecho (02).

Na realidade, existe certa contradição quando PEQUIZEIRO aponta as deficiências de conteúdo do livro e justifica que o problema não está no ensino, mas no que é *trabalhado na sala de aula*. Essa afirmação desencadeia outro questionamento, se o que desenvolve em sala de aula não é ensino. O que é então?

Pensando do lugar que o professor ocupa no processo de aprendizagem do aluno, isto é preocupante, visto que, mesmo afirmando que recorre a alternativas para complementar as informações constantes no livro didático, a partir de sua própria visão, pode antever-se a ideia de que o responsável pelos resultados negativos é atribuído ao sistema, pois, não oferece as condições favoráveis para que realize um trabalho que possibilite ao aluno aprender.

As dificuldades verbalizadas por CAJUEIRO não se relacionam com déficit de conteúdos do livro didático. Ao contrário de PEQUIZEIRO, procura adequar os conteúdos do livro às deficiências dos alunos, mostrando preocupar-se com a superação das dificuldades.

Em geral, são visíveis os conflitos que permeiam o ensino, o currículo e a prática pedagógica, visto que, os sujeitos em formação movem-se nas relações que se estabelecem no contexto escolar, entre essa tríade, perspectivada nas tensões provocadas pela dominação e subordinação. Prossegue-se com a análise da Unidade 1.2 (QUADRO 05).

1- De maneira nenhuma. Essa necessidade do atendimento do aluno seria mais *voltada para o projeto de continuação* do que ele já sabe, somando mais ainda... Nesse caso aí fica mais atrativo. Então... É necessário, não só na geografia, mas nas outras disciplinas. Mudar... Melhorar. O professor pesquisar outras maneiras, conhecer o aluno e suas necessidades... E, daí trazer *tema* para debates. *Temas* que ele se sinta melhor e se torne um jovem e um adulto crítico, que veja o mundo de outra maneira... Procure seus direitos, seus interesses... E que venha melhorar, a vida desse jovem ou adulto. Sua cidadania (CANELEIRO).

2- Em grande parte sim. Até porque agora, está aparecendo algumas variantes do currículo. Eu não sei... Se na prefeitura, se federal ou se estadual. Mas estão trabalhando com outros conteúdos. Tipo assim: eles trabalham com comércio. O aluno fica muito interessado, nessas aulas de comércio... Eles não têm muito interesse em aula de geografia, nem de história... São poucas as matérias que chama atenção. Preferem temas atuais, mais polêmicos... Eu acho que *em grande parte atende as necessidades dessa garotada* (PEQUIZEIRO).

3- Acredito que não... *Se for entender currículo... Tem que ser uma grade curricular baseado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), voltada para o interesse dos alunos da EJA.* Eu não sei? Não posso afirmar que tenha um PPP, para EJA. Então! Eu acho que o currículo, os conteúdos da grade e as práticas pedagógicas, não atende. Certo... (CAJUEIRO).

4- É... Eu acho pouco porque foi diminuída a *carga horária de geografia* de três aulas semanais para duas, tanto do ensino fundamental como na EJA, eu acho *insuficiente* para a quantidade de conteúdos que a gente tem para trabalhar. (PAU BRASIL).

5- *Na realidade*, é preciso que seja um trabalho mais amplo porque o *currículo* é uma *adaptação da educação regular* para a EJA. Não é um currículo voltado para o verdadeiro interesse do jovem e do adulto que se encontra fora da faixa etária da educação escolar (IPE).

6- No certo sentido *sim... É nos conteúdos que põe algumas vezes a questão da cidadania e do trabalho*, e isso leva as pessoas a pensarem em se qualificar... *Com baixa escolaridade são mais preparadas para o campo de trabalho* não muito no sentido acadêmico (OITIZEIRO).

7- *Currículo* é assim: tão complexa. Pouco se discute sobre isso... Acho que tem que ser mais estudada. Tenho muito pouco a dizer com relação a isso é muito complexo... (CARNAÚBA).

QUADRO 05: Unidade de análise 1.2 - Organização curricular complexa: carga horária insuficiente.

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

Sabe-se que a organização do currículo, na EJA, deve considerar tempo, conteúdos propostos pelas diretrizes nacionais, para cada componente curricular e principalmente os interesses e as expectativas de vida desse público que retorna à escola na esperança de preencher um vazio decorrente da carência de saberes que necessita na sociedade atual, para exercer com segurança sua cidadania.

E, em sendo assim, dar-se continuidade à interação dialógica com os participantes, colocando em discussão a essência dos sentimentos expressos nos trechos (07 e 03): *Currículo [...] Tenho muito pouco a dizer com relação a isso é muito complexo [...]* (CARNAÚBA); [...] *Se for entender currículo... Tem que ser uma grade curricular baseada no (PPP), voltada para o interesse dos alunos* (CAJUEIRO).

No primeiro trecho, percebe-se que, embora naquele momento a interlocutora reconheça a complexidade do currículo, é uma questão que precisa ser *estudada* e colocada em discussão na escola. Acredita-se ser esse o motivo pelo qual, pouco ou quase nada teve a dizer sobre a temática.

Esta situação revela que: “muitas vezes as causas que determinam as situações de fracasso escolar são atribuídas somente aos alunos e, frequentemente, eles mesmos acreditam nisto. Na realidade, os professores, a escola, a família e os alunos sofrem as deficiências de um sistema escolar carente e excludente” (BRUNEL, 2004, p. 74). Carente de formação continuada que possibilite aos profissionais da escola suprir as deficiências em torno de questões fundamentais para a organização do trabalho docente com reflexo negativo no processo de ensino e aprendizagem.

Essa deficiência está presente, também, na fala de CAJUEIRO, trecho (03), em sua afirmação: [...] *Se for entender currículo...* Precisa com certeza estudar. Isso significa dizer, que uma discussão interativa na escola, sobre currículo, se constitui uma necessidade dos professores, externada por palavras ou nas pausas constantes, em seus discursos, ou seja, nos chamados não ditos pelos analistas de discurso. Somente compreendendo a organização curricular para a EJA, serão capazes de incluir no PPP da escola, conteúdos voltados *para o interesse dos alunos*.

O discurso de CANELEIRO (trecho 01) incide na perspectiva de uma prática curricular pautada em: [...] *Temas [...] voltado para o projeto de continuação [...]*. Nessa afirmação está implícito que o projeto pode contribuir nas experiências vivenciadas pelos alunos, ampliar seus conhecimentos e capacidade crítica da realidade que o cerca. Para que sejam atendidas as necessidades e aspirações do público da EJA, exige-se do professor mudança de postura para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora.

Essa percepção contempla a fala de PEQUIZEIRO ao destacar que os alunos sentem-se motivados com *temas atuais, mais polêmicos [...]* em grande parte atende às necessidades *dessa garotada*. Sinaliza que os interesses se integram aos objetivos almejados na sua formação, objetivando conseguir colocação satisfatória no mercado de trabalho.

Contrário a esse pensamento, PAU BRASIL (trecho 04), atribui à fragilidade da sua prática na redução da carga horária de geografia, ao expor sua opinião: [...] *acho pouco a carga horária de geografia [...] insuficiente [...]*, evidencia um currículo respaldado exclusivamente em conteúdos. Em decorrência, ocorre a desmotivação dos alunos quando se trabalha a geografia focando apenas fatos e conceitos geográficos, limitando o conhecimento do aluno e o poder de reflexão.

Analisa-se no depoimento de IPÊ (Trecho 05) ao dizer que: [...] *Na realidade [...]* o currículo é uma adaptação da educação regular, percebe-se que, demanda da escola e dos professores uma atenção diferenciada para o atendimento da modalidade em questão. Essa justificativa recai na função social da escola que consiste em transmitir conhecimentos que

favoreçam a autonomia e a emancipação dos alunos, correspondendo às suas necessidades individuais mediante um ensino de qualidade.

No entender de OITIZEIRO: [...]. *Com baixa escolaridade são mais preparadas para o campo de trabalho* [...]. Note-se que se faz necessário e urgente um currículo voltado para a construção da realidade concreta das pessoas jovens e adultas. Como consequência disso, precisa ser considerada a inserção desse público no mundo do trabalho.

Contudo, não se deve esquecer que a discussão que se propõe é sobre a formação para vida, oferecendo uma educação com qualidade, que atenda às necessidades imediatas, preparação para o trabalho, uma questão de sobrevivência, e mediatas a compreensão da necessidade de aprender os conhecimentos escolares para desempenhar com consciência o seu trabalho, no campo formal ou informal.

Para finalizar, refletem-se as informações da unidade de análise 1.3 (QUADRO 06).

- 1-Se o professor trabalhar o currículo e o material disponível apoiado em temas, como por exemplo, projeto sobre trabalho, se articulado ao conteúdo do livro e a realidade geográfica com a qual trabalha, irá contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos jovens e adultos. Isso eu observo no professor de geografia, a *preocupação de inovar a metodologia problematizando* com os alunos (PALMEIRA).
- 2- Ao trabalhar com o currículo de geografia o professor procura realizar o diagnóstico da turma, faz *adequação dos conteúdos com a realidade vivenciada*, procura focar o que é produzido na comunidade. Instiga os alunos a pensarem sobre sua realidade (MANGUEIRA).
- 3- O currículo de geografia trabalhado na nossa escola encontra-se totalmente fora da realidade da EJA, é por isso, que estamos perdendo os nossos alunos cada dia que passa. *Na prática o que acontece é só a cópia de conteúdo de geografia do livro*. Quando pego a grade curricular e mostro como trabalhar, eles perguntam: Isso aí tem no livro? (PITOMBEIRA).
- 4- *Esse currículo precisa mudar*. É um dilema para o professor. Ficamos perdidos, não sabemos como trabalhar o currículo se para o jovem, o adolescente e adulto, ao mesmo tempo. Percebo que o professor de geografia consegue, o mesmo procura desenvolver aula com metodologia inovadora, *usa o livro, mas diversifica* com música, com discussões em grupo (LARANJEIRA).

QUADRO 06: Unidade de análise 1.3 - Práticas pedagógicas: inovação da metodologia
 FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas

Pelos depoimentos constantes nos trechos (01 e 02), as coordenadoras se colocam expressando sentimentos sobre a inovação da prática pedagógica dos professores percebidas no dia a dia da escola. Nesse sentido, se colocam dizendo: [...] *preocupação de inovar metodologia problematizando* (PALMEIRA) [...] *adequação dos conteúdos com a realidade vivenciada* (MANGUEIRA). Ambas, se posicionam demonstrando conhecimento da ação docente do professor no cotidiano escolar.

PALMEIRA, trecho (01), deixa transparecer que o professor de geografia faz o diagnóstico adequando o currículo à especificidade da EJA, além de envolver os alunos na

prática pedagógica, problematizando o conteúdo a ser ensinado, como preconiza uma metodologia com foco na geografia crítica.

Porém, demonstra dificuldade em desenvolver um trabalho coletivo e integrado. MANGUEIRA, trecho (02) demonstra uma relação consistente com o grupo de professores, emergindo com isso, uma prática pedagógica inovadora fundamentada no currículo com perspectiva sistêmica ou holística.

Assim, a “pertinência de se fazer uma opção de prática pedagógica com uma visão holística transcende o papel de ser professor, ampliando esse papel como indivíduo, como ser humano, preocupado com seus semelhantes e a vida na sociedade e no planeta” (BEHRENS, 2011, p.65).

Então, ao analisar os discursos constantes nos trechos (03 e 04): [...] *Na prática o que acontece é só a cópia de conteúdo de geografia do livro PITOMBEIRA*; [...] *Esse currículo precisa mudar [...] usa o livro, mas diversifica [...] LARANJEIRA*. Sinaliza divergência de opiniões na atuação das coordenadoras pedagógicas, junto aos professores.

A primeira desempenha a prática profissional com queixas, que expressam pensamentos negativos, descrédito, chegando a ficar desvalorizada de si própria, o que é extremamente grave. Esse posicionamento, não mobiliza a comunidade, não transforma o espaço escolar e nem sensibiliza as pessoas que se encontram envolvidas com a EJA na instituição de ensino investigada.

Então, percebe-se em seu discurso, que se encontram na escola, desenvolvendo um trabalho que nem a própria coordenadora acredita, revelando, assim, que o compromisso encontra-se em estado latente, não se deixa envolver e nem envolve a quem lá se encontra. Haja vista que a desmotivação se reflete no desempenho profissional e pessoal.

LARANJEIRA (Trecho 04) se apresenta consciente do dilema vivenciado pelos professores de EJA, que não atendem às necessidades do jovem e do adulto. Sinaliza que se envolve com o trabalho, porém, não aponta saída para o problema, paralelo a esse fato, externa sua fragilidade na interação do grupo, e assim, dificulta intervir no problema conjuntamente com os professores, no que se refere à definição de metas e ações do PPP, com intuito de ressignificar a prática pedagógica desenvolvida na EJA.

No entanto, identifica-se nos seus discursos o reconhecimento do compromisso do professor de geografia em incentivar a aprendizagem dos alunos com metodologia diversificada e dinâmica, na tentativa de desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a compreensão do espaço geográfico vivenciado, sobretudo contribuindo para o entendimento do equilíbrio da relação homem e natureza, em diferentes escalas.

Assim, fortalece “a lógica do trabalho pedagógico nas escolas concretiza-se sob a forma de uma equipe de pedagogos, com a finalidade de organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação e de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p.163).

Prossegue-se análise da categoria geral 02 com suas respectivas unidades de análises (QUADRO 07, 08 e 09).

3.3 Categoria Geral 02 - Organização pedagógica: tempo, conteúdos, atividades e estratégias

No contexto da Categoria Geral 02 emergiram as respectivas unidades de análises: 2.1 Conteúdos baseados no livro adotado e realidade da turma; 2.2 Adequação das atividades ao tempo e organização do currículo e 2.3 Estratégias diversificadas, motivação, autoestima e pensamento crítico, visando compreender o sentido emitido nos discursos dos interlocutores sobre o que desempenham nas escolas, considerando no momento da organização do trabalho pedagógico: tempo, conteúdo e metodologia adequada, com vistas a aprendizagem do aluno. Inicia-se a análise da unidade 2.1 (QUADRO 07).

- 1- Procuo selecionar os conteúdos refletindo o local onde vivem o que está prejudicando e o que se pode fazer para melhorar dentro da realidade deles. Trabalhamos o *conteúdo do dia a dia*: a população, a parte física da geografia fazendo relação com outros fenômenos, a parte da saúde. É um trabalho na perspectiva da melhoria da qualidade de vida. A disciplina de geografia tem um leque muito grande, amplo (CANELEIRO).
- 2- Olha! Os conteúdos, não sigo religiosamente o que vem no livro didático. Porque algumas coisas... É definição minha. Não sei! Se ajo corretamente. Porque algumas coisas, eu acho que está longe da realidade deles. Então! A gente procura adequar. Gosto de trabalhar com *texto complementar*, porque posso selecionar o texto voltado pra realidade do aluno, da cidade e do estado. Os livros didáticos não são elaborados aqui no Piauí, e tão pouco fala do Piauí. É até válido! Porque você tem que buscar mais opções pra trabalhar em sala de aula (PEQUIZEIRO).
- 3- O professor procura trabalhar o currículo *adequando a realidade da turma*, usa o livro, mas procura também *desenvolver atividades diversas* do tipo individual e em grupo, instiga os alunos a pensarem e a realizar pesquisa. A organização pedagógica não está atendendo se o professor planeja uma aula diferente, mais dinâmica, o tempo dificulta muito. (MANGUEIRA).
- 4- Os *conteúdos são definidos de acordo com o livro texto adotado*. [...], a gente seleciona os conteúdos e apresenta pra esse aluno, com objetivo bem maior! Que possa ter uma noção espacial local, nacional e internacional e venham construir noção de espaço (CAJUEIRO).
- 5- Ah! O conteúdo É... Comecei esse ano e ficou ao meu critério, eu sigo com *minha experiência dos conhecimentos que tenho* e com base no *livro que foi adotado* [...] (PAU BRASIL).
- 6- Os *conteúdos já vêm definidos* no material didático trabalhado, para eles terem como roteiro de acompanhamento. A gente, apenas escolhe o material didático! Que nem sempre é atendido o que a gente escolheu (IPÊ).
- 7- Os *conteúdos* devem ser vistos numa urgência porque temos de *sintetizar*, de *resumir*... Perdemos, um pouco com isso... O sentido mais abrangente, mais geral da geografia. Fazemos o possível. Geralmente, o conhecimento deles são mais práticos do dia a dia, do trabalho. Estes são aproveitados nos conteúdos de geografia (OITIZEIRO).
- 8- Percebo a preocupação de *trabalhar a geografia diferente*. É uma das aulas que os alunos ficam. Por ser assíduo, consegue trabalhar o conteúdo, leva outros recursos. (PALMEIRA).
- 9- Eu procuro trabalhar primeiro *o conhecimento que eles trazem do dia a dia* (CARNAÚBA)

QUADRO 07: Unidade de análise 2.1 - Conteúdos baseado no livro adotado e realidade da turma

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas

A definição de conteúdos no momento do planejamento, etapa significativa para atingir o produto desejável, ou seja, a aprendizagem do aluno da EJA, foco desse estudo, as falas agrupadas nos trechos 01, 02 e 03, são categóricas em afirmar que trabalham: [...] *o conteúdo do dia a dia* (CANELEIRO), consubstanciados com *texto complementar* (PEQUIZEIRO); [...] *adequando a realidade da turma* [...], por meio da utilização de [...] *atividades diversas* (MANGUEIRA).

Organizados, dessa forma, os conteúdos de Geografia se complementam, possibilitando uma prática pedagógica significativa, oferecendo condições ao aluno para construir o conhecimento crítico do espaço geográfico, tornando-se um "instrumento valioso para elevarmos a criticidade dos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações-limite, quebrando-se, assim, a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano" (KAERCHER, 2010, p. 60).

Essa compreensão é mais enfatizada (Trecho 03) no depoimento da coordenadora pedagógica ao acrescentar: [...] *instiga os alunos a pensarem e a realizar pesquisa* [...] (MANGUEIRA). Percebe-se também a valorização dos alunos de EJA na ação docente, uma vez que planeja aulas dinâmicas, envolvendo no momento, aluno e professor, com espírito crítico e investigativo, diante do desafio do tempo e organização curricular, que interfere na qualidade do ensino da modalidade em questão. Desta feita, é necessário que a escola priorize espaços para a formação continuada, e assim, refletir os problemas inerentes à prática educativa com os gestores da escola e instância maior, do sistema municipal.

Os trechos (04, 08 e 09) comungam do mesmo pensamento quando dizem: [...] *Os conteúdos são definidos de acordo com o livro texto adotados* [...] CAJUEIRO; [...] *de trabalhar a geografia diferente* [...] (PALMEIRA) e [...] *conhecimento que eles trazem do dia a dia* (CARNAÚBA), realçam a valorização do ensino de EJA, sem se limitar aos conteúdos do livro didático, recurso esse, que se encontra à disposição dos alunos e professores na escola.

Ao sinalizar uma prática pedagógica que supera a visão da geografia tradicional, mediante a sistematização dos conteúdos do livro com as experiências vividas dos alunos de EJA, percebe-se que CARNAÚBA entende que, pensar em uma Geografia crítica, não é abandonar o currículo estabelecido, mas desenvolver uma prática pedagógica com metodologia e estratégias significativas, atribuindo significado aos conceitos geográficos.

Analisando os trechos 05, 06 e 07, [...] *minha experiência dos conhecimentos que tenho* [...] *no livro que foi adotado* [...] (PAU BRASIL); [...] *Os conteúdos já vêm definidos* [...] (IPÊ), [...] *de sintetizar, de resumir* [...] (OITIZEIRO), percebe-se que o parâmetro definido para selecionar os conteúdos a ser ministrados aos alunos, é frágil, visto que, não contemplam os aspectos legais que fundamentam o currículo da EJA, bem como, as experiências dos alunos. Expressam percepções preconcebidas e uma prática pedagógica orientada por conteúdos do livro didático, resumido, revelando, portanto, um ensino apoiado em bases fragmentadas e exclusivas.

Isso fica evidente na fala de PAU BRASIL, (trecho 05), quando expressa sua dificuldade em definir os conteúdos para as pessoas jovens e adultas, por não ter conhecimento da realidade desse público, uma vez que busca a experiência da prática pedagógica da geografia do ensino diurno.

Desta feita, é necessário que a escola priorize espaços para formação continuada, e assim, refletir os problemas inerentes à prática educativa dos professores de geografia com os gestores da escola e instância maior, do sistema municipal, “[...] devendo ocorrer em todos os

níveis educativos e em todas as idades, uma vez que a compreensão pede reformas na nossa maneira de pensar e agir, das mentalidades que sofrem tensões provocadas pela dominação e subordinação” (MORIN, 2000).

Nessa direção, a escola deve dispor de um espaço para formação continuada, visando aperfeiçoamento da prática pedagógica mediada pela reflexão coletiva das dificuldades sentidas e vivenciadas por todos, articulando, sobretudo, todas as dimensões da profissão (SOUZA, 2006). Prossegue-se a análise da unidade 2.2 (QUADRO 08).

- 1- Debate em sala de aula, trabalho em grupo. E assim! Vai melhorando a qualidade do ensino! As atividades são elaboradas de acordo com os temas selecionados geralmente pesquiso vários textos. Em relação aos problemas do dia a dia: problemas da cidade, do campo, drogas, desemprego, subemprego, trabalho infantil, política são levados para debater em grupo, na perspectiva de criar mais condições dos alunos se interessarem (CANELEIRO).
- 2- Temos dificuldade em realizar a atividade complementar na própria sala de aula, porque tem os que trabalham. As atividades extraclasse é outro problema. [...] Esse tempo é muito complicado. É preciso adequar às atividades planejadas ao tempo e organização do currículo (PALMEIRA).
- 3- Atividades elaboradas de acordo com o tema trabalhado que é atrativo para o aluno, que ele pode debater... Sugiro que façam o sorteio dos temas... Estamos tentando usar o laboratório de informática mesmo com as dificuldades técnicas. Música, produção de texto. Não gostam de ler, um texto de meia página, já acham grande demais... A gente está tentando leitura, produção de textos e os recursos que a escola dispõe (PEQUIZEIRO).
- 4- As atividades são provas, exercícios em sala de aula realizadas em cima dos conteúdos que são trabalhados no dia a dia, com experiência dos conteúdos e experiência deles em sala de aula. Eles fazem atividades de pesquisa, pesquisa no livro, pesquisa que são colocadas no texto, pra questão da avaliação. Essa avaliação é quantitativa, ao longo do processo, o que fazem é somatório, pra que a gente possa colocar um valor (CAJUEIRO).
- 5- A maioria são atividades escritas e orais, porque à noite a gente não tem facilidade de trabalhar com outros recursos (PAU BRASIL).
- 6- A organização do tempo escolar disponível para a EJA atrapalha muito... A gente tem que correr. É preciso adequar as atividades propostas ao tempo, e ao aluno que é trabalhador, chega depois do horário é muito complicado. Devido à violência no entorno da escola sai mais cedo. As vezes, a mãe está fazendo o ensino médio somente para acompanhar o filho (LARANJEIRA).
- 7- As atividades são elaboradas de acordo com o material didático que eles possuem. E assim... Fazem o acompanhamento e tentam responder (IPÊ).
- 8- As atividades são elaboradas mais com relação ao livro didático, dispomos de pouco tempo... Pensamos em até fazer aula com atividade de campo, mais a noite é complicado. Durante o dia você tem espaço pra isso, os ônibus são solicitados da prefeitura. Mais á noite é complicado (OITIZEIRO).
- 9- Aos poucos vamos construindo os conceitos usando atividades de leitura de imagens e leitura de alguns textos seguida da verificação de aprendizagem (CARNAÚBA).

QUADRO 08: Unidade de análise 2.2 - Adequação das atividades ao tempo e organização do currículo
 FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

Analisando as falas nos fragmentos dos trechos 02, 06 e 08, sobre a adequação das atividades ao tempo e organização do currículo para o ensino de geografia da Educação de Jovens e Adultos, os interlocutores apresentam decisões semelhantes no tratamento das atividades, em conformidade com o tempo: *é preciso adequar às atividades planejadas ao*

tempo [...] (PALMEIRA); [...] adequar as atividades propostas ao tempo [...] (LARANJEIRA); [...] dispomos de pouco tempo (OITIZEIRO).

O fator tempo na EJA é um desafio para as escolas, visto que, o professor se depara com alunos trabalhadores que chegam à escola cansados e com sono, em consequência de um dia de trabalho, dificultando o cumprimento diário da carga horária escolar. O interesse e entusiasmo desses estudantes passam pelo sentido e o prazer de estar e permanecer dentro da sala de aula, sendo assim “o sentido de ir à escola, o prazer de estar nela e a atividade intelectual a ser desenvolvida são pontos primordiais, para que o processo educativo seja eficiente” (BRUNEL, 2008, p. 80).

Cabe ao professor, promover uma discussão sobre a Geografia que desperte o interesse dos alunos pelos conteúdos, desenvolvendo metodologias que possibilitem a aprendizagem, embora o tempo em alguns momentos se torne um empecilho.

Os trechos 01, 03, 04, 05 e 09 apresentam discursos semelhantes no tratamento das atividades com estratégias e metodologias de ensino que privilegiam os saberes experienciais dos alunos de EJA, proporcionando-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de atividades *elaboradas de acordo com temas selecionados* (CANELEIRO; PEQUIZEIRO) e com conteúdos selecionados com temas do cotidiano.

Sabe-se que um ensino inovador com atividades diversificadas, tais como: *exercícios em sala de aula [...] (CAJUEIRO), atividades escritas e orais (PAU BRASIL), [...] leitura de imagens e leitura de alguns textos (CARNAÚBA)*, deverão articular-se ao currículo por meio de uma prática pedagógica que provoque a entrada da Geografia que se encontra no entorno da escola, do Município, do Estado e do país. Nessa dinâmica, a organização curricular serve para a construção do conhecimento de uma geografia crítica, sistematizada por meio de atividades contextualizadas e que façam sentido para a vida dos alunos.

IPÊ, trecho (07), verbaliza que as atividades pedagógicas são centradas apenas nos conteúdos do livro didático: *atividades são elaboradas de acordo com o material didático [...]*. Esse depoimento mostra um ensino de geografia, centrado em informações pontuais, tendo como referência básica, somente o livro didático, excluindo o aluno da EJA de interações com o meio em que vive. Sendo assim, requer do professor postura profissional crítica, reflexiva, investigativa de sua prática pedagógica, a fim de efetivar mudanças e “garantir aos jovens que trabalham ou que buscam os estudos almejando se colocar no mercado de trabalho, a possibilidade de frequentar as turmas de EJA, tendo seus direitos respeitados e suas necessidades atendidas” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 189).

O respeito e o atendimento às necessidades do público da EJA, contribuíram para fortalecer as relações afetivas, entre o aluno, o professor, o conhecimento e a escola. Agora segue a análise da unidade 2.3 (QUADRO 09).

- 1- São de acordo com os conteúdos trabalhados. Criamos *estratégias diversificadas* em sala (debates, discussão dialogada com temas atuais, envolvendo, educação, saúde, meio ambiente e política. São estratégias voltadas para a melhoria da compreensão do aluno, através de questões que não fica só no empírico, mas que se amplia para a crítica. Com isso! Temos condições de perceber essa melhoria da compreensão dos alunos (CANELEIRO).
- 2- Leituras através de pesquisas, trabalhos em grupo e individual, favorecendo ao aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade que o cercam, usa *atividades diversificadas com conteúdos focados* para o que é produzido na comunidade, e assim, amplia as discussões para outras realidades. Faz uma aula diferente e os alunos gostam (MANGUEIRA).
- 3- *Metodologia variada...* Mais se esse aluno não vier motivado... Não vai surgir efeito. Se o aluno estiver motivado, com pouco recurso a gente consegue passar orientação boa, pra ele construir o seu conhecimento. Essa é a grande questão da EJA... Jovens que perderam o interesse, e adultos que tem interesse, mais que tem muita dificuldade (CAJUEIRO).
- 4- É preciso que o professor se desdobre, trabalhe com a realidade do aluno, ...levando algumas atividades diferentes, não trabalhar só com o livro, promover momentos de discussão, passe filme... tem que modificar a aula. O que se percebe é que quando o professor inova, o aluno está lá assistindo aula, quando trabalha com metodologia ultrapassada, não interessa para o aluno. É preciso que o *professor seja dinâmico para conquistar o aluno*. Porque na EJA, se não tiver essa conquista ela não acontece (LARANJEIRA).
- 5- Procura *levantar a autoestima* e orientá-los no sentido de que eles são adolescentes e alguns adultos. Pra que percebam as dificuldades do mundo e a realidade lá fora, deem mais importância a educação e recuperem o tempo perdido (PAU BRASIL).
- 6- É por isso que a EJA está no estágio que se encontra eles continuam com uma metodologia bem ultrapassada... É preciso que o professor queira e em sua grande maioria, não querem. Utilizam somente o livro adotado, *não inova a metodologia*. São professores que *se encontram no final de carreira...* O aluno não aguenta deixa a escola (PITOMBEIRA).
- 7- *Esse corre, corre que a gente tem não dar tempo de pensar, não...* Criatura. Às vezes a gente pensa em fazer aula dialogada, com leitura interpretativa, eles expondo o pensamento e a compreensão da leitura. E aí a gente vai discutir com eles. É uma tentativa de inseri-los e fazer com que eles possam participar (IPÊ).
- 8- Risos... Esses alunos que *já vem cansado...* Risos... *Precisam de motivação*. Muitas vezes, nós até... Nos conteúdos que têm questão de musicidade, a gente utiliza para dinamizar um pouco... Mais é difícil, a gente dinamizar essas turmas (OITIZEIRO).
- 9- *Aluno desmotivado*, se torna difícil segurar na escola (PALMEIRA).

QUADRO 09: Unidade de análise 2.3-Estratégias diversificadas, motivação, autoestima e pensamento crítico.
 FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

Os trechos (01, 02, 03 e 05) indicam percepções que se complementam em relação à dinamicidade das aulas para a EJA. A saber: [...] *estratégias diversificadas* [...] (CANELEIRO); [...] *atividades diversificadas com conteúdos focados* [...] (MANGUEIRA); [...] *metodologia variada* [...] (CAJUEIRO); [...] *levantar a autoestima* [...] (PAU BRASIL).

Contextualizando o grupo de fala, percebe-se a preocupação em desenvolver estratégias inovadoras, abordando temas atuais, na perspectiva de ampliar os conteúdos geográficos, por meio, de uma prática pedagógica que favoreça ao aluno a aprendizagem

significativa e a elevação da sua autoestima. Desse modo, “a escola sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível, com convivência, que considere a diversidade da condição do público EJA [...] desenvolvendo o sentido de pertencimento” (CAMPOS, 2010, p. 90).

No trecho (04), a interlocutora diz que, para construir uma relação de respeito com os alunos o [...] *professor seja dinâmico para conquistar o aluno* [...] (LARANJEIRA). Necessitando, portanto, que repensem as práticas utilizadas no contexto de sala de aula, uma vez que precisam ser reflexivas e focadas em objetivos e metas a ser alcançadas em curto prazo. Diante disso, exige compromisso por parte da coordenação pedagógica, a fim de favorecer a flexibilidade, autonomia e dinamicidade dos professores de geografia, voltados para o público da EJA.

Em contraposição às reflexões realizadas nos trechos (06 e 07): [...] *não inova a metodologia* [...] *se encontram no final de carreira* [...] (PITOMBEIRA); [...] *esse corre, corre que a gente tem não dar tempo de pensar, não* [...] IPÊ, que expressam posturas com modo de agir e pensar diferenciados em relação às estratégias utilizadas para tornar as aulas mais atrativas para os alunos da modalidade EJA.

PITOMBEIRA, trecho (06), demonstra descrédito nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, visto que, a maioria deles se encontram em final de carreira, se recusando em renovar a metodologia que utilizam em sala de aula. Em decorrência disso, a fragilidade da ação conjunta entre a coordenação pedagógica e professores se faz sentir.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de reflexão coletiva dos problemas que perpassam o ensino, uma vez que “o cotidiano dos professores jovens e adultos está recheado de situações imprevisíveis para as quais precisam desenvolver competências atreladas a conhecimentos científicos e práticas criativas, alternativas possíveis de trabalho” (MACHADO, 2010, p. 166).

Ademais, nos trechos (08 e 09), percebe-se que se coadunam em relação à participação do aluno nas aulas ministradas, os mesmos que relatam que: [...] *já vem cansado* [...] *precisam de motivação* (OITIZEIRO); *aluno desmotivado* [...] (PALMEIRA). Notem-se em ambos, percepções preconcebidas dos alunos da EJA, tendo em vista a forma como se expressam em seus depoimentos, transferindo a responsabilidade do insucesso escolar ao aluno. No entanto, demonstra que há carência de conhecimento das características específicas desse público, aspecto fundamental para repensar as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

PALMEIRA fortalece essa ideia demonstrando um olhar restrito e estereotipado que marca negativamente a capacidade cognitiva e intelectual das pessoas jovens e adultas no processo de aprendizagem. Assim, urge repensar o espaço escolar mediante mudança de

posturas de todos os envolvidos com a EJA articulando-se coletivamente, criando o seu ritmo próprio de aproximação com as vivências dos alunos. Ressalte-se a importância do uso de recursos próprios das vivências, emoções e sentimentos dos jovens e adultos que sofrem na pele a exclusão escolar e social. Agora a análise tem como foco a Categoria Geral 03.

3.4 Categoria Geral 03 - Planejamento: periodicidade, definição de conteúdos, dificuldades e prática pedagógica

Para concluir as reflexões das informações produzidas e categorizadas, volta-se a atenção para a categoria 03 e suas respectivas unidades de análises 3.1: Planejamento: bimestral, individualizado, não satisfatório; 3.2: Conteúdos: definidos de acordo com o livro adotado e 3.3: Dificuldades na prática pedagógica: diversificação da metodologia. Ressalte-se que essas contribuições foram dadas pelas coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas (QUADROS 10; 11 e 12).

- 1- O *planejamento* é bimestral. *Não acontece* é só preenchimento de fichas. Não é considerado nada. No planejamento não conseguimos nos reunir (PITOMBEIRA).
- 2- Não temos dificuldades para realizar o planejamento, pois trabalhamos com um grupo integrado, participativo, não gosta de faltar. É *momento de discussão dos problemas da escola*: a evasão, a repetência, frequência dos alunos e a violência no entorno da escola (como lidar com essa situação), não tem muito essa questão de conteúdos. Textos, livro didático de geografia, data show, música (o professor de geografia torna a aula mais dinâmica). (LARANJEIRA)
- 3- *Bimestral*. Elaboramos a pauta: a evasão, os conteúdos que serão trabalhados, o desempenho dos alunos, autoavaliação das atividades e ações desenvolvidas no processo pedagógico, saída mais cedo dos alunos. Na verdade, suscitamos *questionamentos acerca dos problemas do cotidiano escolar*. Mas o professor não aparece. Já aconteceu de ter apenas um professor. Como se planeja? Isso de certa forma dificulta. Mais é conversa. Quase não definimos planejamento escrito. Por essa razão não recebemos o planejamento do professor, isto fica por conta dele. Uso de textos complementares livro de geografia, recurso mais utilizado em sala (PALMEIRA)
- 4- O planejamento é *burocrático, bimestral, mas, não é satisfatório*. É a partir das discussões da nossa realidade no que diz respeito aos problemas vivenciados no dia a dia. Se torna planejamento coletivo quando elaboramos projetos envolvendo temas diversos. No geral o planejamento é *individualizado*. Realizado no segundo momento da aula, reduz-se o tempo porque despacha as turmas. Livro didático de geografia adotado na escola, data show, mapa, pesquisa na internet, jogo de loteria, quadro acrílico... (MANGUEIRA).

QUADRO 10: Unidade de análise 3.1 - Planejamento: bimestral, individualizado, não satisfatório

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas

As transformações socioculturais apontam alterações significativas no comportamento de todo ser que se insere no contexto do espaço geográfico no qual vive, adquirindo saberes por meio de interações sociais (BRUNEL, 2008). Então, a escola constitui-se em um espaço de difusão de saberes entre educadores e educandos, que através do diálogo transforma-se em

ato pedagógico. Nesse sentido, reflete-se o planejamento das ações pedagógicas para a EJA.

Dessa forma, analisa-se a fala trecho (01): *O planejamento [...] Não acontece é só preenchimento de fichas [...]* PITOMBEIRA; implicitamente indica postura com percepções preconceituosas em relação ao trabalho do professor da EJA. Por conta disso, o discurso revela fragilidade nas relações com seus pares, demonstrando dificuldade em consolidar uma ação pedagógica interativa, externando aos professores o descrédito no desempenho das atividades com reflexo negativo no compromisso profissional dos docentes.

Convém realçar a necessidade de uma ação pedagógica participativa, na perspectiva de que os professores incorporem a reflexão cotidiana inerente ao exercício de sua prática. É imprescindível a superação de um clima menos defensivo, uma vez que possibilita ao professor a participação ativa nas ações propostas no cotidiano da escola (FRANCO, 2012).

Confere-se que o depoimento supramencionado não se coaduna com os discursos dos trechos (02, 03 e 04) constatados nas falas sobre o planejamento: *É mais momento de discussão dos problemas da escola [...]* (LARANJEIRA); *Bimestral [...] questionamentos acerca dos problemas do cotidiano escolar [...]* (PALMEIRA); *[...] é burocrático, bimestral, mas não é satisfatório. É a partir das discussões [...] problemas vivenciados. No geral [...] é individualizado [...] se torna coletivo [...] elaboramos projetos [...]* (MANGUEIRA).

No primeiro trecho, percebe-se uma relação positiva que a coordenadora estabelece com o grupo de professores, uma vez que consegue desenvolver o planejamento coletivo, a partir da reflexão dos problemas inerentes ao processo educacional. Isso revela que no momento desempenha uma gestão com o grupo de professores de EJA, com compromisso profissional e ético, mediado pelo respeito mútuo e confiança.

Sendo assim, as “vivências positivas de reconquista, produção de espaço de dignidade e de justiça, merecem um lugar de destaque nas ações pedagógicas, na função dos currículos de explicitar e aprofundar seus significados, por sua vez, garantir o direito ao conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 339). Neste pensamento, o planejamento torna-se instrumento fundamental para concretização dos objetivos das ações educacionais propostas no interior da escola, sobretudo para realização de sua função social e democrática.

Com essa perspectiva, a análise do trecho 03, a valorização e credibilidade do trabalho realizado pelo professor, se faz presente, embora admita que tenha dificuldade de realizar o planejamento coletivo em decorrência da ausência de alguns professores. Assim, o planejamento resulta em reflexão sobre os problemas do cotidiano da escola.

No depoimento de MANGUEIRA (trecho 04), evidencia-se que o planejamento no momento: *é burocrático [...] não é satisfatório [...]*, percepção esta que incide por ser apenas

uma discussão sobre os problemas da escola. Sua intenção perpassa por um planejamento coletivo com professores de todas as áreas do conhecimento, no entanto, essa ação não acontece, só se torna coletiva quando se elaboram projetos.

Percebe-se ainda em sua fala que o planejamento da EJA é *individualizado*, entretanto não revela os motivos dessa realização. Tendo em vista que a modalidade tem suas peculiaridades, é preciso que as ações na escola sejam repensadas a partir das demandas que surgem pelas características e particularidades das pessoas jovens e adultas, na busca de dinamizar o assessoramento pedagógico com orientações propostas para o enriquecimento das estratégias de ensino da EJA, ajudando-os a superar as dificuldades.

Evidencia-se em todas as escolas investigadas a periodicidade bimestral do planejamento. Sabe-se que a natureza deste se difere no contexto de cada ação gestora, sendo, portanto, uma relação de poder, o qual “[...] está com as pessoas [...] aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência [...] organizam suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações” (GANDIN, 1994, p. 57). Veja a análise da unidade 3.2 (QUADRO 11).

- 1- Discutimos as situações de *dificuldades manifestas pelos alunos*, para em seguida definir os conteúdos (LARANJEIRA).
- 2- Somente o *livro adotado*. Antes eu levava muitas coisas planejadas. Hoje, já não levo mais nada... Sempre os professores falam que isso de reflexão é coisa de pedagogo (PITOMBEIRA)
- 3- Acreditamos que o professor ao se direcionar para a sala está com o seu roteiro definido, no que se refere ao conteúdo, habilidades, competências exigida ao aluno, e avaliação de processo. Os conteúdos são *definidos de acordo com o livro* de geografia adotado. A partir das atividades propostas no livro e de outros livros. Procura sempre seguir o livro (PALMEIRA)
- 4- São *conteúdos direcionados para a realidade* da comunidade. Ao definir o conteúdo no *livro didático adotado*, o professor direciona para as dificuldades dos alunos, manifestadas e identificadas no diagnóstico, além de planejar *atividades diversificadas com estratégias inovadoras*, pesquisa realizada em livros, lista de exercícios inserindo os conteúdos mais significativos para a vida do aluno, assim como a realização de simulado com os alunos do sexto ao nono ano (MANGUEIRA).

QUADRO 11: Unidade de análise 3.2 - Conteúdos: definidos de acordo com o livro adotado

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas

O sentido emitido nos trechos (01 e 04) definem conteúdos curriculares de geografia da EJA baseados em: *dificuldades manifestadas pelos alunos* (LARANJEIRA); *conteúdos direcionados para a realidade [...] livro didático adotado [...] atividades diversificadas com estratégias inovadoras [...]* (MANGUEIRA), verbalizam conteúdos articulados às experiências vivenciadas pelo público da modalidade em questão.

Nesse contexto, as coordenadoras explicitam o pensar e o agir dos professores que

incidem em prática pedagógica com conteúdos curriculares voltados para os interesses dos sujeitos da EJA. Público este constituído por trabalhadores, com histórias descontínuas de escolarização que retornam a esse processo, movidos por desejos e expectativas que precisam ser atendidas, para isso, é necessário a seleção cuidadosa dos conteúdos, imprescindível para a motivação desses alunos, a fim de formar “[...] cidadãos capazes de pensar em sua realidade, agindo nela e a transformando” (AMARAL, 2013, p. 253).

PITOMBEIRA, trecho (02) e PALMEIRA, trecho (03), assemelham-se em relação à utilização do livro didático. As participantes foram unânimes em considerar que os professores priorizam o uso deste recurso em sala de aula. Essa centralidade no livro é vista de modo diferente por MANGUEIRA, trecho (04), ao sinalizar que a seleção dos conteúdos é de acordo com as dificuldades diagnosticadas no processo.

Acrescenta ainda que, além do professor inserir na prática conteúdos significativos para a vida dos alunos da EJA, proporcionando-lhes ampliar os conhecimentos geográficos com estratégias inovadoras, “[...] precisa pesquisar para desenvolver conhecimento próprio e não apenas aplicar conhecimento dos outros [...] dos livros didáticos sem contextualizá-los” (DEMO, 1997, p. 76).

Ao contrário, PITOMBEIRA (Trecho 02) revela uma postura negativa da sua própria ação, percebe-se no tom de voz, na expressão facial, representando os não ditos, tornando-se desacreditada por si mesma e por seus pares. Analisa-se que há necessidade, primeira, de elevar sua autoestima, para então, instigar os professores que participem do processo pedagógico.

Essa energização pode contribuir positivamente nas suas relações de exterioridade e de interioridade com “os saberes experienciais dos professores que convivem no dia a dia, nas suas práticas planejadas e dialogadas coletivamente com o grupo, isto é, submetidas às incertezas, construídas na prática e no vivido” (TARDIF, 2002, p.24). Assim, segue-se com análise da unidade 3.3 (QUADRO 12).

- 1- Trabalhar o currículo para atender o jovem, o adulto e o adolescente, dentro do mesmo espaço de sala de aula e *diversificar as atividades com metodologia e estratégias inovadoras*. Atividades planejadas de acordo com a dificuldade dos alunos, e conteúdos trabalhados. Motivação; exposição do conteúdo; atividade individual/grupo. Não fechar a escola. Plano de ação inserindo nas estratégias a utilização da informática, em todas as áreas (LARANJEIRA)
- 2- Usar o próprio livro, porque diz que o livro não atende a realidade da EJA, isto porque requer trabalhar com a interdisciplinaridade. Para isso, tem que *planejar, e eles não gostam*. Percebo que isso *prejudica muito a prática pedagógica* e o currículo da escola... Não fazemos nada. Eu me questiono, será que não sei trabalhar? Retomada do dia anterior; exposição de conteúdos; correção fazendo a revisão (PITOMBEIRA)
- 3- *A maior dificuldade* do professor em sala é *diversificar a metodologia*; Ao utilizar o data show, é preciso de apoio técnico, não sabe manusear esse recurso. Muitas vezes me sinto impotente diante das dificuldades que aparecem... Chamada; leitura dialogada; exposição de conteúdos; retrospectiva da aula anterior, uso do livro. Intervenção por meio de conversas: questão de horário, transportes... Tudo é por meio do diálogo. (PALMEIRA)
- 4- O professor de geografia é um dos que consegue *instigar o aluno da EJA ao usar os recursos didáticos disponibilizados na escola - mapa, globo...* Rotina: Motivação, discussão da aula anterior, reflexão de um problema da comunidade; exposição de conteúdos com aula dialogada usando recursos diversos; problematizarão; realização da *atividade escrita do livro*. Trabalho integrado, direção e coordenação pedagógica, por meio do diálogo com professores, alunos e demais profissionais da escola... a diretora é bastante respeitosa, em razão disso, nos momentos de discussão dos problemas da escola, muitos alunos se manifestam revelando o seu ponto de vista, e a atitude a ser definida. Por conta disso, conseguimos bons resultados (MANGUEIRA).

QUADRO 12: Unidade de análise 3.3 - Dificuldades na prática pedagógica: diversificação da metodologia

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas

A prática pedagógica se constitui em ação docente na produção de conhecimento. Atualmente, o ensino e a aprendizagem no contexto de paradigma inovador requerem que o professor “[...] busque uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento [...]” (BEHRENS, 2011. p. 55).

Para isso, é fundamental incentivar o envolvimento do aluno no processo educativo. Essa é a base educativa para os jovens e adultos, uma vez que busca contribuir com a formação de um sujeito crítico da realidade através de uma educação de qualidade e inclusiva. Sobretudo, estimulando a sua capacidade de análise, a sua curiosidade, criticidade e argumentação.

Continuando, os trechos (01, 03 e 04), os participantes manifestam dizendo: [...] *diversificar as atividades com metodologia e estratégias inovadoras* [...] LARANJEIRA; [...] *maior dificuldade* do professor em sala é *diversificar a metodologia* [...] PALMEIRA; [...] *instigar o aluno da EJA ao usar os recursos didáticos disponibilizados na escola - mapa, globo* [...] realização da *atividade escrita do livro* [...] MANGUEIRA, expressam pensamentos que se coadunam.

Nesse caso, os professores desenvolvem prática pedagógica inovadora a partir de um currículo com conteúdos articulados às necessidades e aspirações dos jovens e adultos, com

metodologia e estratégias de uma geografia crítica, possibilitando-lhes construir conhecimentos com percepções e vivências adquirida. Por sua vez, incentivando-os a tornarem-se agentes geográficos de seu próprio espaço.

Explicitam as dificuldades manifestadas pelos professores em trabalhar com uma metodologia diversificada e inovadora, em relação o processo educativo da modalidade em questão, especificamente, no currículo. Isso se torna forte na fala de LARANJEIRA. Por outro lado, MANGUEIRA enfatiza a ação pedagógica do professor, revelando que o mesmo instiga os alunos a partir da reflexão dialógica dos conteúdos, apoiada no conhecimento crítico da realidade vivenciada.

Na fala da participante inserida no trecho 01 sobre a dificuldade da prática pedagógica de sala de aula, revela que: [...] *planejar, eles não gostam [...] prejudica muito a prática pedagógica* [...] PITOMBEIRA. Esse pensamento diverge das demais participantes. Argumenta as razões das dificuldades do professor de utilizar o livro didático, de não gostar de planejar. Nesse sentido, no olhar da coordenadora naquele momento, a ação docente torna-se a responsável pelos os problemas da EJA. Na verdade, não é bem assim. A “atividade prática docente não se circunscreve ao visível da prática pedagógica em sala de aula. [...] não se realiza apenas nos procedimentos didático metodológicos do professor” (FRANCO, 2012, p.186).

Conforme o exposto, há fragilidade nas relações que a coordenadora estabelece com os professores, e seus pares. Com isso, o currículo, a prática pedagógica e o ensino, não se tornam significativos para os alunos de EJA. Requer, portanto que instigue os professores ir à busca de prática pedagógica que supere o conhecimento fragmentado, além de sua reprodução não só de geografia, mais de todos os componentes curriculares.

Urge, portanto, valorizar o fazer pedagógico do professor, para que ele se sinta motivado e desempenhe o saber necessário para o exercício de sua função. Assim, torna-se fundamental a escola reservar espaço para encontros de formação continuada, para discutir coletivamente, os problemas inerentes ao processo educativo. Finalizando o capítulo, prossegue-se com análise do nível de satisfação dos professores.

3.5 Nível de satisfação dos professores

Com relação ao nível de satisfação dos participantes ao realizar o trabalho com pessoas jovens e adultas, associaram o valor da educação, mediada por eles, os professores, a oportunidade de possibilitar aos seus alunos um nível de escolarização para alcançar melhores

posições na vida, melhorando sua qualidade. Dessa forma, reproduzem o discurso social em torno da valorização, para esse público, como um meio para alcançar melhores posições no mercado. Esse é mais um tema para pesquisa, visto que é necessário refletir que lugar as pessoas jovens e adultas, com a educação que recebem nas escolas, conquistam no mercado. Eis o grande desafio.

- Extremamente responsável. Porque *são pessoas que dependem muito do nosso ensinamento*. Dessa geografia crítica, mostrando o desemprego, os problemas... Como avançar no dia a dia, como melhorar sua qualidade de vida, como trabalhar com projetos. Então! Nesse caso aí... é de extrema responsabilidade do professor juntamente com a coordenação trazer vantagens para esse aluno, somar o que ele já tem para melhorar a sua qualidade de vida! (CANELEIRO).

- Eu *me sinto muito bem*. Certo. Porque a gente não tem aqueles problemas que se costuma ter no período diurno. São pessoas que vêm porque tem objetivos definidos. Não aquele que o pai obriga ele a vir. Têm alguns garotos... Algumas garotas que não estão interessados... Mas, a grande maioria está aqui com o objetivo definido, eles *querem terminar o seu Ensino Fundamental*. E, a grande maioria, *pra felicidade minha e dos meus colegas*... Eles continuam no Ensino Médio e prosseguem, até... Onde é possível para eles (PEQUIZEIRO).

- Eu me sinto com muita dificuldade para trabalhar com eles. Em decorrência de carência, de base, carência de motivação... De alunos, em grande parte não alfabetizados. Eles têm dificuldade de leitura, de entender o que eles leem. A maioria não sabe ler. Então. Eu *me sinto bem*. *Tentando orientá-los* nesse sentido, pra ver se melhoram. Mudar um pouco essa história (CAJUEIRO).

- Ah! Eu *me sinto bem*. *Mais ao mesmo tempo triste*. Porque eles vêm com uma defasagem de conhecimento muito grande. Muitos sabem ler, mas não sabem interpretar o que leu. Então eu tô começando agora com a EJA, mas estou encontrando muita dificuldade em fazer com que eles aprendam (PAU BRASIL).

- A parte jovem é mais difícil de trabalhar porque, geralmente, não têm muito interesse. Já a parte dos adultos, idosos, eles são mais atenciosos, são mais compreensíveis, mais fácil de trabalhar com eles! Primeiro você ver uma falta de interesse nos jovens, falta de perspectiva, que eles não têm de vida. E por isso... não valorizam a educação que estão recebendo. *Na realidade, eu sinto frustração*. Você está buscando trabalhar e mudar a perspectiva deles, e pensar que eles não valorizam... (IPÊ).

-Bem, *de certa forma nos sentimos bem*. Porque essas pessoas,

embora não tenham aproveitado no tempo certo da sua escolaridade. Muitas delas são pessoas trabalhadoras que vêm do trabalho, já cansadas... E tudo. Nós tentamos dar a essas pessoas pelo menos um alento para que elas possam conseguir algo na vida, para que elas possam chegar à sua formação intelectual (OITI).

-Eu *me sinto feliz*. Eu acho assim.... Se tivesse estrutura seria muito interessante... Não é uma coisa desgastante quando se tem apoio. No início do ano foi muito desgastante por falta de apoio. Mas no final, tudo bem. Quando ficou só a clientela que realmente queria... Tudo bem. (CARNAÚBA).

As expressões: *muito bem, sinto feliz, [...] dependem muito do nosso ensinamento*, ditas pela maioria dos interlocutores revelam sentimentos de valorização, respeito, responsabilidade e satisfação no trabalho com os alunos da EJA. “Atributos inerentes à prática profissional docente, que colabora para o exercício da atividade educativa influenciada pelo modo de ser, de agir, de pensar dos professores e também por sua origem social” (ARAÚJO, 2014, p. 139).

Ser professor de pessoas jovens e adultas instiga o docente ao prazer de ensinar aliado à atividade intelectual, mas também afetiva, visto que no encontro de vivências e experiências com os diferentes saberes, conhecimentos e contextos onde são produzidas as aprendizagens, as experiências se inter-relacionam no espaço da sala de aula, onde professor e alunos aprendem.

Diante do conhecimento dos anseios e expectativas dos alunos, manifestado na fala de PEQUIZEIRO: *querem terminar o seu Ensino Fundamental. E, a grande maioria, pra felicidade minha e dos meus colegas [...]*, percebe-se o grau de satisfação do grupo de professores concretizada em uma prática docente permeada de ações coerentes com os interesses dos jovens e adultos. Assim, é fundamental que o professor no exercício de sua prática, tenha “o conhecimento do sujeito da EJA, conhecimentos educacionais específicos sobre currículo, aprendizagem de jovens e adultos, metodologias, avaliação, entre outros” (MOURA, 2007, p. 38).

Nesse sentido, o ensino de geografia, ancora-se em temas atuais, desenvolvidos, por meio de prática pedagógica que possibilita aos alunos desenvolver habilidades e competências para a compreensão crítica dos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, visando torná-los mais capacitados para a vida. Contudo, sem desconsiderar as experiências desses alunos, mas “[...] vê-los como integrantes de um determinado grupo social, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira” (JARDILINO;

ARAÚJO, 2010, p. 175).

Os discursos de PAU BRASIL e IPÊ evidenciam sentimentos de *tristeza e frustração*. Essas sensações constituem momentos de tensões pelos quais passam o professor de EJA, que nem sempre se sente preparado para lidar com turmas bastante heterogêneas, formadas por adolescentes, jovens e adultos, compartilhando a mesma realidade escolar.

Nessa perspectiva, “um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 23). Desse modo, a formação continuada de professores da EJA pode fazer o diferencial, ajudando os profissionais que atuam com essa modalidade de ensino a repensar a educação ofertada para os jovens e adultos.

Para o atendimento das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, deve-se “[...] visualizar o aluno como ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente” (BEHRENS, 2011, p. 62), dentro de um processo do ensino de Geografia, que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, acredita-se ter respondido a questão/problema, norte da pesquisa “Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões não se esgotam quando se pensa em renovar, reconstruir, construir novos conhecimentos. O sentido direciona o pensamento de expor e se constrói continuamente na caminhada no enfrentamento dos desafios inerentes às dimensões da vida humana.

O exaustivo estudo de reflexão, nestes anos de mestrado, deixa as marcas na construção de um sonho em meio à interação de ideias, trocas de experiências, propostas desafiadoras coletivas de conhecimentos pelos professores e orientadores. E os discentes, inseridos nesse espaço, com sede de saberes para tornar reais sonhos que sozinhos não se construiriam.

Parafrazeando Raul Seixas: “Sonho que se sonha só é apenas um sonho. Sonho que se sonha junto pode se tornar realidade”. Essa realidade está no alcance dos objetivos e na significância dos resultados dessa pesquisa, que traz à tona os problemas que incidem no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Todavia, são problemas, que em sua maioria, no cotidiano das escolas, fortalecem a exclusão do aluno.

O estudo da fundamentação teórico-metodológica referendada, buscou responder à questão norteadora da investigação: Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos?

Na análise das informações dos docentes dessa pesquisa, a primeira consideração que se destaca são as percepções preconcebidas relativas à EJA. Numa relação de ensino, na qual não há um vínculo positivo, a aprendizagem é afetada negativamente. No momento, constatou-se nos relatos que vários professores de Geografia, vislumbram posições enraizadas na desmotivação e descrédito, evidenciando profunda insegurança do trabalho que desenvolvem com essa modalidade.

É necessário aprofundar o conhecimento sobre as condições reais dos jovens e adultos que frequentam a EJA, que não os veja, exclusivamente, pelas carências e dificuldades de sua trajetória escolar, mas compreendam o verdadeiro significado atribuído às suas experiências de vida, reconhecendo que eles trazem consigo uma visão influenciada pelos seus traços de origem, cultural, social, familiar e profissional. Trazem a marca da exclusão social, paradoxalmente, “são sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertence” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 174).

Conforme a realidade, pode-se constatar a importância do vínculo positivo, de respeito mútuo, afetividade, amizade, conhecimento, compreensão e aceitação do professor em relação ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula. Esse tipo de vínculo tem como consequência um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, mediante práticas pedagógicas mais seguras, dinâmicas e inovadoras, pautadas no currículo de geografia, com conteúdos que favoreçam a formação integral de pessoas desse público.

Constata-se ainda que as percepções de descrédito dos professores e professoras em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos comprometem as práticas pedagógicas, pois em alguns, há tendência do ensino com paradigma tradicional que atribui a eles a responsabilidade por estar na escola, naquele momento, fora da sua faixa etária, garantida por lei.

A segunda consideração evidencia a relação entre o currículo e a prática pedagógica de geografia, que se encontra, influenciada no momento, pelas percepções preconceituosas dos professores e coordenadores pedagógicos, além das tensões provocadas pela dominação e subordinação ao sistema. Em consequência disso, emergem conflitos nas relações que se estabelecem no contexto escolar na tríade: ensino, currículo e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

É importante ressaltar que, seja qual for o tipo de dificuldade enfrentada pelo professor, coordenador pedagógico e gestores que trabalham com ensino da EJA, é necessário que se tenha a clareza das consequências desses conflitos para si e para os alunos, de modo que lhes possibilite uma coerência maior entre o seu discurso e a prática pedagógica efetiva em sala de aula.

Acredita-se que os professores como mediadores no processo de ensino têm possibilidades, através das maneiras de atuar e formas de relações de disponibilizar aos alunos práticas pedagógicas com metodologias e conteúdos significativos, considerando os conteúdos da organização curricular EJA, o tempo definido, os conteúdos propostos pelas diretrizes nacionais, para cada componente curricular, especificamente, seus interesses e aspirações, proporcionando-lhes maior autonomia na capacidade crítica e criativa, para assim, exercer com segurança a sua cidadania.

Nesse sentido, nos discursos dos participantes da pesquisa, há desde então, a necessidade no coletivo da escola (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, toda a equipe gestora) de refletir as implicações do tempo e organização curricular da EJA, que interferem na qualidade do ensino. Urge, portanto, mudanças de postura de todos os envolvidos, uma vez que, para atingir em sua plenitude, a ressignificação da prática

pedagógica, é necessário que os gestores, em âmbito de secretaria, intervenham diretamente nas reformas do ensino, compreendam os motivos e necessidades dessa ação.

Ressalta-se que sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem o diálogo com todos os atores educativos, isso ficará apenas no plano das intenções. Por essa razão, é necessário à escola reservar espaços para a formação continuada de professores, uma vez que não basta apenas o professor ter domínio cognitivo dos conteúdos de geografia. A competência no campo do conhecimento sobre a EJA é fundamental, facilita o estabelecimento de relações positivas, com atitudes que favorecem o aluno o seu crescimento pessoal e maior segurança na escolha profissional.

A terceira consideração dessa pesquisa trata da reflexão sobre a prática pedagógica do professor de geografia, no Ensino Fundamental, que assim, se constata nos dados: A necessidade de rever o currículo de geografia da EJA tendo como premissa, o diálogo com os professores não só de geografia, mas dos outros componentes curriculares, gestores e comunidade escolar. Buscar alternativas é preciso! Esse pensamento torna-se evidente, uma vez que atribui a responsabilidade do sistema pelos resultados negativos, sobretudo das condições precárias oferecidas à modalidade em questão. Estas não são favoráveis para realização de um trabalho efetivo que impulse o aluno aprender.

Acredita-se que não basta discutir e denunciar a existência de abuso de poder nas relações, antes de tudo, é fundamental ao professor que conheça sua prática pedagógica, suas técnicas e defina objetivos claros, com metas e ações precisas, que reflita de forma contínua, sobre suas ações e consequências.

Nos discursos das coordenadoras pedagógicas evidenciam-se o reconhecimento das práticas pedagógicas dos professores de Geografia nas turmas do segundo segmento, (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental, embora o enfrentamento dos problemas inerentes à modalidade EJA da Educação Básica, por sua vez, expresse que há dificuldades de planejar aulas dinâmicas para incentivar a aprendizagem dos alunos através de uma metodologia diversificada com conteúdos e estratégias de uma Geografia crítica, que muitas vezes não passa da intenção e tentativa de desenvolver uma prática pedagógica inovadora. Em consequência, dentro da sala, aulas reduzidas à visão do professor que, no geral, é a visão do livro didático, com estudo fora da real situação de vida das pessoas jovens e adultas.

Além do mais, pensar em uma Geografia crítica, não é abandonar o currículo estabelecido, mas desenvolver uma prática pedagógica integrada às outras áreas do conhecimento, com metodologia e estratégias significativas, atribuindo significados aos

conceitos geográficos, ou seja: “quem analisa o espaço pode entender o mundo em que vive e o que é mais importante, pode lutar para mudá-lo (KAERCHER, 1999, p. 74).

Conforme explícito, os depoimentos revelam que é possível, e isso se torna realidade nos espaços da escola da EJA. Enfatizam o compromisso, a afetividade e a valorização do professor com o ensino de geografia, através de práticas pedagógicas apoiadas em temas atuais. Realizam diagnóstico das necessidades e aspirações dos alunos, emergindo uma pesquisa da própria ação, com isso torna-se motivado, e incentivado com estratégias diversas, propondo atividades em grupo, individual, pesquisas, debates, seminários, dentre outras, consegue trazer temas do dia a dia para a sala de aula. Constata-se que não mascara a realidade dos problemas sociais, com os quais vive a comunidade do entorno da escola. Diante disso, articula os conteúdos propostos no currículo e livro didático, e assim, procura contribuir com sua prática pedagógica inovadora, instigando-os a compreensão de um espaço para a liberdade dos homens e não um espaço da reprodução do conhecimento.

Nessas considerações, se constata não só a capacidade de agir e pensar do professor, mas de todo um grupo que se encontra envolvido no processo de ensino, essa energização positiva contribui nas suas relações de exterioridade e de interioridade, especificamente, suas experiências tornam-se mais seguras nas relações que se estabelecem com os alunos e seus pares, sobretudo nas discussões dialogadas com o grupo. A capacidade de despertar de utilizar, simpatia e altruísmo, é imprescindível na ação pedagógica, são habilidades que funcionam como aliadas no enfrentamento dos problemas inerentes à educação de pessoas jovens e adultas. Contudo, urge repensar o espaço escolar mediante mudanças de postura de todos os envolvidos com a EJA articulando-se coletivamente, criando o seu ritmo próprio de aproximação com as vivências dos alunos.

Por essa razão, é preciso que as ações na escola sejam repensadas a partir das demandas que surgem pelas características e particularidades das pessoas jovens e adultas, na busca de dinamismo do trabalho pedagógico com orientações propostas para o enriquecimento das estratégias de ensino da EJA, ajudando-os a superar as dificuldades. Desse modo, requer da coordenação pedagógica que instigue os professores à busca de prática pedagógica que supere o conhecimento fragmentado.

Urge, portanto, valorizar o fazer pedagógico do professor, para que ele se sinta motivado e desempenhe o saber necessário para o exercício de sua função. Assim, torna-se fundamental a escola reservar espaço para encontros de formação continuada, para discutir coletivamente, os problemas inerentes ao processo educativo.

Essa é maneira significativa de refletir o ensino, a prática pedagógica e o currículo no

processo de uma complexa inter-relação, principalmente, quem faz a Educação de Jovens e Adultos. Não temam que os seus alunos brilhem, seja na Geografia, ou em qualquer outra área do conhecimento. Essas experiências se inter-relacionam, valorize o seu desejo de participação, dentro e fora da sala de aula. É nesse encontro de experiências com diferentes saberes, conhecimentos e contextos onde se constroem inúmeras e ricas aprendizagens.

Dentre outras questões, é necessário renovar as práticas curriculares no cotidiano das escolas da Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência, assinalam-se algumas propostas:

- Articular o grupo de professores, coordenadores, a fim de formar grupos de estudo para refletir coletivamente os problemas enfrentados no ensino.

- Definir como prioridade esse grupo, de modo que dialogue sobre a necessidade de aprofundar os estudos acerca de temas diversos, fundamentais para o aperfeiçoamento da carreira pessoal e profissional. Despertar em cada integrante do grupo, de que se trata de uma característica inerente a cada pessoa envolvida com o ensino.

- Elaborar e executar um projeto de intervenção em todas as áreas do conhecimento, com base no diagnóstico realizado em cada turma do segundo segmento EJA, definição das etapas, objetivos, metas e ações com base no PPP da escola.

- Reestruturar o currículo da EJA mediante discussões coletivas, visando construir coletivamente o saber, de modo que seja incorporado a todos como um princípio pedagógico, sobretudo como característica inerente à profissão de cada integrante no grupo.

- Propor aos alunos roda de conversa, descobrir talentos, proporcionar junto aos professores, a partir do planejamento coletivo, expor e na interação, construir projetos específicos direcionados, isso posterior à discussão com os alunos.

- Dispor de uma oficina pedagógica com a participação de professores e alunos, e planejar atividades diversas, utilizando conteúdos de Geografia propostos no currículo, conforme série e dificuldade apresentada, mediante isso, propor atividades interdisciplinares com as demais áreas do conhecimento. Tendo como suporte, diversos recursos utilizados na escola, como por exemplo: história em quadrinhos, o filme, o uso do cinema como recurso didático, a informática, dentre outros. Além de elaborar projeto de parcerias, escolas e outras instituições para subsidiar o fomento às informações necessárias, para articular com outras experiências.

Finalmente, considera-se relevantes as realizações de outras pesquisas objetivando analisar o currículo do ensino de geografia, na modalidade EJA, sobretudo, ampliar o estudo envolvendo situações que envolvam a prática pedagógica desse público nos diversos níveis de ensino, no interior do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____, Celso. **Professores e professores**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.
- AMARAL, Scopel Estefânia. O professor idealizado. In: IVAINE, Tonini Maria; KAERCHER, André Nestor; HOLGADO, Lopes Flávio (orgs). **Ensino da Geografia e da História: Saberes e fazeres na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf: UFGS/ FAGED, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Brasil, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos. **Territórios com classes sociais, conflitos, decisão e poder**. Campinas, SP. Editora Alínea, 1984.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa.
- BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil**, Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126, set./dez.2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História**. Séries Finais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasil: MEC/SEF, 1999.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB/CNE 11/2000.

_____, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7,2010. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília, DF, 7/04/2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1990.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____, Carmem. **Jovens no ensino supletivo: o rejuvenescimento de uma população**. In: Retos de La razón práctica. Publicacions da la Universitat de Barcelona, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise, In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB: Seção Porto Alegre, 1998.

CANDAU, Vera. O currículo entre o relativismo e o universalismo - Dialogando com Jean Claude Forquin. **Educação & sociedade**, ano XXI, dez. 2000. Cedes.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

_____, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.

_____, L. de S. **Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar**. Boletim Goiano de Geografia: UFG, v.23. n. 2, jul/dez. 2007.

_____, Lana de Souza. Concepções teóricas e elementos da Prática de Ensino de Geografia. In: **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. CALLAI, Helena Copetti. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAMPOS, Mirian Piber. A cultura juvenil e o jovem na EJA. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **Bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**- As ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DENKER, Ada de Freitas Manetí; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas com ênfase em comunicação**. São Paulo: Futura, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.112, p.939-959, jul/set. 2010.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____, Paulo. **La naturaleza política de La educación: cultura, poder y liberación**. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____, Paulo; MYLES, Horto. **O caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução COSTA Roberto Cataldo, consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição SILVA, Dirceu da. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, J. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**. v. 21, n 73, dez. 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro. Editora, 2005.

GATE. Global alliance for transforming education. Educacion 2000. **Uma perspectiva holística**. Grafton, Vermont, 1991.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, Vozes, 1994.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

_____, **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

HERNANDÉZ, Fernando. A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado. In: **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais- Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JARDILINO, José R. L; ARAÚJO, R. M. B, de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm,2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KAERCHER, Nestor A. **desafios e utopias no ensino da geografia**. 4. ed. Reimpressão, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

_____, N. A. **Conceitos Geográficos ensinam mais que geografia: ensinam quem você é, falam sobre do seu projeto de vida e de sociedade**. Anais XI ENPEG. Goiânia, 1999.

KELLY, Albert. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil, 1980.

MAANEN, John, Van. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**, in administrative Science Quarterly, vol. 24, nº 4. dez. 1979, PP 520-526.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**, 5.ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato? para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MARCHIORATO, L. **Em busca de melhores resultados: manual de implantação das Diretrizes Curriculares**. Brasília/DF, 2013.

MACHADO, Júlio César da Rosa. O paradigma da compreensão: conversação acerca da prática educativa frente ao erro na aprendizagem. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia Física: ciência humana?** São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu (Org.). Currículo, cultura e BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**, São Paulo: Vozes, 2002.

_____, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia crítica: A valorização do espaço**. São Paulo, HUCITEC, 1984.

_____, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas**. São Paulo, HUCITEC, 2007.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: O olhar transdisciplinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

_____, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano, 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

_____, Maria da Glória Carvalho. **Aprendizagem de pessoas jovens e adultas: perspectiva andragógica**. Piauí, EDUFPI, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Revista ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 1983

PÉREZ GÓMEZ, A. **Modelos contemporâneos de evolución**. In. J. Gimeno: A. Pérez Gómez, op. Cit., PP. 426-449, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SANTOS, Milton. **Relações espaço - temporais no mundo subdesenvolvido**. Seleção de textos nº 1. Associação dos Geógrafos Brasileiros, secção regional de São Paulo, dez. 1976.

_____, Milton. **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo, HUCITEC, 1986.

_____, Milton. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**. Boletim paulista de geografia. n. 54, 1994.

_____, Milton . **Por uma outra globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

_____, Milton **Por uma geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6 ed. Reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, L. L. de C; FAVACHO, André Marcio Picanço (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, J. Gimeno. Políticas de La diversidad para una educación democrática 0 In: SIPÁN COMPAÑE, A. (org.). **Educar para la diversidad em El siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

SIMIELLI, M. E.R. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio**. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, Francisco das C. Rodrigues da. **Pesquisa em Ensino de Geografia no Brasil: Teses e Dissertações (2004-2010)**. (Estado da Arte: Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Maria Adélia de. **O espaço Interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo, Ática, 1992.

_____, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2000.

_____, J. W. **Ensaio de Geografia Crítica, História, Epistemologia e (Geo) Política**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIGOTSKY. L. S. **pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **Ensino de Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos: currículo e prática pedagógica**, junto aos professores e coordenadores pedagógicos do segundo segmento do ensino fundamental, em 06 escolas da rede municipal de Teresina-PI. A pesquisa objetiva “Analisar a organização curricular do ensino de geografia na modalidade Educação Jovens e Adultos e se esta contribui para a ressignificação da prática pedagógica”. Conto com sua valiosa colaboração para responder a este questionário lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa.

I-IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Função que ocupa na escola _____ Pseudônimo _____

II-SITUAÇÃO PESSOAL

Sexo:

- Masculino
 Feminino

Idade:

- 20 a 30 anos
 30 a 40 anos
 40 a 50 anos
 Mais de 50 anos

Estado civil:

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Viúvo (a)
 Separado (a)
 Outros

III-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Curso Superior:

- Completo
 Incompleto
 Magistério-Ensino Médio
 Especialização - Área _____
 Mestrado – Área _____
 Doutorado – Área _____

IV-ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola ou instituição em que trabalha:

- Estadual
 Municipal
 Estadual e Municipal

- Estadual e Privada
- Municipal e Privada
- Outras. Qual?

Tempo de serviço no Magistério:

- Menos de um ano
- Entre 01 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

Tempo de serviço no Magistério de EJA:

- Menos de um ano
- Entre 01 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

Turno em que trabalha:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Manhã e Tarde
- Tarde e Noite
- Manhã e Noite
- Manhã, Tarde e Noite

Bloco que atua na EJA:

- BLOCO I DO 1º SEGMENTO (Equivalente ao 1º, 2º, e 3º. anos)
- BLOCO II DO 2º SEGMENTO (Equivalente ao 4º, e 5º. anos)
- BLOCO III DO 3º SEGMENTO (Equivalente ao 6º, e 7º. anos)
- BLOCO II DO 2º SEGMENTO (Equivalente ao 8º, e 9º. anos)

Entrada no serviço público:

- Concurso público
- Outros. Qual?

O que vem em sua mente quando te falam em Educação de Jovens e Adultos?

E quando te falam em Currículo?

O que vem em sua mente quando te falam em Ensino de Geografia?

E quando te falam em ressignificação da Prática Pedagógica?

OBRIGADA!

APÊNDICE 02 – ROTEIRO DE ENTREVISTA NO GRUPO FOCAL (COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS)

- 1) Defina o currículo escolar de geografia para a EJA a partir da realidade em que se vive;
Considerando o tempo escolar, a organização pedagógica do currículo de Geografia que atende a EJA. Comente.
- 2) Descreva a relação entre currículo, ensino de Geografia e ressignificação da prática pedagógica.
- 3) Fale um pouco sobre o currículo de Geografia trabalhado em sala e sua relevância para o aluno da EJA no contexto atual.
- 4) Como ocorre o processo do planejamento: Fale sobre:
 - a) Periodicidade;
 - b) O que é considerado;
 - c) As dificuldades em realizar esse planejamento;
 - d) Recursos utilizados;
 - e) Como são definidos os conteúdos;
 - f) Como são pensadas e elaboradas as atividades;
 - g) Descreva uma rotina de aula.
- 5) E na sala de aula que estratégias são utilizadas para tornar a aula mais dinâmica?
- 6) Fale sobre as dificuldades percebidas no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula.
- 7) O que a escola tem feito para trabalhar essas dificuldades?