



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CAROLINE GERALDINI FERREIRA REZENDE

**A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA**

GOIÂNIA
ABRIL DE 2014

CAROLINE GERALDINI FERREIRA REZENDE

**A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio ambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Geografia

Orientadora: Professora Dra. Míriam Aparecida Bueno

GOIÂNIA
ABRIL DE 2014

CAROLINE GERALDINI FERREIRA REZENDE

**A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Dissertação defendida ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Geografia, aprovada em 9 de abril de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores:

Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno
Universidade Federal de Goiás - UFG
Presidente da banca e Orientadora

Profa. Dra. Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação
Membro titular – Examinador Interno

Prof. Dr. Enio José Serra Santos
Universidade Federal Fluminense – UFRJ
Membro Titular – Examinador Externo

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Universidade Federal de Goiás – UFG
Membro – Suplente

Agradeço ao meu Deus o Todo-poderoso, “pois Ele está assentado sobre o Globo da Terra, cujos moradores são para ele como gafanhotos, ele é quem estende os céus como cortina e os desenrola como tendas para neles habitar” **Isaías 40:22**. Pelas incontáveis horas dedicadas ao mestrado, ofereço sinceros agradecimentos aos meus amados que abriram mão de minha presença para que fosse possível a realização deste sonho.

Agradeço aos meus pais José Wilson e Luci Helena pelo apoio que me deram desde o princípio de minha vida estudantil. Terão minha eterna admiração. E ao meu esposo Flávio agradeço por nunca desistir de mim mesmo nos momentos de turbulências, e por estar presente com seu apoio incondicional. Acreditando nesta realização desde o início.

Sou profundamente grata a Deus pela existência e presença de minhas filinhas Brenda e Ágatha, frutos de um milagre e que sempre me alegram. A mamãe recuperará o tempo que não estivemos juntas. A mamãe sempre amará vocês.

Agradeço à minha amiga Sélvia, pelo incentivo em me tornar mestre em Geografia e por sua presença em todos os momentos, felizes ou difíceis.

Agradeço às minhas tias Florinda, Waldete e minha prima Fabiana por me ajudarem todas às vezes em que pedi apoio. O amor de vocês é comparado ao de finas jóias.

Expresso meus sinceros agradecimentos à minha orientadora Míriam Aparecida Bueno. Foi através de seus muitos conselhos que esta dissertação tomou forma. O seu conselho é inestimável.

À Universidade Federal de Goiás, juntamente com o IESA, assim como ao LEPEG ao GECE, agradeço por me auxiliarem na caminhada para me tornar mestre em Geografia. Obrigada.

Agradeço a CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, pois foi de grande valia.

Agradeço a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás pela licença para aprimoramento profissional concedido a minha pessoa.

Senhor, eu lhe agradeço acima de todas as coisas e para todo o sempre.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a ação mediadora da Cartografia no processo de ensino-aprendizagem de EJA possibilitando, conseqüentemente, a formação continuada de professores de Geografia desta modalidade de ensino. A pesquisa foi desenvolvida junto a um professor da Terceira Etapa (Ensino Médio) em uma unidade da Rede Estadual de Educação, que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Goiânia, Goiás. A formação inicial do licenciado em Geografia tem lhe possibilitado a compreensão das necessidades do aluno de ensino regular, ficando de certa forma esquecido o aluno de Educação de Jovens e Adultos. A EJA é composta por um público que requer um tratamento diferenciado e que muitas vezes os profissionais da educação que atuam nesta modalidade não compreendem e/ou não são preparados para enfrentar esta realidade. Diante destes fatos, alguns questionamentos foram levantados especialmente no que diz respeito à capacidade mediadora da Cartografia na construção dos conhecimentos geográficos. Utilizando-se de uma metodologia qualitativa através de pesquisa participante, utilizamos técnicas de investigação que primaram pela relação entre a teoria e a prática, buscando uma interação dialética na perspectiva da práxis, para isso nos apoiamos em Demo (2008). Analisamos o papel da Geografia Escolar e da Cartografia na formação dos alunos da modalidade EJA e na formação continuada do professor, pois acreditamos que a construção do conhecimento geográfico e cartográfico pode contribuir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da EJA, possibilitando uma melhor interpretação da realidade. Desse modo, apresentamos uma proposta de aproximação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em sua vida cotidiana, através de uma mediação cartográfica planejada juntamente com o professor de Geografia da EJA.

Palavras-Chave: EJA; Ensino de Geografia; Cartografia.

RESUMEN

Esta investigación analizó la acción mediadora de la Cartografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de EJA posibilitando, consecuentemente, la formación continuada de profesores de Geografía de esta modalidad de enseñanza. La investigación fue desarrollada junto a uno profesor de la Tercera Etapa (Enseñanza Media) en una unidad de la Red Estatal de Educación, que ofrece Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en el municipio de Goiânia, Goiás. La formación inicial del graduando en Geografía viene posibilitando la comprensión de las necesidades del alumno de enseñanza regular, quedando, de cierta forma, olvidado el alumno de Educación de Jóvenes y Adultos. La EJA es compuesta por un público que requiere un tratamiento diferenciado y muchas veces los profesionales de la educación que actúan en esta modalidad no comprenden y/o no son preparados para enfrentar esta realidad. Ante estos hechos, algunos cuestionamientos fueron levantados especialmente en lo que dice respecto a la capacidad mediadora de la Cartografía en la construcción de los conocimientos geográficos. Utilizando-se de una metodología cualitativa a través de investigación participante, utilizamos técnicas de investigación que priman por la relación entre la teoría y la práctica, buscando una interacción dialéctica en la perspectiva de la praxis. Analizamos el papel de la Geografía Escolar y de la Cartografía en la formación de los alumnos de la modalidad EJA y en la formación continuada del profesor, pues creemos que la construcción del conocimiento geográfico y cartográfico puede contribuir en la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EJA, posibilitando una mejor interpretación de la realidad. De ese modo, presentamos una propuesta de aproximación entre los conocimientos científicos y los conocimientos ya adquiridos por los alumnos en su vida cotidiana, a través de una mediación cartográfica planteada juntamente con el profesor de Geografía de la EJA.

Palabras clave: EJA; Enseñanza de la Geografía, Cartografía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Fronteiras de Goiás	61
Figura 2: Mapa do cultivo de grãos por mesorregiões em Goiás	62
Figura 3: Imagem do livro Projeto Regionais	64
Figura 4: Imagem do livro Geografia de Goiás	64
Figura 5: Imagem da figura da primeira atividade	65
Figura 6: Mapas criados pelos alunos	66
Figura 7: Mapas criados pelos alunos	66
Figura 8: Mapas criados pelos alunos	67
Figura 9: Mapas criados pelos alunos	67
Figura 10: Mapas criados pelos alunos	67
Figura 11: Mapas criados pelos alunos	67
Figura 12 Prova do Vestibular UFG – 2013	70
Figura 13: Mapa do Brasil Político – IBGE	71
Figura 14: Mapa de Goiás: Relevo	74
Figura 15: Mapa Brasil Climatas	76
Figura 16: Mapa de Goiás: Bacias Hidrográficas	78
Figura 17: Mapas do Brasil: Cerrado original e atual	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclatura dos órgãos responsáveis pela modalidade de ensino EJA	22
Quadro 2 – Conhecimentos geográficos para alunos de EJA e conhecimentos essenciais aos professores de EJA	46
Quadro 3 – Conteúdo programático do 1º semestre (Terceira Etapa): Geografia de Goiás ...	58
Quadro 4 – Ideias apresentadas pelos alunos	68
Quadro 5 – Conteúdo programático e conceitos geográficos trabalhados na atividade	73
Quadro 6 – Os quatro sentidos do mapa conforme Seemann (2013)	87
Quadro 7 - Análises dos alunos sobre a representação espacial da informação em diferentes tempos	89

LISTA DE ABREVIATURAS

- AIA – Ano Internacional da Alfabetização
- Anped – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEJAs – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- Desu – Departamento de Ensino Supletivo
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- EDA – Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Eneja – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GE – Grupos de Estudos
- GECE – Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IESA – Instituto de Estudos Socioambientais
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LEPEG – Laboratório de Estudo e Pesquisa em Educação Geográfica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação; Ministério da Educação e Desporto
- Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- ONG – Organização Não-Governamental
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- Peac – Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania
- PEI – Programa de Educação Integrada

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
Pnac – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
Seadec – Superintendência de Educação a Distância e Continuada
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEF – Superintendência de Ensino Fundamental
SEM – Superintendência de Ensino Médio
Sued - Superintendência de Educação a Distância e Continuada
Setergo – Sistema Radiofônico de Goiás
Supenfor – Superintendência de Ensino Não-Formal
UCG – Universidade Católica de Goiás
UES – Unidade de Ensino Supletivo
UFG – Universidade Federal de Goiás
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	15
1.1 Do surgimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil Colônia aos dias atuais	15
1.2 Leis e pareceres da Educação de Jovens e Adultos	23
1.3 A organização escolar da EJA no Estado de Goiás	25
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA	35
2.1 Contexto geral sobre formação de professores de EJA	35
2.2 O professor de Geografia – formação inicial e continuada	38
2.3 Conhecimentos e habilidades do professor da EJA (ou na EJA)	44
CAPÍTULO 3 - A PESQUISA PARTICIPANTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA	50
3.1 A escolha dos caminhos metodológicos	50
3.2 A Cartografia como mediadora do ensino da EJA	53
3.3 As atividades de Cartografia e a Geografia de Goiás	55
3.4 As aproximações entre as análises e as propostas da EJA	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

A formação inicial do licenciado em Geografia atende as necessidades do aluno de ensino regular e, de certa forma, esquece o aluno de Educação de Jovens e Adultos. A EJA enfatiza um público que requer esse tratamento diferenciado. Muitas vezes os profissionais da educação que atuam nesta modalidade não compreendem e/ou não são preparados para enfrentar esta realidade.

Mediante esta situação levantamos o questionamento: Como auxiliar o professor de Geografia de EJA, através da Cartografia, na construção dos conhecimentos geográficos para processo de ensino aprendizagem?

Nessa perspectiva a proposta desta pesquisa é discutir a capacidade mediadora da Cartografia na construção desse conhecimento, bem como na formação continuada dos professores de Geografia desta modalidade de ensino. O despertar desta pesquisa está fundamentado em minha atuação como educadora de Geografia na Educação de Jovens e Adultos e do meu desejo em proporcionar uma melhora no processo de ensino-aprendizagem de Geografia mediado pela Cartografia.

A pesquisa foi desenvolvida, junto a professores da Terceira Etapa (Ensino Médio) em uma unidade da Rede Estadual de Educação que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Goiânia-GO, ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Ao contrário de uma postura de pesquisador observador neutro, objetivo e descritivo, optamos pela metodologia da pesquisa participante e para isso nos apoiamos em Demo (2008). Almejamos ir além da postura clássica imposta e colocar em prática uma metodologia cuja finalidade é servir de instrumento de mudança social, realizando uma ponte entre geração de conhecimento e o uso deste conhecimento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizadas técnicas qualitativas de investigação como: observação participante em uma sala de aula do 1º semestre da Terceira Etapa de EJA, entrevistas livres e semiestruturadas com o professor envolvido na pesquisa, aulas, atividades para os alunos da mesma e análise dessas atividades. Todos estes procedimentos primaram pela relação entre a teoria e a prática, buscando uma interação dialética, trabalhando sempre na perspectiva da práxis, pois acreditamos que a construção do conhecimento geográfico e cartográfico contribui na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de alunos de EJA possibilitando uma melhor interpretação da realidade.

O processo de pesquisa teve como base a Cartografia como mediadora pautando-se em uma coletânea de mapas e exercícios, no qual, sua construção partiu do resgate de conhecimentos básicos de alfabetização cartográfica já adquiridos pelos alunos, que se refere ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos e significados; uma linguagem gráfica (códigos e símbolos definidos – convenções cartográficas), que permita aos mesmos organizarem uma sequência lógica de conceitos utilizando mapas. O mapa nas palavras de Almeida e Passini (1989) é uma representação codificada de um determinado espaço real que pode ser chamado de um determinado modelo de comunicação, que se vale de sistema semiótico complexo (linguagem cartográfica) que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signos, redução e projeção. Assim para se ler mapas é preciso saber qual o espaço representado, seus limites, suas informações.

O envolvimento do professor de EJA de Geografia na pesquisa fez parte do processo na tentativa de diversificarmos os recursos didáticos da coletânea de mapas para assim propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem mediado pela Cartografia, contribuindo também para a formação continuada deste profissional.

A utilização dos mapas se justifica por possibilitarem um melhor aprendizado nas aulas de Geografia e por passar informações visuais quase que de modo instantâneo. Na busca de uma proposta de formação continuada em Geografia para professores da EJA, mediada pela Cartografia, organizamos estruturalmente esta pesquisa em três capítulos na tentativa de ampliarmos os conhecimentos referentes ao campo de ensino de Geografia da educação de jovens e adultos.

O capítulo I intitulado “As políticas públicas brasileiras aplicadas à educação de jovens e adultos ao longo da história”, relata a ampliação do direito à educação em escala nacional e estadual. Nele realizamos uma breve abordagem do tema, visando a compreensão das políticas públicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Estadual de Ensino no Estado de Goiás, assim como seu processo histórico local e as características de seu público atual. Abordamos também as bases da EJA, os documentos, as leis e as características dessa modalidade de ensino. Nos apoiamos em teses, dissertações e congressos que trouxeram formas inovadoras de pensar a Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo II intitulado “A formação de professores no contexto da EJA”, apresenta o contexto atual da formação de professores para EJA, tomando como referência a reconceituação da mesma a partir da Lei 9394/96, buscando compreender o campo da formação inicial e continuada de professores. Nesse discutimos a questão das competências e habilidades para o ensino da EJA.

No capítulo III intitulado “A pesquisa participante e o ensino de Geografia na EJA”, apresentamos o papel da Geografia Escolar e da Cartografia na formação dos alunos da modalidade EJA. Acreditamos que a construção do conhecimento geográfico e cartográfico pode contribuir na melhora do processo de ensino-aprendizagem de alunos de EJA, possibilitando-lhes interpretar a realidade. O envolvimento do professor pesquisado foi realizado com o objetivo de diversificarmos os recursos didáticos da coletânea de mapas visando propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem mediado pela Cartografia contribuindo assim para a formação continuada destes profissionais.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Tendo como intenção acompanhar a ampliação do direito à educação em escala nacional e estadual, buscou-se neste capítulo realizar uma breve abordagem do tema, visando a compreensão das políticas públicas aplicadas a educação de jovens e adultos na Rede Pública Estadual de Ensino no Estado de Goiás, assim como seu processo histórico e as características de seu público atual.

1.1 Do surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil Colônia aos dias atuais

A ação educativa no Brasil Colônia teve seu início com a igreja, através dos Jesuítas com uma ação educativa missionária e assim estes detiveram o controle da alfabetização no país até a expulsão dos jesuítas ocorrida em 1759.

Após esta data, as ações voltadas para o campo da educação de jovens e adultos de acordo com Haddad e Di Pierro (2007) só voltaram a aparecer no Império, então em 1824 a primeira Constituição brasileira garantia através de direitos legais uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos onde estariam incluídos não somente as crianças, mas também os adultos, porém durante o período imperial quase nada se efetivou no sentido de ações educativas para adultos.

A classe política iniciou um programa de alfabetização para jovens e adultos, que visava apenas o contingente eleitoral. Somente os cidadãos tinham direito a voto sendo necessário esclarecer que apenas uma pequena parcela da população possuía cidadania e se tratavam da elite econômica, ficando excluídos desse direito a maioria das mulheres, os negros e os indígenas.

Trinta anos após estabelecimento da Primeira República o Censo de 1920 indicou que mais de 70% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta e iniciou-se um movimento que envolvia tanto educadores como a própria população reivindicando o aumento do número de escolas e melhoria em qualidade e este movimento possibilitou condições favoráveis à implementação de políticas para a educação de jovens e adultos, assunto que segundo Haddad e Di Pierro (2007) só vieram a tratados como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas públicas educacionais específicas a partir da década de 1940.

Para compreendermos os avanços no aspecto das políticas públicas educacionais a partir da década de 1940 é preciso compreender o momento histórico pelo qual o país havia passado na década de 1930 com a Revolução, onde em 1934 foi firmada a nova Constituição propondo um Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União prevendo o ensino integral gratuito e de frequência obrigatória, ensino este que deveria ser extensivo aos jovens e adultos.

Podemos dizer que o ensino de jovens e adultos pela primeira vez recebeu um tratamento particular devido ao processo de industrialização e urbanização promovidos pela Era Vargas, gerando a necessidade de escolarização da mão de obra para suprimento de vagas em indústrias e os índices de escolarização se comparados aos de outros países da América Latina era algo extremamente preocupante que precisava de atitudes das autoridades brasileiras.

Um marco importante para o ensino de jovens e adultos foi a criação do Instituto Nacional do Ensino Primário, em 1938, possibilitando alguns anos depois o estabelecimento do Fundo Nacional do Ensino Primário que previa a ampliação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2007):

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais. (HADDAD e DI PIERRO, 2007, p.91)

Haddad e Di Pierro (2007) nos mostram que a ampliação das oportunidades educacionais aos jovens e adultos eram necessárias para apaziguar as reivindicações das classes trabalhadoras e conseqüentemente possibilitavam as qualificações mínimas à força de trabalho, promovendo o desenvolvimento de potencialidades individuais, pois a educação de adultos passou a ser condição necessária para o desenvolvimento do Brasil.

Em Goiás a década de 1940 foi uma data marcante para a Educação de Jovens e Adultos, pois foi a partir de então que esta modalidade foi assumida como um problema nacional que precisava ser sanado, dando início a uma gama de campanhas que visavam a elevação do índice de pessoas adultas alfabetizadas. Organizou-se então uma estrutura administrativa e pedagógica própria – o Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás

através da Portaria n.º 215, de 21 de agosto de 1947, fruto da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) ligada ao Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação que tinha por finalidade reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Foram desenvolvidos e distribuídos a partir de então materiais didáticos para mobilizar a opinião pública, os governos estaduais e a iniciativa privada. A CEAA criou uma infraestrutura nos estados e municípios que possibilitou o atendimento à educação de jovens e adultos, como no caso do Estado de Goiás.

De acordo com pesquisa realizada por Machado (2001) em 1950 o estado de Goiás estava em defasagem no atendimento à Campanha de Educação de Adultos, contando com apenas 480 classes. O estado da Bahia, por exemplo, possuía 2.500 classes. Ao todo, o país possuía 16.500 classes distribuídas e Goiás respondia então por apenas 3% delas.

Durante as campanhas de alfabetização, embora houvesse uma legislação, os órgãos federais como o Departamento Nacional de Educação (DNE) e o Serviço de Educação de Adultos (SEA) mostravam uma postura centralizadora e determinante como financiadores, orientadores e coordenadores das campanhas que representaram para as políticas públicas em Educação de Adultos (EDA). De acordo com Machado (2010), estes órgãos tinham duas posturas em relação aos estados e municípios:

De um lado, o fortalecimento de laços de dependência entre as esferas, em que a iniciativa cabia à União, de sorte que, em sua ausência, nada ou quase nada tinha sobrevivência própria, a exemplo do estado de Goiás. De outro lado, com a orientação da União e dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), vários estados passaram a estabelecer um processo de fortalecimento do ensino supletivo, em virtude de exigências locais, sobretudo ligadas à qualificação da mão-de-obra para a indústria, já com recursos próprios e buscando uma certa independência em termos pedagógicos e políticos, a exemplo do estado de São Paulo (MACHADO, 2010, p. 52).

A autora relata que havia um oportunismo presente nas políticas públicas de educação de jovens e adultos propostas a partir de 1960, que mostrava um “Estado Indutor” que via o indivíduo e as populações como incapazes de compreender por si só o valor da educação, necessitando ser induzido a isso. O Estado antecipava-se às reivindicações populares por escolarização para todos e ao mesmo tempo realizava um controle político-ideológico, implantando na educação de jovens e adultos uma característica de legitimação de eleitores e formação de mão de obra especializada.

Em Goiás, assim como em todo o país, na década de 1960, houve uma grande influência de Paulo Freire na educação de jovens e adultos, com seu projeto educacional que buscava a superação da opressão e desigualdade.

Paulo Freire ensinou os mais pobres, lutou por melhores condições educacionais, sociais e políticas para os jovens e adultos brasileiros, realizou uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico e o existencialismo cristão. Jamais desanimou de alcançar a superação da opressão e desigualdade. Buscou promover uma consciência crítica através da consciência histórica.

O projeto educacional de Freire focava em uma teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e do diálogo enquanto princípios metodológicos e foi esse pensamento crítico e libertador que permitiu que sua obra servisse de inspiração para educadores de todo o mundo.

O período de 1959 até 1964 foi um período onde diversos trabalhos educacionais com adultos receberam importância a nível nacional, assim a educação de jovens e adultos ganhou condições de educação política, através da prática educativa de refletir o social, indo além dos aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem como relatam Haddad e Di Pierro (2007):

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD e DI PIERRO, 2007, p.91).

A Igreja Católica contribuiu com a educação de jovens e adultos em meados das décadas de 1950 e 1960 com a instituição do Movimento de Educação de Base (MEB). No estado de Goiás e em outros estados do país foi através de escolas radiofônicas.

O Sistema Radiofônico de Goiás (Setergo) funcionou em caráter de experiência pela Rádio Difusora em 30 escolas espalhadas em Goiânia, Goianira, Inhumas, Trindade, Hidrolândia, Bela Vista, Ipameri e Brazabrantes. Essa época foi marcada por movimentos de Educação Popular, compostos por grupos que constituíam o órgão estadual do Instituto de

Cultura Popular que realizavam caravanas de cultura de espetáculos, de teatro e desenvolviam campanhas de alfabetização.

O PNA foi interrompido em abril de 1964 devido ao Golpe Militar e à instituição do governo ditatorial. Os dirigentes do PNA foram presos e os materiais apreendidos. As lideranças estudantis e os professores universitários que estavam envolvidos nas diversas práticas deste plano foram cassados nos seus direitos políticos ou impedidos no exercício de suas funções devido às características educativas de explicitação dos interesses populares do programa, como demonstram Haddad e Di Pierro (2007):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. (HADDAD e DI PIERRO, 2007, p.95).

O setor de escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonado por parte do aparelho do estado. Os militares criaram em 1967 um programa de alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este movimento se mostrou extremamente ineficiente, alfabetizando cerca de 10% de quarenta milhões de pessoas que iniciaram o programa nos seus 15 anos de duração. Contudo, a história mostra um ponto benéfico do programa. A sua divulgação em massa e de forma nacionalista para que houvesse aceitação da população e para uma consciência da necessidade de alfabetização da classe trabalhadora. Na década de 1970 o MOBRAL foi reformulado e instituído em escala nacional pelos militares. Nesse patamar o projeto possuía objetivos ambiciosos como a redução do índice de analfabetismo para 10% em uma década. Para que isso se concretizasse haveria uma redução de 23,4% no índice de analfabetos no Brasil.

O Estado de Goiás em 1970, através do Decreto n.º 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás, criou o Departamento de Ensino Supletivo (Desu) como órgão responsável pelo ensino supletivo, que assumiu as funções do Serviço de Educação de Adultos. No mesmo período criou-se também, para a Educação de Adultos, o Programa Educação Integrada (PEI), sob a responsabilidade do MOBRAL e que oferecia ensino das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo ofertado sob a coordenação do Desu ou em parceria com as secretarias estaduais e municipais.

Assim como em todo o Brasil, em Goiás as metas MOBRAL de erradicação do analfabetismo não foram alcançadas. Em 1988 pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) mostravam que o índice de analfabetismo ainda era de 15% da população.

Uma das características do MOBREAL era a centralização de direção do processo educativo, responsável pela organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, não levando em consideração a diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

A Educação de Jovens e Adultos, na década de 1990, foi marcada pelo Ano Internacional da Alfabetização (AIA) e para que esse plano fosse colocado em prática os estados tiveram que apresentar seus planos governamentais ao governo federal.

O Estado de Goiás apresentou ao governo o Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (Peac) que ia de encontro com a política Nacional de Educação. Tal proposta visava solucionar os problemas do analfabetismo em Goiás, as atividades para colocar o programa Peac foram desenvolvidas pela Comissão Coordenadora do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania e pela Comissão Estadual do Ano Internacional da Alfabetização.

De acordo com Machado (2012), apesar de os documentos do respectivo período revelarem uma inexpressiva atuação da Supenfor na movimentação do ano de 1990, a resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 075/90 representou uma conquista significativa para EJA no estado:

A resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 075/90 representou uma conquista significativa para EJA no estado e está mencionada no Peac. A medida garantia aos alunos ingressarem no ensino fundamental mediante exames de classificação, eliminando a obrigatoriedade de apresentação de documentação que comprovasse escolaridade anterior para a matrícula na rede pública, o que beneficiaria crianças, jovens e adultos que poderiam solicitar a realização de exames para comprovar seu nível de escolaridade. (MACHADO, 2012, p.39)

A autora relata que houve um total desconhecimento do referido dispositivo legal tanto pelos secretários e diretores de escolas quanto pelos professores e alunos, o que acabava por dificultar o desfrutar desse benefício por aqueles que desejassem regressar aos estudos.

A estrutura administrativo-pedagógica da EJA, em 1995, passou por alterações na Secretaria Estadual da Educação de Goiás, transformando-se de Superintendência de Educação Não-formal (Supenfor) a Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec ou Sued), tendo suas ações voltadas para respostas às ações determinadas pelo

governo federal, não apresentando uma política autônoma que agisse de acordo com as reais necessidades da EJA de Goiás, o que acabou por demonstrar que suas ações foram ineficientes.

Neste sentido, Machado (2012) corrobora que o

ensino supletivo, salvo raríssimas exceções, acabou por ser considerado um ensino de “segunda categoria”, para pessoas também de “segunda categoria” e que, portanto contava com professores mal formados”, pois muitos professores não possuíam o primeiro e segundo grau de formação e nem o segundo grau de formação para o magistério (MACHADO, 2012, p. 43).

As ações que visavam a escolarização da população jovem e adulta sempre estiveram marcadas pelo formato do MEC não possuindo uma característica autônoma como relatado anteriormente. Por causa da precária formação dos professores que atendiam a EJA o estado de Goiás focou não no atendimento à demanda de EJA, mas sim no preparo de seus professores através ações compensatórias.

Neste período, ocorreram algumas mudanças nas nomenclaturas da EJA tais como, a educação básica passou a se chamar Suplência I, Suplência II e Suplência III, as quais no ano de 1996, segundo relatório da Seadec, atenderam no estado mais de 44.000 alunos em 211 unidades escolares espalhadas por municípios do estado e capital. Infelizmente, apenas 64% aproximadamente dos alunos matriculados permaneceram até o fim do ano, mostrando que a evasão escolar já era preocupante na EJA.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, dedicou uma seção à educação básica de jovens e adultos. Dois de seus artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo. O dever do poder público era oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

O diferencial dessa seção da Lei da LDB foi à redução das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Em 1997, a EJA, em Goiás, foi marcada pela entrada no Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

O PAS visava à redução do analfabetismo e para tanto o desenvolver deste programa. O governo federal se responsabilizava pela capacitação dos professores oferecendo-lhes cursos. O MEC fornecia o material didático e sobre a responsabilidade dos municípios ficava a viabilização do espaço físico e mobilização dos alunos. Este programa

não mantinha relações diretas com a superintendência responsável por EJA no estado até o ano 2000.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás são necessárias observações sobre as mudanças que foram realizadas no órgão responsável por essa modalidade de ensino, pois este sofreu várias alterações em suas denominações ao longo dos anos, as quais são:

Quadro 1: Nomenclatura dos órgãos responsáveis pela modalidade de ensino EJA

Período	Nomenclatura
Década de 1940 a 1960	Serviço de Educação de Adultos
Década de 1970	Departamento de Ensino Supletivo (Desu)
Década de 1980	Unidade de Ensino Supletivo (UES);
Década de 1990	Superintendência de Educação Não-formal (Supenfor) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec ou Sued).
Década de 2000	Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec ou Sued).
Década de 2010	Atualmente a Superintendência de Educação a Distância e Continuada encontra-se vinculada à superintendência do Ensino Médio

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, de acordo com Machado (2012), ocorreu, de modo peculiar, com o envolvimento de várias entidades tais como: a Faculdade de Educação da UFG e várias entidades governamentais e não governamentais ligadas à educação. Estas participaram do Fórum em Defesa da Escola Pública do estado, promovendo uma discussão de propostas para a Lei de Sistema de Ensino de Goiás.

A discussão se deu em forma de Grupos de Trabalho (GTs) por temas para a elaboração de uma proposta de lei. O GT Educação de Jovens e Adultos foi composto por representantes da Secretaria Municipal da Educação e da UFG, retomando vários artigos referentes à EJA contidos no projeto original da LDB. Quanto à nova Lei Complementar nº 26/ 98 sobre a modalidade da EJA, Machado (2012) faz as seguintes observações:

A nova lei busca inovar e valorizar a EJA como direito que deve ser garantido preferencialmente por meio dos cursos regulares. Mas não basta a lei para garantir as condições de acesso à escola para os jovens e adultos. É preciso, com esse passo, articular as esferas estaduais e municipais para que possam efetivar seu papel no cumprimento e na fiscalização dessa lei, bem como em sua adequação a cada realidade local. (MACHADO, 2012 p. 55)

A autora além de afirmar que a lei precisa adequar a realidade local ainda diz que há confronto entre a lei complementar nº 26/98 de Goiás e a resolução nº 568/99 do CEE que passou a utilizar a terminologia Educação de Jovens e Adultos em substituição ao termo supletivo e que já havia sido feito no Estado de Goiás por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 568/99.

De acordo com esta resolução, a EJA destina-se ao atendimento daqueles que não tiveram acesso à escolarização do Ensino Fundamental e Médio em idade própria contradizendo o Parecer 11/2000 em dois aspectos; segundo Machado (2012), a lei complementar nº 26/98 de Goiás possui em seu art. 1º a ideia de idade própria para se estudar, sendo que muitos estudos mostram que se devem pensar os estudos ao longo da vida. E o segundo aspecto se produz com relação ao art. 2º, que restringe aos alunos a possibilidade de progressão e conclusão do nível de ensino almejado não possibilitando a conclusão do ensino fundamental antes dos quinze anos completos, e o ensino médio antes de dezoito anos completos.

Este confronto, conforme Machado (2012, p. 59), “mostra as contradições colocando em evidência a EJA, pois um mesmo estado possui legislações conflitantes tratando de um único tema, a Educação de Jovens e Adultos”. A autora conclui relatando que no caso do Estado de Goiás a consolidação de ações em políticas educacionais que busquem ultrapassar os mandatos políticos ainda é infelizmente uma realidade longínqua. Diante deste quadro podemos concluir que é preciso que a EJA deixe de ser refém dos interesses políticos para que uma educação sólida e de qualidade seja possível.

1.2 Leis e pareceres da Educação de Jovens e Adultos

O Parecer 11/2000 foi um marco para a EJA, a sua importância para a afirmação da EJA como um direito conta com três funções: reparação, equidade e permanência.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a EJA passou a ser modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria. Deveria receber um tratamento específico, por remeter às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio. As bases das diretrizes curriculares dos cursos de EJA eram exames supletivos, cursos a distância e no exterior, as iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA e formação de docente para a EJA.

A EJA no Parecer 11/2000 não é tratada unicamente como uma modalidade de ensino, oferecida a aqueles que não tiveram acesso na idade própria, mas possui também, uma função reparadora, pois:

A função reparadora da EJA no limite significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL. MEC.PARECER 11/2000, p. 7)

As instituições de EJA devem ser vistas como espaços que possibilitam a ampliação das relações sociais, espaços que permitem a construção do conhecimento, adequando-se à demanda dos jovens e adultos, na maioria das vezes, já inseridos em outras atividades, principalmente naquelas ligadas ao trabalho e à família.

A EJA deve ser reparadora enquanto ação, alfabetizando e preparando para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à inserção social. A EJA “é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (PARECER 11/2000, p. 11).

Afirmando o perfil próprio da EJA a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 explicita os seguintes termos no art. 5º:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil. CNE, 2000).

A função equalizadora da EJA visa atender aos vários segmentos sociais, como as donas de casa, os trabalhadores, os migrantes, aposentados e encarcerados, propiciando-lhes a atualização de conhecimentos por toda a vida, sendo assim a EJA desempenha uma função permanente e qualificadora além da equalizadora.

A Resolução 1/2000 do CNE – Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e em seu art. 1º, não deixa dúvidas quanto aos seus objetivos:

Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio dessa modalidade de ensino. (RESOLUÇÃO 1/2000, p. 1)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2007, p.111), em 1999, foi emitido um parecer que adere ao paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza.

Os autores mostram que a história brasileira demonstrou muitas evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos e que a “tese” de que associações positivas que afirmam que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, “é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico”. Pois é improvável que elevação da escolaridade da população por si só consigam a ampliação de oportunidades de trabalho e a transformação do perfil da distribuição da renda e da participação política da maioria dos brasileiros.

1.3 A organização escolar da EJA no Estado de Goiás

É importante destacarmos que na década de 1980, a educação de jovens e adultos em Goiás passou por várias alterações com o início do governo de Iris Resende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo que a liderança deste partido durou 16 anos (de 1983 a 1998).

De acordo com entrevistas realizadas por Machado (2001, p. 74) com técnicos do Desu, aquele departamento passou a ser chamado então de Unidade de Ensino Supletivo (UES) devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de

agosto de 1971 que regulamentava o Ensino Supletivo e foi considerado no Parecer 699 como um dos maiores desafios propostos aos educadores brasileiros.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2007, p. 100), apontava constituir uma nova concepção de escola, uma nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais onde três princípios ou “idéias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (HADDAD e DI PIERRO, 2007, p.101).

Conforme estas características, o Ensino Supletivo se propunha a formar a mão de obra necessária para suprir o mercado de trabalho que o desenvolvimento nacional necessitava e tudo isso através de uma nova identidade escolar.

Neste período, segundo os técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, se iniciava a decadência do ensino supletivo em Goiás. O diretor que assumiu a unidade realizou uma “limpeza” nos arquivos queimando boa parte dos documentos e materiais didáticos produzidos por aquele departamento nos dez anos anteriores.

O pouco cuidado com a história do setor de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, na década de 1980, acaba por revelar o significado dessa modalidade de ensino no próprio sistema. Funcionando como o espaço das propostas compensatórias, a Unidade de Ensino Supletivo passou, a partir do final da década de 1980, a denominar-se Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor), congregando então uma série de outras ações que não se caracterizam prioritariamente pelo atendimento à escolarização dos jovens e adultos na modalidade supletiva. (MACHADO, 2001, p.76)

A partir de 1986, foi criada a Fundação Educar. O Programa de Educação Integrada passou a ser chamado de Educação Básica. A Fundação Educar na verdade era um programa nacional responsável pela transferência de recursos necessários à execução de programas de alfabetização e educação básica, bem como sua normatização. Os executores responsáveis eram os estados, municípios e outras entidades públicas e privadas. Esta

fundação auxiliava a realização de trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país.

Segundo Machado (2001), esta postura era parte integrante do discurso de retomada da democracia após vinte anos de ditadura, representando uma democratização na definição das diretrizes, na orientação técnica e no pagamento aos que atuavam nesses projetos. A Fundação Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos. Esta fundação foi extinta pelo governo de Fernando Collor de Melo.

O ano de 1980 significou desenvolvimento de projetos na alfabetização, conforme exposto com os programas já demonstrados neste período. Em 1988 a constituição passou a garantir o ensino fundamental gratuito para todos, conforme exemplifica Strelhow (2010):

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos. (STRELHOW, 2010, p. 55)

Neste momento, a EJA assume sua importância sendo reconhecida enquanto modalidade obrigatória no âmbito educacional do país. Neste período, ocorreu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A LDB (BRASIL, 1996) garantia igualdade acesso e permanência na escola, assim como ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garantindo Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

Tendo em vista o direito à educação ao longo da vida, o Estado de Goiás em um contexto atual, tem oferecido a Educação de Jovens e Adultos em nove C.E.J.A.s (Centros de Educação de Jovens e Adultos) que oferecem EJA nos três períodos e em 288 unidades escolares estaduais no período noturno em 136 municípios sob a supervisão de 40 regionais. Lembrando que estamos nos referindo somente às unidades escolares estaduais, não contando as unidades municipais e escolas da rede privada que oferecem também a modalidade EJA.

No ano de 2012, foram matriculados no segundo semestre aproximadamente mais de 34 mil alunos na modalidade EJA nas unidades estaduais do Estado de Goiás, mostrando-nos a importância desta modalidade para o preparo de pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que conquistem e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus próprios destinos.

Esta modalidade está organizada da seguinte maneira se comparado ao ensino regular: o período de 1º ao 5º ano do ensino regular se refere à primeira etapa da EJA que é composta por quatro semestres. O período do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, se refere à segunda etapa de seis semestres, já o Ensino Médio é composto por quatro semestres. Anteriormente, para cada ano do ensino regular a modalidade da EJA oferecia um semestre para sua conclusão, tomando como exemplo o Ensino Médio, que é composto por três anos letivos este era concluído na EJA em apenas três semestres. Atualmente o Ensino Médio é concluído na EJA em quatro semestres, havendo assim uma readequação e distribuição de conteúdos.

Visando proteger os direitos de acesso à educação, a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 260, de 18 de novembro de 2005, estabelece alguns parâmetros ao acesso a modalidade de ensino EJA:

A educação de jovens e adultos destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola, na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípua proporcionar-lhes oportunidade para fazê-lo, respeitando-se as suas condições sociais e econômicas, seu perfil cultural e os seus conhecimentos já adquiridos, visando ao seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (GOIÁS, Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, 2005)

Para ingressar na EJA, a idade mínima é de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio. Sendo permitido apenas aos que ainda não tiveram acesso à escola ou que dela se encontrem afastados há mais de dois anos. A carga mínima é de, pelo menos 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas presenciais para o Ensino Fundamental em todos os semestres e de 1.600 (mil e seiscentas) horas para semestres da 2º etapa do Ensino Fundamental; já para o Ensino Médio, são exigidas 1.200 (mil e duzentas) horas presenciais. No que se diz respeito à frequência mínima é exigido do aluno 75% as atividades escolares presenciais desenvolvidas durante o semestre letivo.

De acordo com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular para EJA parte do princípio de que a construção de uma educação básica deve estar

voltada para a cidadania. As definições que norteiam o trabalho das diferentes áreas do conhecimento e estruturam o trabalho escolar na EJA são:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna;
- Matemática e suas Tecnologias/ Ciências da natureza e suas Tecnologias: Matemática, Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.

A Diretriz da Educação de Jovens e Adultos prioriza a seleção de conteúdos que abordem conhecimentos relacionados à vida social e a compreensão dos elementos que intervenham na vida cotidiana, sendo assim necessária a utilização de princípios pedagógicos de interdisciplinaridade:

A Diretriz da Educação de Jovens e Adultos está fundamentada no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, ou seja, tem-se presente que esta prática pressupõe que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e que o educando deverá ter desenvolvido sua capacidade de perceber essa relação entre os vários conhecimentos, entendendo as disciplinas como partes das áreas de conhecimento que carregam sempre certo grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, sendo necessário buscar uma compreensão ampla da realidade. (Goiás- 2010:27).

A Educação de Jovens e Adultos oferecida pelo Estado de Goiás, em todas as suas etapas, contava com 4 (quatro) dias de atividades escolares semanais em sala de aula, não podendo nenhum deles exceder a 3 (três) horas de atividades presenciais.

Para que as dificuldades de desenvolvimento fossem sanadas, a modalidade EJA disponibilizava aos seus alunos plantões de dúvidas, oferecido no 5º (quinto) dia da semana, que também era considerado letivo, com presença obrigatória de professores, destinado à orientação pedagógica, ficando sobre a responsabilidade destes e à recuperação paralela, a ser exercida pela equipe de professores. Sendo assim, além da carga horária semanal, era acrescida uma aula para as seguintes disciplinas para atendimento as dúvidas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia. Esses plantões de dúvidas não abrangem as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

Segundo pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação de Goiás os plantões de dúvidas eram considerados muito bons para sanar as dúvidas. Nos dias de plantões os

professores ficavam à disposição dos alunos, auxiliando-os nas suas dúvidas sobre conteúdos e nas resoluções de atividades.

Esta atividade diferenciada das outras modalidades de ensino permitia uma aproximação entre alunos e professores. Infelizmente, os plantões de dúvidas foram extintos. Segundo a Gerência de Educação de Jovens e Adultos os motivos variavam entre reclamações por parte de professores que viam a necessidade de maior tempo para se trabalhar o conteúdo programático do semestre, visto que são muitas disciplinas e o tempo desta modalidade é reduzido. Outro motivo levantado foi o mau funcionamento dos mesmos em muitas unidades escolares, que acabavam por não realizá-los em conformidade com as instruções da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Como podemos analisar, as angústias dos professores por mais horas/aulas para lecionarem os conteúdos não foram atendidas e atualmente a Matriz Curricular proposta contempla 100 (cem) dias letivos com 20 (vinte) semanas, sendo 5 (cinco) dias letivos possuindo cada um 4 (quatro) aulas presenciais. Para o diurno, aulas de 50 minutos. Para o noturno, as aulas são de 45 minutos, ou seja, houve a extinção dos plantões de dúvidas, mas não houve acréscimo de hora/aula por disciplinas.

As novas alterações nas Matrizes Curriculares da EJA trouxeram modificações como o acréscimo de carga horária de cada disciplina de uma hora aula semanal para estudos/planejamento juntamente com todos os professores da área, estabelecidos fora do horário normal das aulas.

Esse momento serve para reflexão /ação/reflexão do fazer educativo em prol da aprendizagem do educando através dos Grupos de Estudos denominados de GE que são formados por Áreas do Conhecimento e os envolvidos se reúnem uma vez por semana, no pré- horário ou pós-horário das aulas, com o objetivo de planejarem juntos e de forma interdisciplinar as atividades que serão desenvolvidas com os alunos. Essas discussões são registradas em atas ou relatórios para serem enviadas à Gerência de Educação de Jovens e Adultos para estudos, análises e intervenções juntos às Unidades Escolares e Conselho Estadual de Educação.

De acordo com pesquisas realizadas pela SEDUC, em 38 Subsecretarias Regionais de Educação e unidades escolares buscou-se averiguar a realidade dos professores que trabalham com EJA no Estado de Goiás. A pesquisa mostrou que a grande maioria são graduados e trabalham nos três turnos com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e não são professores exclusivos dessa modalidade.

Alguns completam a carga horária em outra unidade escolar, dificultando sua prática docente e a especialização nesta modalidade, não disponibilizando de tempo para participar todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar, como grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates e outros.

Este quadro nos mostra a grande dificuldade que os professores de EJA enfrentam quanto intenção de aprimorar sua qualificação no que diz respeito à melhora do processo de ensino-aprendizagem específica a esta modalidade de ensino. Uma vez que a realidade enfrentada é de que estes profissionais mesmo que queiram se dedicar exclusivamente a esta modalidade são impedidos por não conseguirem completar sua carga horária e também por não encontrarem pós-graduações específicas.

Já o quadro inverso que não podemos deixar de mencionar, se relaciona ao fato de que muitos professores que preferem lecionar no ensino regular acabam completando sua carga horária com a Educação de Jovens e Adultos, não tendo como prioridade o trabalho com esta modalidade de ensino. Muitos não gostam ou não se sentem aptos a trabalhar com jovens e adultos e acabam por lecionar em turmas de EJA por necessidade financeira.

O processo de avaliação dos alunos desta modalidade deve considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os demais agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos ministrados, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

Nesta busca pela compreensão do quadro geral que envolve professores e alunos da EJA damos agora uma atenção especial às características dos alunos da EJA, assim buscamos auxílio na recentemente pesquisa realizada por Ribeiro (2011), a qual nos mostra as especificidades desta modalidade de ensino e as de seus respectivos estudantes uma vez que esta autora trabalhou a “Formação cidadã, juventude e trabalho: A Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” onde a autora voltou-se para a descrição das escolas campo e o perfil dos jovens estudantes da EJA de Goiânia e Região Metropolitana.

No ensino público Estadual de Goiânia e Região Metropolitana, há uma grande quantidade de jovens entre 19 e 22 anos que estudam principalmente no período matutino, ficando no turno noturno uma quantidade maior de alunos com idade superior a 23 anos os quais geralmente estudam neste turno devido ao trabalho e por já constituem família.

Ribeiro (2011, p.48) afirma que a conciliação da atividade profissional e dos estudos trazem preocupações aos jovens uma vez que a dupla jornada exige esforços durante

o dia e à noite para que possam atender as expectativas geradas nos ambientes escolares e de trabalho. Juntamente a este contexto levantam-se outros anseios como o de ter tempo para o descanso, para o lazer, para o namoro, para os amigos e para a família.

De acordo com a SEDUC (2010), em seu documento sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás, a partir das Matrizes de Expectativas de aprendizagem, os educadores puderam escolher os livros didáticos, porém, infelizmente as opções de escolha foram somente do ensino regular devido a falta de opções de livros didáticos adequados a EJA, assim os professores escolheram as opções mais adequadas a esta modalidade. Os livros foram distribuídos a partir de 2011 pelo governo federal, sendo entregues nas escolas públicas que oferecem EJA. A decisão consta da Resolução nº 51 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja norma cria o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

Pode-se notar que até o ano de 2010, ocorria uma inexistência de material didático para a modalidade EJA referente à Terceira Etapa (Ensino Médio), o que nos faz refletir, como a exclusão vem acompanhando esta modalidade e como isto vem se perpetuando desde os primeiros anos de colonização até o século XXI. A partir do ano de 2011, os professores e alunos receberam livros didáticos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo que estes fossem voltados para o ensino regular e não para a EJA.

Outro problema enfrentado nesta modalidade de ensino trata da constante ausência dos alunos por dias e até mesmo por semanas, por motivos variados como: alteração temporária de horário de trabalho, cursos obrigatórios realizados no trabalho, doença em família, acompanhamento de filhos e outros motivos.

Diante de todos estes tipos de imprevistos, conforme os alunos comunicam à escola, esta busca ser tolerante e considerar as adversidades vividas pelos estudantes para que estes não percam os períodos estudados visto que o curso de EJA na rede de ensino Estadual se trata de um curso presencial e as faltas podem levar os alunos a reprovação.

As observações realizadas por Ribeiro (2011) mostraram uma grande influência da mídia televisiva, uma vez que os professores desta modalidade tendem a contextualizar o ensino buscando relacionar os conteúdos com a realidade por meio de exemplos e perguntas sobre o cotidiano.

Outra característica marcante desta modalidade de ensino EJA é que as maiorias de seus alunos trabalham e tratam isso com orgulho, citando muitas vezes durante as aulas exemplos vividos no cotidiano de seus trabalhos e que estes alunos procuram participar mais das atividades e se preocupam mais com a resolução de atividades propostas. É importante

ressaltar que as leituras, diálogos e exercícios realizadas têm sempre por objetivo a apropriação do conhecimento pelo estudante.

Pudemos observar que toda esta temática leva o grupo, professores e alunos, a terem uma interação. As unidades de ensino de EJA buscam compreender as realidades vividas por seus alunos e suas demandas, preparando-os não só para o mercado de trabalho, mas também para enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea.

Os professores buscam fazer com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos relacionando-os com os saberes adquiridos ao longo da vida proporcionando um pensamento crítico e responsável. Buscando, assim, uma melhor qualidade de vida.

Outro realce dado por Ribeiro (2011), em sua pesquisa, foi que a maioria dos alunos entrevistados se declararam ser de cor parda, permitindo “afirmar que além das diferenças sociais existem as de cor e etnia” que são vividas pelos alunos da modalidade de ensino EJA, visto que os estudantes estão inseridos em famílias de baixo poder aquisitivo e com predomínio de pardos, dando a esta modalidade uma característica de reparação social. Uma vez que há um destaque a promoção do ensino na auto-estima que atribuem aos estudos a possibilidade de alcançar melhores condições de vida.

Uma das preocupações levantadas pela VI CONFINTEA (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos) é de que a educação inclusiva é preponderante para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Para que isso seja possível é fundamental que não haja exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. A EJA deve procurar efetuar medidas para aumentar o acesso daqueles que por algum motivo não puderam realizar seus estudos nas idades compatíveis, fazendo valer a educação como um direito desfrutado por todos.

Ao trabalharmos aspectos específicos da EJA em Goiânia e Região Metropolitana, pudemos notar a existência de uma grande quantidade de alunos que são imigrantes de várias cidades do interior de Goiás e de outros Estados, principalmente das regiões Norte e Nordeste cuja realidade de vida se repete nos aspectos de baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade.

Entende-se que são grandes os desafios na área de educação voltada para a Educação de Jovens e Adultos, mas se torna de fundamental importância o esforço de garantir a este público que o direito a educação se concretize. É função de o Estado garantir o direito à educação a todos os jovens e adultos que desejarem matricular-se em uma unidade escolar pública tendo como premissa que se acredite na capacidade de aprendizagem de todos os

alunos, bem como nos benefícios imensuráveis que a convivência em um espaço escolar comum pode trazer. É importante destacar a igual importância de serem criados espaços educacionais alternativos à educação escolar como mais uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades, competência e socialização.

Outra problemática enfrentada pela EJA trata do considerável número de adolescentes recém-ingressos do período diurno. Muitos, repetindo a sina de adultos trabalhadores pela necessidade de auxiliar a família, seja com trabalho, necessidade de cuidar de familiares ou muitas vezes são afastados dos estudos devido ao envolvimento com drogas, violência e outros motivos que acabam por interferir em seus estudos.

A questão relacionada à idade dos escolares da EJA e a sua atual situação, nos mostra que esta vem recebendo, gradativamente, um público cada vez mais idoso que procura atualizar seus conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e cultura.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) número de brasileiros com mais de 60 anos de idade já ultrapassa a faixa dos 30 milhões e muitos voltam aos estudos devido aos baixos valores de suas rendas precedidas dos valores muitas vezes insuficientes de suas aposentadorias.

Esta dura realidade faz muitas vezes com que os idosos não desfrutem de sua aposentadoria, tendo estes que retornar ao mercado de trabalho. Para que este retorno seja possível muitas vezes a uma necessidade de maior escolaridade, provocando o regresso aos estudos não somente para adquirir conhecimento como satisfação e prazer podendo desenvolver seu potencial e suas experiências de vida e sim como uma necessidade na busca de novos postos de trabalho, uma vez que uma das funções permanentes da EJA é propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, que segundo o parecer 11/2000 pode se chamar de qualificadora tendo como base o caráter de atualização, desenvolvimento, atualização proporcionando a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Assim se torna possível ao ser humano se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA

É de fundamental importância realizar uma abordagem sobre a formação inicial e continuada de professores da EJA, uma vez que a sociedade está a exigir profissionais capacitados e preparados para lidar com novas situações e novas tecnologias. Se faz preponderante compreender como a universidade vem procurando efetivar a aproximação entre teoria e prática, pois estes são os principais viés para que as necessidades do ensino regular e da educação de jovens e adultos sejam atendidas.

Para atingir um alto nível de qualidade no processo ensino-aprendizagem o professor precisa buscar constantemente atualizar-se, renovando seus conhecimentos. Para isso a formação continuada passa a ser o principal aliado deste profissional. A forma com que as universidades tratam este tema irá gerar uma educação sólida, pois o professor se torna um agente de sua própria formação através da reflexão de seus métodos e práticas.

2.1 Contexto geral sobre a formação de professores de EJA

Nesta parte da pesquisa é apresentado brevemente o contexto atual da formação de professores para EJA, tomando como referência a reconceituação da EJA a partir da Lei 9394/96 e buscando compreender o campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA.

Machado (2008) evidencia vários conceitos que se cristalizaram ao longo dos anos a respeito da EJA no Brasil, e uma delas é a idéia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa, precisando assim de “um curso rápido e fácil” com o objetivo de receber certificação, sendo assim os cursos poderiam ser oferecidos sem muita exigência quanto ao processo de avaliação dos alunos jovens e adultos. Outra idéia seria a de que os alunos não teriam interesse no aprendizado, por isso não seria necessária a preocupação com a qualidade dessa modalidade de ensino.

A autora destaca que os fatos relatados anteriormente não seriam em sua totalidade falsos, pois é verdadeiro que quando o jovem ou adulto retorna aos estudos após vários anos tem um grande interesse de recuperar o “tempo perdido”, principalmente para ingressar ou mesmo permanecer no mercado de trabalho.

Porém, estes fatos, segundo Machado (2008, p. 162), não justificaria uma escolarização aligeirada, “já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado”.

Neste contexto, a autora segue dizendo que é preciso compreender como os professores são preparados para atuar nessa modalidade de ensino, visto que se trata de um público diferenciado do público do ensino regular.

O Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 11/2000. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, depois de oito anos dessa resolução, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não vêem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Quanto à formação de professores para a EJA, podemos dizer que anteriormente à LDB/96 o formato padrão não previa formação específica para o atendimento de alunos jovens e adultos. A formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional.

Assim, surgiram alguns cursos de pedagogia distribuídos em três das cinco regiões do país, com ênfase ou habilitação em EJA, o que na realidade ainda era pouco, e essa realidade pouco mudou ao longo dos anos, pois vem se confirmando a quase total ausência de formação específica dos cursos de licenciatura do país que visam à atuação em EJA.

Os cursos de disciplinas específicas como História, Letras, Geografia, Matemática, Química, Educação Física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram

professores até o final dos anos 1990, de acordo com Machado (2008), não possibilitaram aos futuros professores aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios da atuação com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino. (MACHADO, 2008, p. 166)

Machado (2008) tece de forma clara e objetiva que hoje o maior desafio não seria apenas o de se pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação, pois além deste aspecto, existe um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA e nas redes públicas de ensino. Para estes seriam necessárias estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento ou seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*.

Machado (2008) mostra que na última década ocorreram esforços em torno da reconfiguração do campo da EJA e estes trouxeram mudanças no campo da formação de professores. A autora ainda destaca dois movimentos importantes. O primeiro movimento é mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O segundo movimento destacado por Machado (2008) é liderado pela sociedade civil, composto por representantes dos sistemas públicos de ensino diretamente designados pelo Governo Federal, estaduais ou municipais, embora algumas ações contem com a participação do poder público. Já os fóruns são instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos e estão presentes em todos os estados da federação e no Distrito Federal. São compostos de representantes de vários segmentos, que atuam direta ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de

educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores. A forma de articulação no estado e nos regionais depende da dinâmica de cada fórum, como se pode aferir no sítio www.forumeja.org.br.

Os fóruns realizam anualmente o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que vem ocorrendo desde 1999. Dos relatórios dos Eneja, vale destacar, algumas das preocupações e proposições quanto à formação de professores que permanecem, até os dias atuais:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
- Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Mediante todas estas proposições, acreditamos que se de fato concretizadas teremos uma melhora significativa no processo de ensino-aprendizagem para alunos da modalidade de ensino de EJA.

2.2 O professor de Geografia – formação inicial e continuada

O geógrafo possui um papel relevante para a sociedade, sendo que a mesma está a exigir profissionais mais criativos e sintonizados com as necessidades de um mundo complexo, que passa constantemente por transformações sociais, econômicas, culturais, espaciais e éticas. As constantes transformações socioeconômicas, culturais, ambientais e do processo produtivo têm levado os geógrafos a desempenhar tarefas que extrapolam o escopo tradicional de suas atividades.

Segundo Cavalcante (2012), a necessidade do planejamento ambiental, a utilização do geoprocessamento para mapeamento de recursos naturais, estudos e discussões sobre impacto ambiental, zoneamento urbano e ecológico incluindo ainda o “ensino”, são

abordagens geográficas que tem levado às instituições de ensino superior a (re) pensar na formação do Geógrafo com foco na sua inserção ao mercado de trabalho.

A referida autora aborda que a formação do geógrafo pode ser mais tecnicista, voltado principalmente às necessidades deste mercado, ou uma abordagem mais ampla e crítica, a serviço da sociedade:

As propostas de formação do profissional de geografia se articulam com a compreensão de sua relevância social. Essa relevância está na possibilidade de pensar, fazer e ensinar com base em uma determinada maneira de analisar a realidade social total – valendo de sua dinâmica espacial – para além das possibilidades circunstanciais de intervir tecnicamente no mercado... (CAVALCANTI, 2012, p. 63)

Portanto é preciso que os novos geógrafos sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico conseguindo, assim, utilizá-los para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, buscaremos abordar neste diálogo com os autores a formação do geógrafo para atuação na modalidade de ensino de EJA, visto que este tem uma formação mais ampla nas áreas de abrangência da Geografia.

Nas contribuições teóricas de Prata-Linhares (2011)

o conceito de formação não deve ser algo externo ao sujeito, que o alcançará por meio de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte autoformativo, cujo formar é formar-se. O formar-se deve estar ligado ao desejo de formação do indivíduo e este é o responsável último para que esses processos sejam de fato realizados (PRATA-LINHARES, 2011, p. 106).

Todavia, para que isso seja possível, Nóvoa (1995) atesta que

o processo de formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite a estes profissionais do ensino, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 24).

Destarte, há uma necessidade de aproximação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar que já foi questionada por Santana Filho (2010) que mostra em sua pesquisa a distância entre as concepções, as práticas universitárias e o mundo das escolas de educação básica em especial a EJA, a fragmentação entre teoria e prática, separando formação e práxis docente, o pensar e o elaborar propostas do fazer pedagógico.

Em uma pesquisa que envolveu entrevistas com professores da rede pública de ensino Santana Filho (2010) deparou com frases comuns entre professores do ensino básico,

tais como “o professor aprende a lidar com a sala de aula já na sala de aula”, “ele aprende a dar aula na sala de aula”, que foi preciso ir “para sala de aula para aprender a dar aula” e descobrir “que conteúdo tinha que trabalhar em cada série”.

Diante destas frases tão banais em meio aos professores, o autor, analisa que as falhas na formação são atribuídas ao distanciamento do ambiente de formação em relação à sala de aula da educação básica, pois a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica muitas vezes não é a mesma que é ensinada na universidade, existindo assim uma falta de identidade entre elas.

Nesse sentido, a universidade torna-se responsável por ajustar a distância entre teoria e prática, uma vez que, esta possui um conceito social e institucional, sendo responsável por um conhecimento dinâmico, no qual, deve promover uma relação entre universidade e sociedade. Isso faz com que a produção realizada na academia seja acessível à sociedade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, social e cognitiva do ser humano, envolvendo princípios pedagógicos e administrativos, por meio de propostas de cursos de formação de professores que não se restringem ao conhecimento instrumental técnico.

Conforme Passos (2011) é preciso que:

O processo de construção do conhecimento e o da formação profissional docente seja um produto (de um processo) da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na universidade. E, ainda que, o saber docente se externalize mediante uma prática em que deve ser considerado o domínio de conteúdos, de metodologias ou técnicas de ensino, explicitando o processo de reflexão e construção da práxis pedagógica e da identidade profissional, com base ética, política e de valores humanos. (PASSOS, 2011, p. 67)

A universidade, ao realizar esta articulação, possibilita um suporte para que os futuros profissionais consigam dar respostas às questões levantadas pela sociedade e aos desafios de sua profissão. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores que estão em prática escolar aproximando os futuros formandos com a realidade na qual irão lidar durante o exercício de sua função. Realizando, assim, a aproximação entre teoria e prática, pois enquanto a produção acadêmica estiver sendo realizada distante dos atores e dos fenômenos escolares a formação dos novos profissionais da educação continuará sendo falha.

Tardif (2000, p.18) demonstra que a realidade das pesquisas em ciência da Educação deve aproximar-se ao máximo da realidade do professor que atua no processo direto de ensino, suas experiências devem ser consideradas e utilizadas na formação do ensino tanto na pedagogia como na didática.

Segundo Callai (1999), na academia os discentes devem conhecer o teórico e saber operar com o método para que sejam capazes de utilizar as técnicas adequadas em seu trabalho docente, pois o paradigma educativo mudou e o como ensinar e como aprender se tornaram mais significativos do que o que ensinar e aprender. Para a autora “é necessário então que a universidade consiga formar um professor que saiba ser professor e conheça profundamente o que ensina”. Assim, é preciso que o professor consiga dar conta de seu trabalho tendo em suas mãos as rédeas do que faz, sendo ele próprio capaz de conduzir o processo, não precisando de tutela constante, de alguém que defina como deve conduzir as suas aulas.

Diante disso, a pesquisa em um curso de graduação e na realização do exercício profissional se faz necessária para a formação de um profissional que tenha autonomia em sua docência, consciente e capaz de conduzir seu ofício e sendo possuidor dos conhecimentos e processos que envolvam a aprendizagem.

Conforme a asseveração de Callai (1999)

o professor deve ele próprio construir, então, o seu (um novo) conhecimento no cotidiano do seu trabalho, a partir dos pressupostos e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na prática docente. O professor exercita sua cidadania dando conta de gerir a sua própria atividade profissional, construindo e reconstruindo, constantemente, o saber e, daí sim, poderá pensar em formar cidadãos, quer dizer, fazer, das suas aulas oportunidade a que os alunos construam o seu conhecimento, se interessem pelas aulas e pelas tarefas e compreendam o significado a que tem tudo isso. (CALLAI, 1999, p.38).

Autores como Callai (1999), Santana Filho (2010) e Cavalcanti (2012) têm levantado questionamentos sobre o fato de a licenciatura ser vista muitas vezes com menos importância na universidade com relação ao bacharelado, juntamente com uma fragmentação do conhecimento acadêmico (pensamento positivista, física-humana, geo-econômica-política, Geografia e educação etc.).

Para Callai (1999) não se pode colocar hierarquia entre bacharel e licenciado, uma vez que:

a função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica que vai dar sustentação ao encaminhamento do trabalho. (CALLAI, 1999, p. 19)

Sobre esta diferença quanto à formação, Cavalcanti (2012) afirma que a graduação em Geografia precisa formar ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado, considerando que a diferença entre esses profissionais está na prática a ser traçada pelo profissional que está sendo formado:

o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com a geografia em várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional. (CAVALCANTI, 2012, p. 69)

Desta forma, se faz necessário para a atuação profissional exigida na atualidade, mudanças nas metodologias e nos currículos da formação inicial em Geografia. Para Cavalcanti (2012):

a atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e da reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. Não basta ao professor ter domínio da matéria (principalmente se o entendimento desse domínio não estiver pressupondo um quadro de referência sobre esse modo de analisar a realidade), é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da geografia escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e se colocar como sujeito transformador dessa realidade. Da mesma forma não basta ao bacharel o domínio do conteúdo e de métodos e técnicas da pesquisa e do planejamento. É necessário que ele tenha convicção de qual é o papel que sua atividade profissional desempenha diante de um projeto de sociedade em construção. É preciso que ele tenha condições de refletir com fundamento sobre princípios éticos e projetos político-sociais ligados à sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, seja no planejamento ou em modalidade de atuação. (CAVALCANTI, 2012, p.73)

Para que esta formação seja possível a autora compreende que a estrutura dos cursos deve ter como princípio a práxis. Não deve haver uma separação entre a formação para bacharel e licenciado e também uma não desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade na qual os futuros profissionais irão atuar.

Assim, os graduandos em Geografia necessitam “conhecer as concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da geografia” independentemente da formação escolhida pelo graduando.

Após a abordagem sobre a formação inicial do Geógrafo, Abagnano (2000) afirma que discussão está pautada na formação continuada, expressão que os remete à formação do professor após a graduação. De forma intuitiva Aristóteles define que “são contínuas as coisas cujos limites se tocam de cujo contato surge certa unidade”. Pelo exposto, depois da conclusão dos estudos iniciais universitários, aqueles que escolheram em atuar na docência

geográfica precisam procurar continuar auto-formando-se através de diferentes meios, buscando sempre acumular saberes docente e o aperfeiçoamento de sua profissão.

Santana Filho (2010, p. 118) por meio de sua pesquisa elucida que a formação inicial relatada pelos professores apresenta um balanço negativo e cético quanto à formação universitária devido à distância entre teoria e prática mostrando uma decepção ao fato de a formação na graduação ter sido desvinculada da escola.

Ao mesmo tempo, e talvez contraditoriamente, a universidade deva também ocupar um lugar de destaque na busca da formação continuada e na proposição de novidades sobre a opinião dos professores pesquisados de onde se anseiam novas ideias Saberes e sugestões legitimadas com autoridade para ajudar no enfrentamento e resoluções de questões que constantemente surgem em seu dia a dia.

Santana Filho (2010) elucida que

o lugar de formação original permanece como *locus* que inspira desejo no que diz respeito ao crescimento profissional e pessoal que segundo pode ser atribuído em parte, à representação social que está disseminada sobre a universidade, lugar de conhecimento legitimado, cujos títulos, mais do que a formalidade adquire-se status. (SANTANA FILHO, 2010, p. 118)

Por sua vez, Nóvoa (2007) argumenta que a universidade muitas vezes tem ignorado o desenvolvimento do profissional de ensino dedicado-se a pesquisa e a formação do profissional. O autor defende uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas e faz as seguintes considerações:

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, pg. 16)

Para Nóvoa (2007) não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática e que a formação dos professores continua atualmente muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos excessivamente formais, que não dão muita importância à prática e à sua devida reflexão.

De acordo com o autor, os professores devem adquirir essa reflexão pra não caírem no erro e afirmarem com o passar dos anos, por exemplo, que “possui dez anos de

experiência profissional sendo que na verdade possui apenas um ano de experiência repetida dez vezes”.

Tardif (2000) nos lembra que o objeto do trabalho do docente são os seres humanos, relata que como os seres humanos existem como indivíduos e esta individualidade é central no trabalho dos professores, pois mesmo que trabalhem com grupos o objetivo é atingir o aluno em sua individualidade, visto que a aprendizagem é algo totalmente individual sendo assim o aluno deve aceitar entrar em um processo de aprendizagem. O autor apresenta as seguintes exposições teóricas:

ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimento de ordem geral (...) a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduo deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações.(...) A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2000, p. 17)

No que se concerne ao saber profissional dos docentes, Tardif (2000) articula que

o saber profissional dos docentes é um corpo heterogêneo, carregado de conhecimentos aplicando vários tipos de conhecimentos, assim nas atividades profissionais os professores utilizam várias formas de saberes, os quais são: os saberes curriculares, provenientes dos programas e manuais escolares, o saber de formação profissional adquirido da formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber personalizado e situados, personalizados devido a sua trajetória de vida, suas emoções, personalidade, sua cultura ou culturas e da sua história particular, que partilham mais ou menos com os alunos (TARDIF, 2000, p. 14 e 15).

Nesse sentido, são saberes situados porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, diferente dos conhecimentos universitários onde os saberes profissionais são elaborados para atender a uma determinada situação generalizada.

2.3 Conhecimentos e habilidades do professor da EJA (ou na EJA)

“Por que ensina-se Geografia para alunos da EJA?” Iniciamos com esta pergunta buscando levar o professor de Geografia a indagações sobre sua própria prática, visto que ensina-se Geografia aos alunos jovens e adultos na tentativa de que os mesmos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo.

Além de desenvolver, segundo Antunes (2012, p.35) uma “leitura integral e coerente do mundo” e dos intercâmbios que o sustentam e dessa forma, apropriem-se de conhecimentos geográficos. Assim, o objetivo então seria a apropriação dos conhecimentos geográficos para que estes sejam usados pelos alunos jovens e adultos como instrumentos para seu crescimento pessoal, profissional e suas relações com as demais pessoas.

Nas palavras de Cavalcanti (2013) a Geografia escolar possui finalidades formativas relevantes:

- O processo de conhecimento e seus resultados são aproximações do sujeito à realidade, a partir de uma perspectiva de mediadores,
- A Geografia é uma das aproximações do sujeito à realidade, na medida em que seus conhecimentos acercam-se da constituição dessa realidade;
- A Geografia é um conjunto de conhecimentos (mediadores simbólicos entre o sujeito e a realidade) construídos a partir de uma determinada perspectiva;
- A Geografia é uma leitura da realidade e uma prática social;
- A Geografia é um ponto de vista da realidade: é ponto de vista da espacialidade. O seu papel é o de desvendar a espacialidade das práticas sociais;
- Toda prática social é uma prática sócio-espacial, na medida em que ela se materializa em um espaço, na produção / reprodução de um espaço; ela é produto e condição de produção;
- Pelos estudos geográficos é possível compreender a espacialidade das práticas sociais;
- A espacialidade das práticas sociais é possível de ser compreendida com a mediação de conceitos geográficos. (CAVALCANTI, 2013, p. 381)

Na busca de compreensão de quais seriam então os conceitos que estruturam a análise geográfica, a autora considera como central a categoria espaço, com o objetivo de compreender a espacialidade como uma determinação da realidade objetivamente considerada, assim esta categoria permite a apreensão da dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo, permitindo analisar a realidade “buscando compreender sua unidade material e simbólica, que funciona como mediação, que ajuda o sujeito a se relacionar com objeto empírico” (CAVALCANTI, 2013, p. 382). Assim, o sujeito (o aluno) passa a lidar com o empírico como objeto do pensamento, diferente da experiência direta, algo que é de extrema importância para o aluno de EJA.

Para proporcionar uma reflexão sobre quais seriam os objetivos do ensino de Geografia para a EJA, elaboramos um quadro trazendo as propostas levantadas por Antunes (2012) como auxílio aos professores desta modalidade, para que estes proporcionem a seus alunos aspectos essenciais:

Quadro 2 – Conhecimentos geográficos para alunos de EJA e conhecimentos essenciais aos professores de EJA

CONHECIMENTOS GEOGRÁFICAS PARA ALUNOS DE EJA	CONHECIMENTOS ESSENCIAIS AOS PROFESSORES DE EJA
Conhecer, ainda que de forma “enxuta”, a diversidade do mundo em que vivemos, compreendendo como paisagens, lugares e territórios se transformam.	Organizar e dirigir situações de aprendizagem: Selecionar os conteúdos que efetivamente devem ser trabalhados com alunos adultos. Ver no erro do aluno a oportunidade de ajuda.
Identificar e avaliar a relação homem e ambiente e suas consequências em diferentes espaços e tempos e, assim tornar-se progressivamente capaz de construir referências para uma participação propositiva e reativa em questões socioambientais de seu entorno e seu país.	Administrar processos de progressão das aprendizagens: Administrar situações-problema ajudadas ao nível da classe, assumir visão longitudinal sobre os objetivos do ensino, fazer um balanço permanente das competências trabalhadas para verificar sua progressão.
Conhecer a natureza em suas múltiplas relações, de modo a identificar de forma crítica o papel humano na construção e na alteração do lugar.	Perceber e desenvolver dispositivos de diferenciação. Assumir que toda classe é heterogênea e saber administrar essas diferenças e desenvolver esquema de cooperação entre alunos.
Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos e fatos geográficos, suas interações e suas dinâmicas.	Envolver os alunos em uma leitura e na compreensão geográfica do mundo em que vivem: Estimular-se pelo que ensina suscitando no aluno o desejo de aprender, mostrar a relação entre o que se aprende e o que se sabe, organizar e saber ouvir um “conselho” formado por seus alunos para ouvi-los
Perceber que a desigualdade nas condições de vida e oportunidades de trabalho, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não democratizada por todos os habitantes do entorno, do país e do planeta.	Ensinar os alunos a organizar, administrar e trabalhar em grupos: Assumir estratégias de trabalho em grupo voltadas à cooperação, ensinar os alunos a compartilhar aprendizagens e saberes, desenvolvendo projetos pedagógicos cooperativos.
Aprender a se utilizar de procedimentos críticos de análise e pesquisa inerentes à Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, suas relações, problemas e contradições.	Dominar e fazer uso de novas tecnologias: Aprender a utilizar novas tecnologias sem se deixar dominar por essas rotinas. Usar de maneira significativa a internet e outros recursos eletrônicos.
Saber fazer uso da linguagem cartográfica e da interpretação de gráficos e infográficos para colher interpretações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.	Saber identificar e superar os conflitos éticos da profissão de professor de alunos jovens e adultos: Lutar em todas as oportunidades contra todas as formas de discriminação, assumir uma relação efetivamente cooperativa e interdisciplinar com a equipe de colegas, estudar e aprender sempre.
Aprender a respeitar e assim valorizar o patrimônio sociocultural com sua sociodiversidade, reconhecendo-os como direito dos povos e dos indivíduos e, desse modo, fortalecer o sentimento de civismo, liberdade e de democracia.	

O quadro 2 está dividido em dois momentos e mostra-nos a necessidade de junção entre Geografia e didática, definindo didática como um conjunto de processos de ensinar de acordo com determinados métodos. Assim, para o professor tanto do ensino regular, quanto de EJA, precisa então se apropriar de uma metodologia adequada.

Atualmente, várias pesquisas ressaltam que um dos melhores métodos para o processo de ensino-aprendizagem é o inspirado nas teorias de Piaget, sobre os domínios da ciência cognitiva. Nesse viés o “ensinar significa ajudar o aluno a aprender” assim cabe ao professor atuar como mediador entre o conhecimento que está no ambiente e os procedimentos mentais do aprendiz para efetivamente conquistá-lo.

Callai (1999) aborda o mesmo tema, articulando que na academia, os discentes devem conhecer o teórico e saber operar com o método para serem capazes de utilizar as técnicas adequadas em seu trabalho docente, pois como afirma a autora “o paradigma educativo mudou (...) e o como ensinar e como aprender se tornaram mais significativos do que o que ensinar e aprender” (CALLAI, 1999, p. 28). Esta linha de raciocínio, nos leva a acreditar que o saber não é algo externo, transmitido pelo professor, no qual, um aluno recebe e vai se enchendo.

Na busca de compreensão de quais seriam os “conjuntos de processos de ensinar” que a definição de didática traz, Antunes (2012) sugere um trio que delinea os caminhos para um bom ensino para a EJA:

todo professor que trabalha de acordo com um “bom método”, necessita saber “o que ensinar”, isto é quais conteúdos conceituais deve priorizar e, portanto, possuir domínio seguro sobre temas que busca transmitir e, além disso, efetivamente conhecer seus alunos”, percebendo com clareza e perspicácia os saberes que já possuem e com os quais criará conexões com os saberes do conteúdo que visa transmitir. Sem esse tripé, falar em didática e, dessa forma, buscar “conjunto de processos” representa utopia, vontade de erguer paredes sem se pensar na essência de seus alicerces (ANTUNES, 2012, p. 41).

De acordo com Antunes (2012), um dos procedimentos didáticos relevantes para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da EJA é a “significação”. O autor esclarece que é um procedimento para os alunos guardarem na memória qualquer mensagem ou informação, esta deve ser agregada de significado para o mesmo, ou seja, para que o aluno guarde as informações são necessárias representações referenciais que se somem a outras que já existam em suas mentes.

Desta forma, ocorrerá uma melhora no processo de ensino-aprendizagem e os alunos terão maior facilidade de guardar informações, visto que as novas informações possuirão significado para os mesmos. Assim, os professores de EJA devem se tornar

especialistas em proporcionar aos alunos as associações dos saberes já adquiridos pelos mesmos ao longo de suas vidas aos saberes escolares da disciplina de Geografia, buscando fazê-los efetivamente aprender.

Segundo Antunes (2012, p. 42), outro procedimento importante que complementa o processo de significação é o de “levar os alunos de EJA a trabalharem seus saberes aprendidos, utilizando-se de diferentes habilidades operatórias”. Desse modo, conforme o autor todo conteúdo que se apresenta “será mais bem construído pelo aluno e assim arquivado em suas memórias se este aluno puder (...) decifrar a diferença que existe na habilidade de “analisar”, “comparar”, “classificar”, “localizar”, “sintetizar” e ainda outros”. Por meio do uso dessas habilidades operatórias os alunos podem associar sempre os saberes conquistados com a vida que se leva.

O professor de EJA precisa sempre buscar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, pois os alunos que ouvem em sala de aula o que vivenciaram aprenderam com maior facilidade. Assim, o professor poderá proporcionar saberes que possam valer para o mundo das relações, do viver e conviver, convivendo assim com os saberes adquiridos através do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, ao fazer o uso da significação, o ensino de Geografia deve ser pensado de maneira a valorizar os conhecimentos experienciais dos alunos da EJA, pois pensando no perfil desses alunos, seus saberes e experiências. Em outras palavras, é necessário desenvolver uma Geografia voltada para auxiliar o indivíduo na compreensão do mundo que o cerca.

Resende (1986, p. 20, 21) defende que o espaço real dos alunos, “aquele espaço cuja lógica eles experimentaram na própria carne, espaço que faz parte de suas histórias, das múltiplas atividades que “enchem” suas vidas” deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem da EJA, ou seja, tudo aquilo que os alunos trazem consigo, suas experiências, a absorção da espacialidade que o circunda, cabendo ao professor fazer uso deste saber e ensinando-lhes o espaço geográfico. Isso possibilita através das concepções geográficas a ampliação de seus conhecimentos, impulsionando-os a serem cidadãos mais críticos e reflexivos.

Encerramos este capítulo com uma reflexão levantada por Resende (1986) de que cabe aos professores de EJA considerar o saber geográfico do aluno, mesmo que este conhecimento seja considerado prévio, para na ação docente participativa, aperfeiçoar seus saberes trazidos do cotidiano de suas vidas.

Nesse sentido, objetivamos através da mediação Cartográfica proporcionar ao professor de Geografia da EJA um modo de intervenção pedagógica que venha a ser

significativo para o desenvolvimento dos alunos. A mediação didática Cartográfica proposta nesta pesquisa é, portanto um subsídio nessa relação. A ideia central é por meio do desenvolvimento de atividades cartográficas previamente elaboradas promovendo a aprendizagem buscando a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de EJA.

CAPÍTULO III

A PESQUISA PARTICIPANTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

De acordo com Demo (2008), a pesquisa participante, é uma investigação que une formação e ação em cima de alguns postulados como potencialidades do grupo. Pode ser vista como participação baseada na pesquisa adequadamente fundamentada cientificamente na condição de instrumento enquanto participação comunitária na condição de fim.

Em sua essência, esta pesquisa busca apresentar parte da realidade enfrentada por professores da Terceira Etapa da EJA do Ensino Estadual Público do Estado de Goiás. O exemplo de várias outras instituições que oferece esta mesma modalidade enfrenta muitas vezes a inexistência de materiais curriculares adequados ao currículo escolar de Geografia, principalmente no espaço local em questão.

Nota-se que a pesquisa participante induz o pesquisador além de uma postura neutra considerando a objetividade e a descrição, tornando um instrumento de mudança social. Além desses aspectos, realiza uma ponte entre geração de conhecimento e o uso deste mesmo conhecimento, utilizando técnicas qualitativas de investigação, tais como, observação participante, entrevistas livres, entrevistas semi-estruturadas, aulas, atividades e análises dessas atividades. Desta forma, todas estas atividades priorizaram a relação entre a teoria e a prática buscando uma interação dialética, trabalhando sempre na perspectiva da práxis.

3.1 A escolha dos caminhos metodológicos

Conforme Demo (2008), a pesquisa participante está pautada na pesquisa prática, sendo uma classificação para fins de sistematização, portanto a pesquisa prática está ligada à práxis, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção, não escondendo sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico. A pesquisa participante possibilita ao investigador um estreitamento que ora facilita e ora dificulta a própria pesquisa.

Outro aspecto da pesquisa participante é o elemento educação. Uma educação no sentido de (re)aprendizado da linguagem popular até o estágio de reflexões acerca da condição humana. De acordo com Beisiegel (1992, p. 29), essa dimensão da educação é estabelecida entre pesquisador/pesquisado emergindo então uma compreensão do homem

sendo ele o pesquisador ou o pesquisado enquanto “ser capaz de transcender os condicionamentos materiais e culturais de sua existência, enquanto ser apto a interferir criadoramente na determinação de seus modos de vida”.

No que se refere à pesquisa participante, Haguete (1985) expressa de forma objetiva os aspectos necessários para fundamentá-la:

- a) um processo concomitante de geração de conhecimento por parte do pólo pesquisador e do pólo pesquisado;
- b) um processo educativo, que busca a intertransmissão e ‘compartilhação’ dos conhecimentos já existentes em cada pólo;
- c) um processo de mudança, seja aquela que ocorre durante a pesquisa, que preferimos chamar de mudança imediata, seja aquela projetiva, que extrapola o âmbito e a temporalidade da pesquisa, na busca de transformações estruturais – práticas... (HAGUETE,1985, p.149-150)

Haguete (1985) evidencia que a pesquisa participante tem que promover a transformação social na medida em que é posta em prática uma interação entre o pesquisador e seus participantes de maneira dialética tornando todos os envolvidos sujeitos e objetos do conhecimento.

Convém destacar que uma das raízes do surgimento da pesquisa participante está relacionada a experiências com a educação popular ligadas a Paulo Freire devido a sua valorização do conhecimento popular. O respeito pelo ritmo e pelo processo de construção do conhecimento vividos pelos alunos e professores passam a ser vistos e compartilhados.

Neste contexto, o pesquisador passa a conhecer melhor o aspecto da realidade vivida por estes sujeitos para assim poder agir sobre ela. Cabe ao pesquisador decidir a maneira mais adequada para executar os procedimentos de cada etapa, assegurando ao grupo pesquisado o direito a se apropriar das descobertas e dos conhecimentos oriundos da pesquisa, ou seja, o grupo pesquisado e terceiros devem ao final desfrutar dos resultados.

O objetivo da pesquisa participante é a transformação da realidade, partindo do conhecimento acumulado e crítico. No caso da escola enquanto objeto de estudo, o aluno e o professor passam a ser entendidos como sujeitos do processo de investigação.

Assim, esta pesquisa buscou associar o conteúdo tradicionalmente transmitido pela escola à realidade vivida pelos alunos através da mediação cartográfica, buscando uma valorização do saber dos alunos e proporcionando ao professor uma formação continuada.

As propostas da pesquisa têm como princípio a valorização do conhecimento popular, integrando o conhecimento da realidade local ao processo de questionamentos

abordados pela investigação. Tentamos estabelecer com o professor uma relação aberta de troca que acompanhou e proporcionou caminhos durante o processo da pesquisa.

No caso da Geografia, mediada pela Cartografia, a metodologia pautou-se em uma coletânea de mapas e exercícios. Sua construção partiu do resgate de conhecimentos básicos de alfabetização cartográfica já adquiridos pelos alunos. Posteriormente, se organizou uma sequência lógica de conceitos utilizando mapas; e ainda procurou-se valorizar o conceito de lugar ampliando à escala de compreensão do espaço através de técnicas de representação, análise e comunicação de informações.

Fez parte, também, desta metodologia de trabalho o envolvimento do professor de EJA em exercício da profissão na tentativa de diversificar os recursos didáticos da coletânea para propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a formação continuada deste profissional e então unimos pesquisa com formação e ação.

A presente pesquisa contribui para a formação continuada deste profissional de EJA. Em relação à Geografia, a pesquisa do conhecimento geográfico, dentro destes métodos, foi possível verificar uma melhora no processo de ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos na pesquisa, possibilitando interpretar a Cartografia pela realidade vivida.

Lembrando que a Cartografia é conteúdo obrigatório nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia. A Cartografia garante a aproximação ao conhecimento de uma forma mais consciente e real; aflora os conhecimentos do sujeito adquiridos em seu meio e os põe em prática contribuindo ao desenvolvimento da consciência humana como produto da história social e das interações cognitivas.

Para desenvolvermos a pesquisa foram utilizados diversos instrumentos tais como: relatórios, observações de aulas, análise dos planos de aula, acompanhamento da rotina escolar, aplicação de questionários, entrevistas com o professor, elaboração e aplicação de atividades cartográficas para análise do conhecimento cartográfico dos alunos.

3.2 A Cartografia como mediadora no ensino da EJA

Com o intuito de compreender a capacidade mediadora da Cartografia no processo de ensino-aprendizagem da educação de jovens e adultos, nos respaldamos em D'Ávila (2008):

- todo conhecimento humano brota das relações do sujeito com seu meio sociocultural: logo, o que o aluno traz para a sala é um manancial riquíssimo de conteúdos a serem explorados no ambiente escolar e relacionados ao saber sistematizado;
- a consciência humana é produto da história social: como é a universidade o espaço formador, por excelência, das consciências humanas, não se pode deixar de desenvolver uma postura pedagógica sensível à história dos seus sujeitos; a escuta sensível é, pois, um expediente pedagógico de importância vital no processo educativo;
- interações cognitivas: a busca do conhecimento corresponde às necessidades da vida social, evocando, assim, as relações interpessoais; logo, um aluno aprenderá mais e melhor se estiver em companhia solidária de outros. (D'ÁVILA, 2008, p. 91)

D'Ávila (2008) apresenta estudos sobre a mediação do ponto de vista educativo, no qual, a mediação designando uma função social e auxiliando o indivíduo a perceber e a interpretar seu meio em que vive. A referida autora afirma que o aluno reconhece características sociais vividas, as relaciona, organiza-as e as coloca no contexto de aprendizado. O professor também entra com seu conhecimento físico e social estabelecendo assim a mediação. É uma relação didática entre o professor e alunos. Os objetos desse conhecimento e desenvolvimento através da ação do professor e seus instrumentos de ensino. É um aflorar das relações do sujeito com seu meio sociocultural no desenvolvimento da consciência humana.

Todavia, para que o processo funcione é preciso que os alunos queiram aprender e que seja o professor o responsável em promover essa intermediação. D'Ávila (2008) assegura que o professor deve despertar no aluno o desejo do saber:

O espírito crítico é fundamental; é como um meio para aprender. É necessário aqui que os estudantes saibam criticar sua própria performance e, a um nível superior, o espírito crítico é necessário para criar novos conhecimentos. (...) é fundamental a ação do professor, é necessário que a mediação didática que se estabelece entre o professor e seus alunos se dê num ambiente aberto de diálogo, à reflexão. (D'ÁVILA, 2008, p. 46)

A mediação dos homens entre si e deste com o mundo é dada através de sistemas de signos constituídos historicamente. Eles estabelecem a comunicação seja ela falada, escrita

ou visual. Estes signos levam o aluno a adquirir e construir conhecimentos e habilidades intuitivas.

Martinelli (2013) corrobora que os mapas são representações gráficas pertencentes a um “universo da comunicação visual, que por sua vez faz parte da comunicação social. Participa, portanto, da coletânea de signos que o homem desenvolveu para comunicar-se”. Esta linguagem, segundo o autor, possui destaque perante as outras linguagens por demandar apenas um instante para a sua apreensão.

Relacionando à citação do autor, o processo de ensino-aprendizagem do mapa nunca deverá ser uma ilustração nas aulas de Geografia, mas sim apresentar-se como um meio capaz de revelar o conteúdo da informação, proporcionando, dessa forma, a compreensão, a qual norteará os discursos científicos, permitindo ao leitor promover o conhecimento através de uma reflexão crítica sobre o assunto.

Assim referente à contribuição e importância da utilização do mapa, Paganelli; Antunes e Soihet (1985) enfatizam que

Usá-lo, interpretando-o na sua totalidade, é um processo que se realiza por etapas. Um trabalho com mapa, na sala de aula, deve ser precedido de um período em que a representação se forma – dissociação dos significados e significantes – e, em que se constroem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social. (PAGANELLI; ANTUNES e SOIHET,1985, p.8)

Diante disso, existe uma real necessidade de se valorizar a construção do conhecimento geográfico e cartográfico como condição para interpretar e transformar a realidade. Nesse sentido, a Cartografia Escolar se torna importante no processo de compreensão da realidade.

O mapa é um instrumento comumente usado na escola para orientar, localizar e informar. Sua importância consiste em permitir um contato mais direto que as palavras, entre o educando e o mundo. O trabalho com mapas deve ser adequado e transformado de acordo com a idade-série que se estiver trabalhando, de modo que se torne para o educando uma experiência que propicie uma maior aprendizagem do conteúdo, pois o mapa permite ao educando, de acordo com os autores mencionados anteriormente:

- Identificar posição de lugares e áreas;
- Localizar lugares e áreas;
- Identificar direções;
- Calcular distâncias;
- Analisar distribuição de dados físico-territoriais, populacionais e sócio-econômicos;

- Fazer inferências através de comparação de mapas;
- Espacializar relações sociais etc.

Todavia, é necessário que tanto o educando quanto o aluno da modalidade EJA tenha passado por tais níveis cognitivos, como a construção da noção de espaço, tempo, construção das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. O mapa por ser uma representação do mundo real, é, portanto, uma linguagem de expressão da realidade através de símbolos.

Os mapas possibilitam um melhor aprendizado nas aulas de Geografia quando bem trabalhados pelos professores, e ainda passam informações visuais quase que de modo instantâneo. Martinelli (1991), baseado nos estudos de Bertin (1983) afirma que as representações gráficas e cartográficas apresentam vantagens sobre as demais por demandarem apenas alguns segundos de percepção. Para Archela (1999, p.10) “um dos objetivos da linguagem visual, é a memorização da informação comunicada”.

A capacidade de memorização humana possui limites, por isso é importante a utilização de meios que facilitem o processo mental de memorização e assimilação rápida das informações, e também a diferenciação entre o principal a ser notado e os detalhes.

Ao trabalhar com mapas, os alunos devem perceber sentido do que se está a ler no mapa, ou seja, as informações contidas no mapa devem ter sentido para o aluno. A Cartografia desempenha um papel importante para a Geografia ao transformar informações geográficas em representações cartográficas, pois esta é possuidora de uma linguagem visual que auxilia na compreensão de várias categorias geográficas. Categorias estas que buscamos trabalhar na presente pesquisa.

3.3 As atividades de Cartografia e a Geografia de Goiás

As observações das aulas de Geografia foram realizadas durante o primeiro semestre de 2013 em uma sala de aula do 1º Semestre da Terceira Etapa na unidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos.

Foram desenvolvidas observações das aulas sem intervenções, entrevista com o professor de Geografia e observações das aulas com intervenções. A análise buscou reflexões e compreensões dos dados registrados.

O material de análise foi dividido em dois momentos. Estes constituem os caminhos percorridos na tentativa de conhecer melhor a realidade enfrentada pelo professor

em sala de aula. No entremeio desses momentos vão surgindo fatos importantes, aos quais daremos atenção na medida em que se apresentarem:

1º Momento – Aulas observadas, sem a intervenção do pesquisador e entrevista com o professor pesquisado.

2º Momento – Aulas observadas, com a intervenção do pesquisador.

1º Momento – Aulas observadas, sem a intervenção do pesquisador e pesquisa com o professor pesquisado.

Iniciamos este primeiro momento compreendendo melhor o professor envolvido na pesquisa participante, através de entrevistas, averiguamos que o professor se graduou em Geografia e realizou seu mestrado em uma instituição federal de ensino superior, demonstrando sua preocupação em uma formação continuada para a melhora do processo de ensino aprendizagem. Iniciou seu trabalho como professor de Geografia na rede pública estadual em 1990, já na modalidade EJA. Quando questionado se durante a sua formação inicial teria sido preparado, em algum momento, para trabalhar com esta modalidade, o professor afirmou não ter tido nenhuma disciplina durante a graduação, que viesse a contribuir para seu preparo no trabalho com esta modalidade de ensino.

Observamos durante as aulas que o professor enfatizava tanto os saberes advindos da sua vida cotidiana como os saberes experienciais, na tentativa de compreendê-lo melhor, abordamos sua formação inicial e continuada, assim como alguns aspectos da Cartografia e da EJA.

Quando questionado se a Secretaria de Estado de Educação lhe possibilitara a participação em cursos de formação continuada, capacitando-lhe a desenvolver um melhor trabalho com a EJA, o professor afirmou não ter recebido este tipo de formação. Esta resposta nos permite interpretar que, embora a modalidade de ensino tenha todos os anos, um grande número de estudantes matriculados, tem ocorrido um descaso quanto ao preparo de seu quadro de professores.

Sobre os saberes docentes adquiridos por este professor ao longo dos anos de exercício, foi-lhe questionado sobre qual seria o diferencial que um profissional deveria ter para trabalhar com a modalidade EJA, o qual deu-nos a seguinte resposta:

O principal diferencial que um profissional de EJA deve ter é: primeiro é perceber a grande diversidade que existe entre os alunos em termos de idade, de saberes do cotidiano, dos conhecimentos formais obtidos na escola etc., para num segundo momento, elaborar um plano de trabalho/ensino que venha se compatibilizar com essas diferentes realidades... (Entrevista 1)

Na concepção do professor o perfil dos alunos de EJA é o seguinte:

- Em sua maioria são alunos de baixa renda.
- Com grande dificuldade de perceber/entender o mundo em que vivem.
- Uma grande maioria com déficit de aprendizagem tanto cognitivo, como de conteúdo formal.
- São alunos que querem apenas os certificados de conclusão de cursos para entrar no mercado de trabalho.
- A maioria é de trabalhadores de diferentes ramos de atividade econômica. (Entrevista 2)

Quando questionado, se a graduação havia lhe preparado para trabalhar a Geografia pela mediação cartográfica, o professor declarou ter sido a parte mais falha de sua graduação. Ao lecionar cartografia para seus alunos reconhece a necessidade de fazer alguma qualificação específica nesta área. Quando trabalha o ensino de Geografia, em um processo mediado pelo mapa, o professor percebe que a maioria de seus alunos demonstra pouco conhecimento sobre as noções cartográficas. Assim, ocorre o questionamento se estes alunos foram alfabetizados cartograficamente de maneira adequada nos anos anteriores. É importante ressaltar o papel da Cartografia para a Geografia, pois esta permite transformar as informações geográficas em representações cartográficas através de mapas. O ensino através de mapas ocupa lugar de destaque nas aulas de Geografia.

Nas palavras de Pissinati e Archela, (2007) o mapa pode ser compreendido como recurso mediador para o entendimento das categorias geográficas uma vez que:

O ensino de Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é forma. Não há possibilidade de se estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informação. (PISSINAT e ARCHELA, 2007, p. 172)

Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca averiguar, como tem ocorrido o processo de ensino-aprendizagem de Geografia na EJA, mediado pela cartografia, pois a leitura e compreensão de mapas é uma habilidade importante e necessária para todo cidadão, não somente durante o aprendizado escolar, mas para toda a vida. Os mapas fazem parte não somente do processo educacional, mas também da vida cotidiana, sendo utilizados com diferentes fins, na internet, jornais, televisão, murais de deslocamento urbano (para transporte público, parques), mapas meteorológicos e muitos outros.

Buscando compreender a prática docente no dia a dia escolar pesquisamos o conteúdo programático utilizado pelo professor que fora elaborado pelo mesmo. O intuito era de posteriormente promovermos a diversificação dos recursos didáticos, que mediado pela

Cartografia, viessem a propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem aos alunos de EJA e uma formação continuada do professor de Geografia.

O conteúdo programático apresentado pelo professor, no período analisado, sobre Geografia de Goiás se apresentou estruturado conforme o quadro a seguir, onde buscamos realizar paralelamente as noções e conceitos trabalhados pelo docente ao longo do referido semestre (Quadro 3).

Quadro 3 – Conteúdo programático do 1º semestre (terceira etapa): Geografia de Goiás.

Temas e conteúdos desenvolvidos	Expectativas de aprendizado esperada dos alunos	Noções e conceitos geográficos analisados nos conteúdos trabalhados
Formação histórica e territorial do Estado de Goiás	Compreender o processo histórico de formação do território brasileiro e goiano, seus municípios e regiões.	Território; região, lugar, identidade.
Ocupação do espaço goiano	Compreender o processo de formação da população brasileira e goiana e os aspectos da cultura povo goiano, composta por indígenas, quilombolas e ciganas e o processo de segregação social e espacial.	Etnia, miscigenação, lugar, identidade
Caracterização do espaço físico e cartográfico	Conhecer as riquezas naturais do território goiano com características do Cerrado, sua hidrografia, seus problemas ambientais.	Paisagem, natureza, meio geográfico.
Regionalização do espaço goiano	Conhecer a região metropolitana, micro-regiões de Goiás.	Região
Recursos Naturais e potencial turístico	Tomar conhecimento sobre reservas ambientais e dos locais turismo de Goiás.	Paisagem, natureza, meio geográfico.
População e distribuição espacial e a diversidade étnico-cultural	Compreender o processo de formação da população brasileira e goiana e os aspectos da cultura povo goiano, composta por indígenas, quilombolas e ciganas e o processo de segregação social e espacial.	Etnia, miscigenação, lugar, identidade
Transição da economia mineradora para agropecuária e atividade industrial de Goiás	Ser capaz de localizar o “coração” de Goiás suas atividades econômicas, de mineração e agropecuária. A modernização agrícola, sua infraestrutura, urbanização e seus impactos ambientais.	Recursos naturais, êxodo rural, região metropolitana, cidades e municípios.

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Fonte: Material programático do professor envolvido na pesquisa

Como já foi relatado no primeiro capítulo, até o ano de 2010 ocorria uma inexistência de material didático para a modalidade EJA na rede pública do Estado de Goiás. A partir do ano de 2011, os professores e alunos puderam desfrutar de livros didáticos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo que estes fossem voltados para o ensino regular e não para a EJA. Há quase que uma inexistência de materiais didáticos específicos para a EJA principalmente quando nos referimos a Terceira Etapa da EJA referente ao Ensino Médio e principalmente no caso específico de Geografia de Goiás.

Durante as aulas observadas, pudemos notar que o professor mostrou sensibilidade. Este buscou utilizar os conhecimentos adquiridos pela vivência de seus alunos para levá-los ao conhecimento do conteúdo. O professor mostrou criatividade em seus diálogos com a turma, conseguindo agir e refletir durante a sua prática docente, o que Schön (2000) chamou de “reflexão na ação”.

Quanto aos saberes experienciais, Tardif (2002, p. 48) explica da seguinte forma: “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados”. Nesse caso, o professor mostrou durante suas aulas um saber prático, o qual está acostumado a ir experimentando durante o longo período de sua atuação docente.

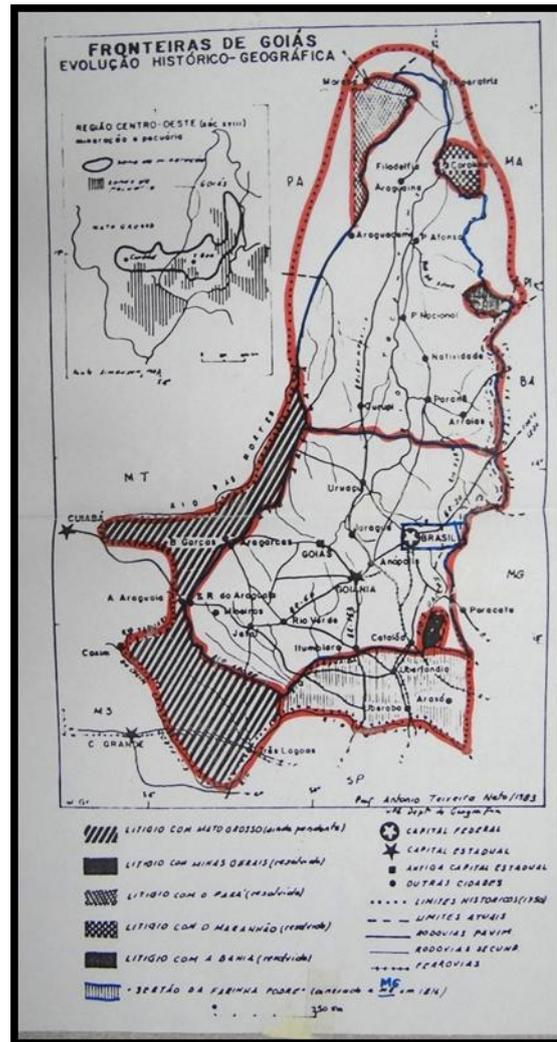
Em uma de suas aulas, o professor avisou que trabalharia sobre a modernização agrícola de Goiás. Na aula seguinte uma aluna levou uma reportagem do Jornal do Campo (O POPULAR, maio de 2013), o qual trazia uma matéria sobre uma colheitadeira que substituiria a mão de obra de aproximadamente 1700 trabalhadores em Cristalina, Goiás. O professor valorizou o empenho da aluna e utilizou a matéria em sua aula e abriu diálogo buscando os conhecimentos adquiridos por seus alunos, mostrando, assim a concepção do saber-fazer onde o professor não constrói sozinho. O professor procurou desenvolver a atividade docente juntamente com os alunos fazendo uso da matéria trazida pela aluna e abrindo para o diálogo e conhecimentos a respeito dos impactos da modernização agrícola.

Nesta perspectiva, realizou uma rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes os valores, os sentimentos, as atitudes e tudo o que faz parte dos saberes experienciais adquiridos.

Observamos que durante algumas aulas, o professor fez uso de mapas, sempre partindo do princípio de que seus alunos foram alfabetizados cartograficamente nos anos anteriores. Fez uso do Mapa Mundi Político, do Mapa Político do Brasil e do Mapa Político de Goiás para que seus alunos compreendessem a localização do Estado de Goiás e suas

coordenadas geográficas. Também utilizou mapas de matérias de jornais e de livros, procurando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, como os das imagens a seguir:

Figura 1: Mapa das Fronteiras de Goiás. Livro: Geografia Goiás - Tocantins

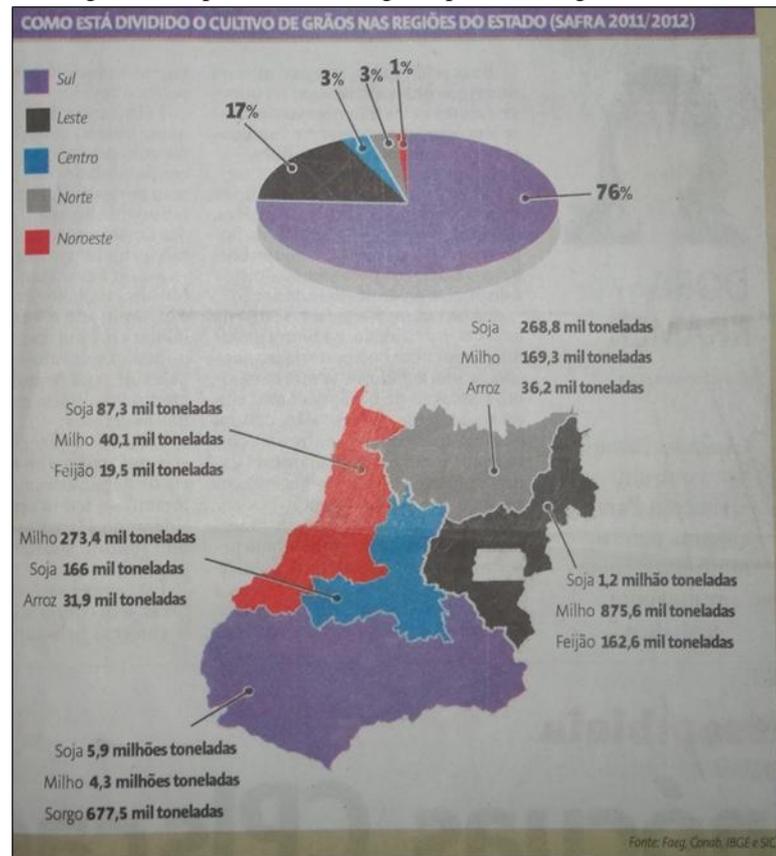


Fonte: BARBOSA; TEIXEIRA NETO E GOMES, 2004

O professor fez uso deste mapa durante as aulas ministradas sobre a ocupação do território goiano, permitindo que seus alunos visualisassem as regressões territoriais sofridas pelo Estado de Goiás ao longo dos anos. Para isso destacou as fronteiras originais com um pincel atômico vermelho, desenvolvendo em seguida uma atividade com os alunos com os mapas Mundi, do Brasil e do Estado de Goiás, pedindo que eles localizassem os estados que fazem fronteira com o Estado de Goiás utilizando a rosa-dos-ventos e trabalhando noções de orientação. As respostas dos alunos foram as seguintes: Norte – Tocantins, Nordeste – Bahia, Leste e Sudeste – Minas Gerais, Oeste – Mato Grosso, Sudoeste – Mato Grosso do Sul, demonstrando que o professor chegou ao objetivo esperado na utilização do método.

Outro mapa utilizado pelo professor foi retirado de uma matéria do jornal O Popular (2012), a qual tratava da evolução da safra de grãos em Goiás (figura 2).

Figura 2: Mapa do cultivo de grãos por mesorregiões em Goiás.



Fonte: Jornal O Popular, abril 2012.

O professor improvisou o uso deste mapa durante as aulas ministradas sobre as características agroindustriais do Estado de Goiás, dando destaque para a modernização agrícola, impactos ambientais e infraestrutura estadual. Trabalhou também as tecnologias geradoras do aumento da produção e os problemas de logística que reduzem a competitividade do setor agrícola do Estado de Goiás. Utilizou o mesmo mapa para que os alunos observassem as mesorregiões, destacando a mesorregião sul como a maior produtora agrícola do Estado de Goiás.

Foi observado durante as aulas que o professor enfatizava tanto os saberes advindos da vida cotidiana dos alunos como os saberes experienciais, na tentativa de compreendê-lo melhor, abordando sua formação inicial e continuada, assim como alguns aspectos da cartografia e da EJA.

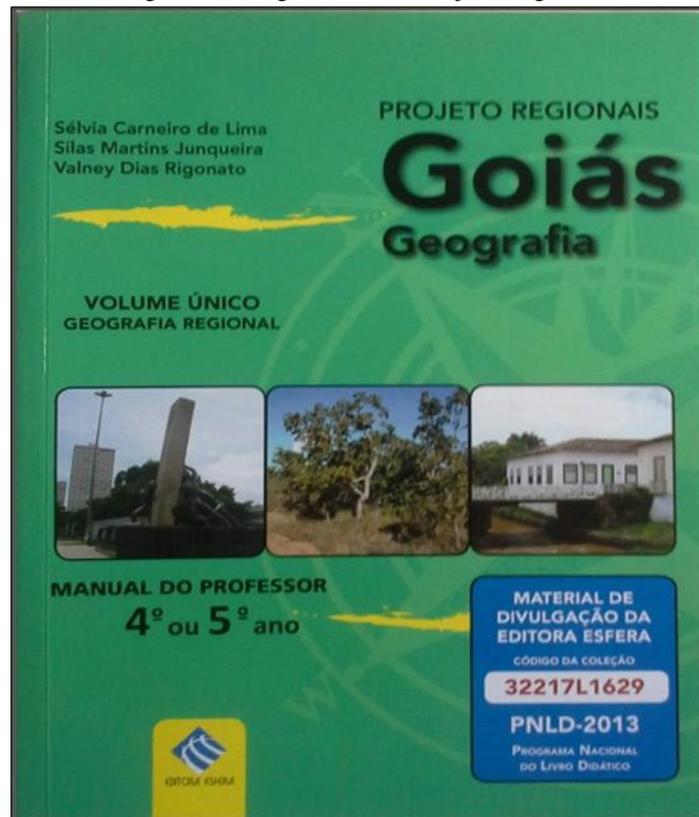
2º Momento – Aulas observadas, com a intervenção do pesquisador.

Ao final do segundo bimestre, após o acompanhamento de várias aulas do 1º Semestre (Terceira Etapa) foram elaboradas algumas atividades mediadas pela Cartografia, que pudessem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Geografia de Goiás.

Os mapas utilizados foram retirados de livros considerados referência por terem sido elaborados por professores Mestres e Doutores em Geografia que demonstram preocupação quanto ao conhecimento regional e também por serem únicos, os quais são:

- Projetos regionais: Goiás: Geografia, 4º/5º ano: Ensino Fundamental. Ed. Esfera. 2011
Autores: Sélvia Carneiro de Lima, Silas Martins Junqueira e Valney Dias Rigonato (Figura 3)
- Geografia de Goiás, 4º ano ou 5º ano: Ensino Fundamental. Ed.Scipione. 2008.
Autores: Ivanilton José de Oliveira e Tadeu Alencar Arrais (Figura 4).

Figura 3 - Imagem do livro Projeto Regionais



Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Figura 4 - Imagem do livro Geografia de Goiás



Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

A inexistência de material didático para a modalidade EJA no Estado de Goiás foi uma realidade até o ano de 2011, assunto já relatado no primeiro capítulo, então a partir desta data os professores e alunos puderam desfrutar de livros didáticos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo que estes fossem voltados para o ensino regular e não para a EJA. Mesmo com este benefício é preciso relatar que há quase uma inexistência de materiais didáticos sobre Geografia de Goiás para a respectiva modalidade.

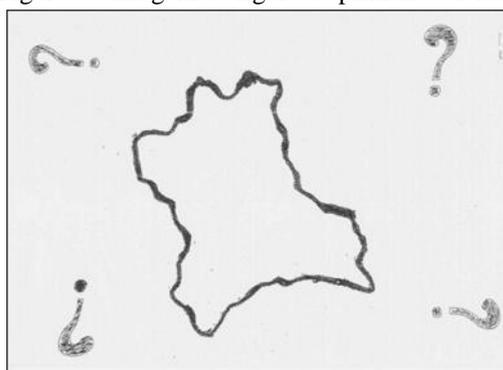
Os livros escolhidos para esta pesquisa, embora do Ensino Fundamental, são referência em Geografia de Goiás. Ressaltamos as qualidades dos mapas que foram utilizados para a elaboração da coletânea. Ela viabiliza uma sequência lógica de conceitos geográficos, procurando a valorização do conceito de lugar e amplia a escala de compreensão do espaço através de técnicas de representação, análise e comunicação de informações.

Fez parte também desta pesquisa o envolvimento do professor de EJA de Geografia, na tentativa de diversificar os recursos didáticos da coletânea. Almejando propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem, resgatando também os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. O propósito não seria de usar o senso comum dos alunos, mas de levá-los a olhar o cotidiano de outra maneira. Para que consigam realizar uma ponte entre o conhecimento científico e a realidade vivida. Assim, a cartografia entra como mediadora desse processo.

1ª Intervenção

A primeira observação de aula, com intervenções, deu-se com a tentativa de observarmos as noções cartográficas dos alunos. Entregamos a cada aluno uma folha com uma gravura cheia de interrogações à sua volta sem explicações prévias. Como mostrado na figura a seguir:

Figura 5 - Imagem da figura da primeira atividade



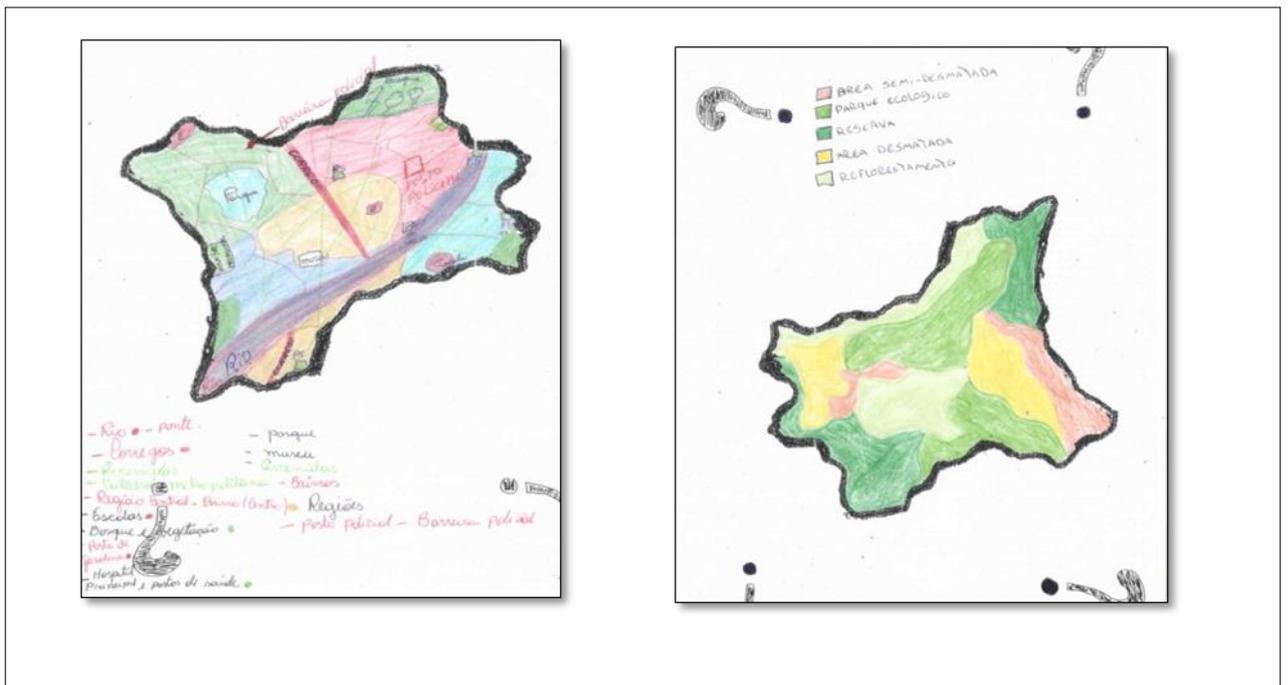
Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Na execução da atividade, buscou deixar os alunos confortáveis para que verbalizassem o que acreditavam se tratar a figura. Em diálogo aberto com a turma, logo os mesmos começaram a supor do que a figura se referia. Alguns disseram parecer o “mapa de Goiás”, outros falaram lembrar um “couro de vaca”, outros pronunciaram que se tratava do “mapa de Goiânia” e alguns permaneceram em silêncio.

Após as colocações dos alunos, foi mostrado um mapa do Brasil Político e questionamos o que a figura em suas mãos precisaria ter para ser considerado um mapa e os incitamos a observar o mapa. Rapidamente eles disseram que a figura se tratava do Estado de Roraima e que para ser um mapa precisaria ter título e legenda.

Pedimos que usassem a figura para criar um mapa com temáticas livres, representando o que lhes viessem à mente, a seguir estão algumas amostras de mapas criados pelos alunos (Figuras 6 a 11).

Figuras 6 e 7 - Mapas criados pelos alunos



Figuras 8 e 9 – Mapas elaborados pelos alunos

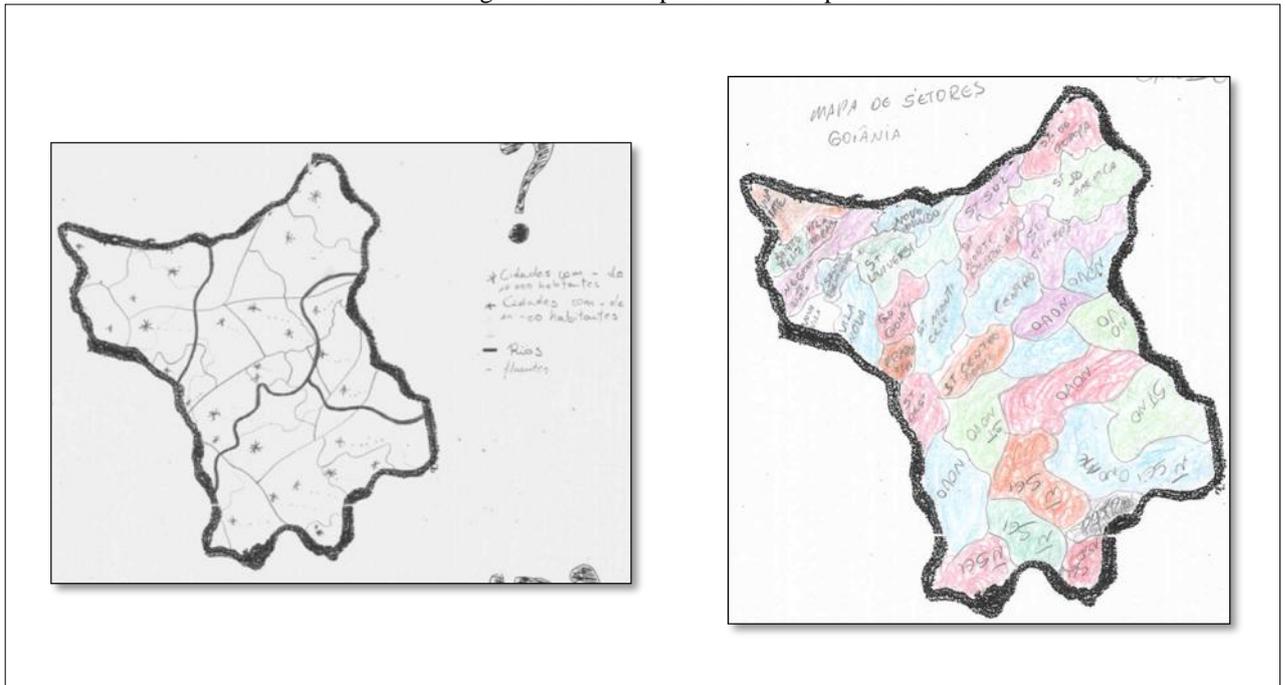
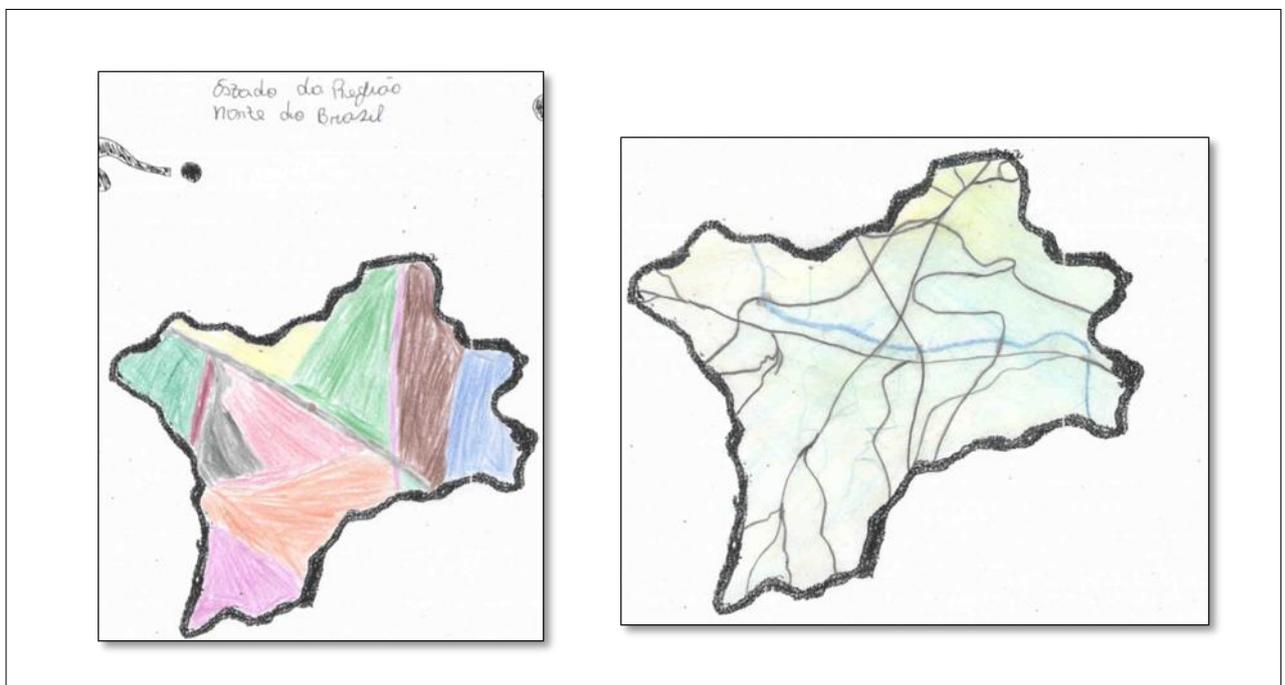


Figura 10 e 11 - Mapas elaborados pelos alunos



Buscou analisar esta atividade em uma tentativa de observarmos as idéias apresentadas pelos alunos, e estas foram sistematizadas da seguinte forma:

Quadro 4 – Idéias apresentadas pelos alunos

- Elementos urbanos: museu, hospital, posto policial, escola;
- Bosques;
- Hidrografia;
- Divisão política;
- Ideia inicial de regionalização;
- Rede viária;
- Representação de municípios;
- Vegetação;
- Representação de bairros

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Na análise dos mapas criados pelos alunos, nossos olhares não foram na direção de os consideramos certos ou errados, mas sim na direção de identificar as noções cartográficas transmitidas. Sobre as noções de alfabetização cartográfica podemos destacar que a maioria dos alunos

- Criou uma legenda própria para seu mapa;
- Apresentou um título e nenhum colocou orientação.

Diante de todos os motivos levantados por Antunes (2012) no capítulo 2 sobre os objetivos do ensino de Geografia na EJA, neste capítulo a ênfase será em dialogar sobre a importância do “saber fazer uso da linguagem cartográfica” para representar a espacialidade dos fenômenos geográficos. Convém ressaltar que esta dissertação busca a mediação cartográfica no processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada de professores de Geografia.

Almejando ressaltar a importância da cartografia nos fundamentaremos em Cavalcanti (2002) que afirma que:

A cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização. CAVALCANTI (2002, p. 39)

Os alunos podem ao possuir o domínio da linguagem cartográfica ter a oportunidade de construir mapas mentais que reflitam representações de realidades estudadas, realizar a leitura de mapas através do aprendizado de elementos da cartografia, compreendendo da melhor forma possível a localização, representação e correlação de fenômenos geográficos atuais e passados.

No que se concerne às práticas do processo de ensino-aprendizagem em EJA, recentes pesquisas desenvolvidas por Santos (2013) levantam questões que se destacaram em aulas desta modalidade de ensino. Por exemplo: o uso da linguagem cartográfica. A

Cartografia e suas potencialidades para a análise espacial são escassas nas tarefas designadas para os alunos. Quando aparecem se resumem à localização de fenômenos isolados em mapas. O autor ressalta que diante das abordagens temáticas da Geografia é importante que os professores realizem um trabalho instigante com as representações cartográficas, visto que esse é um importante instrumental da educação geográfica.

Esta pesquisa procura possibilitar ao professor de Geografia uma aproximação da realidade vivida dos alunos da educação de jovens e adultos com o conteúdo trabalhado em sala de aula através do uso da Cartografia.

Simielli (2003, p. 94), afirma que “os mapas nos permitem ter o domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço”. No caso específico desta pesquisa, o conteúdo envolvido no processo de ensino-aprendizagem tratou-se da Geografia do Estado de Goiás, no qual, buscou realizar uma aproximação do conteúdo estudado com a leitura do espaço real por meio de mapas com informações locais do Estado de Goiás.

O professor e alunos da EJA trabalharam com uma coletânea de produtos cartográficos já elaborados. O objetivo a ser alcançado com esta metodologia de trabalho foi de mostrar aos professores de Geografia a possibilidade de formação de alunos leitores críticos, propiciando-lhes condições de retirar do mapa informações fundamentais para a leitura da realidade.

2ª Intervenção

Para a segunda observação de aula com intervenções, preocupamos em questionar aos alunos: “O que é um mapa?”. Começamos então a trabalhar a resposta a esta questão, levantando as seguintes informações:

- Trata-se de uma representação
- É temporal
- É espacial
- Data
- Possui título
- Legenda
- Orientação
- Escala

Figura 13 - Mapa do Brasil Político - IBGE



Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências, Coordenação de Cartografia.

Posteriormente foi solicitado aos alunos que identificassem no mapa os itens que estavam faltando, tais como, título, legenda, fonte e data. Em seguida também pedimos aos mesmos que identificassem no mapa as siglas das unidades da federação, a fim de testar os conhecimentos dos estudantes. Logo após, entregamos um mapa do Brasil Político colorido com todas as unidades da federação, pra que observassem seus erros e acertos. Os alunos puderam adicionar o que já conheciam e consertar seus próprios erros.

3ª Intervenção

Como mencionado no item anterior deste capítulo: a pesquisa pela mediação entre o conhecimento vivido do aluno e o conhecimento do professor da EJA pautou-se em uma coletânea de mapas e exercícios, partindo do resgate de conhecimentos básicos de alfabetização cartográfica já adquiridos pelos alunos. Estes já estavam inseridos na Terceira Etapa da EJA. Assim, foi organizada uma sequência lógica de conceitos geográficos fazendo uso de mapas. Procuramos valorizar o conceito de lugar ampliando a escala de compreensão do espaço através de técnicas de representação, análise e comunicação de informações.

Fez parte, desta metodologia de trabalho o envolvimento do professor de Geografia de EJA que já estava inserido na pesquisa na tentativa de diversificar os recursos didáticos da coletânea para propiciar um efetivo processo de ensino-aprendizagem mediado pela Cartografia, contribuindo assim para a formação continuada deste profissional.

Por meio da mediação cartográfica, objetiva-se proporcionar ao professor de Geografia da EJA um modo de intervenção pedagógica de fato significativa para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A terceira atividade foi planejada em conjunto com o professor da turma, uma vez que este havia concluído os conteúdos curriculares do bimestre. Assim, foi elaborada uma atividade que envolvesse tais conteúdos na tentativa de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem pelo mapa.

As atividades foram construídas conjuntamente com o professor, utilizando-se de seus saberes docentes e profissionais. Desta forma, procurou compor questões através da Cartografia que motivassem os alunos para realizar as seguintes cognições:

- Interpretar as informações apresentadas nos mapas;
- Possibilitar a construção dos principais conceitos geográficos em estudo;

Bueno (2008, p. 13) afirma que os conceitos geográficos são recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços e permita aos alunos e ao professor localizar e dar significados aos lugares e nessas significações e nas relações que estes têm com as experiências vividas individualmente (Quadro 5).

Quadro 5: Conteúdo programático e conceitos geográficos trabalhados na atividade

Conteúdo programático presente nos Referenciais Curriculares- 3ª Etapa	Mapas utilizados	Conceitos geográficos
Caracterização do espaço físico do Estado de Goiás	Goiás – Relevo	Relevo Cima Hidrografia Vegetação Impacto Ambiental
	Brasil – Climas	
	Goiás – Bacias Hidrográficas	
	Cerrado original	
	Cerrado atual	

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Fonte: BUENO, 2008

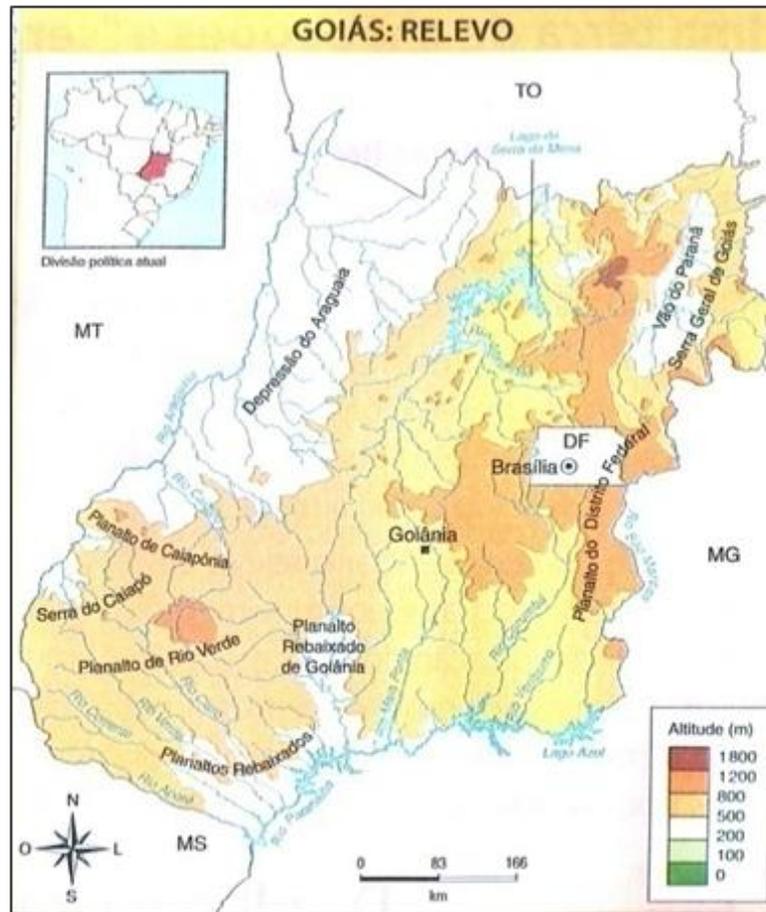
Até a presente análise e resultado, foi concluído que o uso Cartografia na prática escolar por meio do uso de mapas representou um recurso fundamental para a construção do processo de ensino-aprendizagem, capaz de unir o conhecimento dos indivíduos com os saberes sistematizados. As questões elaboradas motivaram os alunos à busca de informações nos mapas. Fator que influenciou a uma observação cuidadosa promovendo leitura e interpretação adequada dos dados.

Ao longo das questões, procurou-se sobretudo, destacar alguns conceitos geográficos e os conteúdos trabalhados adequadamente na Terceira Etapa de EJA sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos, visando uma aprendizagem significativa par os mesmos.

Em conjunto com o professor da turma, foi indicado para a terceira atividade, um planejamento, pois o docente havia concluído os conteúdos curriculares do bimestre. Assim, foi elaborada uma atividade que envolveu tais conteúdos na tentativa de viabilizar o processo de ensino aprendizagem por meio da utilização do mapa. Os conceitos Geográficos estão destacados e contidos nos mapas e nas questões a seguir:

I CONCEITO GEOGRÁFICO: RELEVO

Figura 14 - Mapa de Goiás: Relevo



Fonte: Adaptado do Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

Analise o mapa 1 sobre o relevo intitulado, **Goiás: Relevo** e responda as seguintes questões:

1) As cores mais escuras dessa imagem representam relevo de altitudes mais elevadas (terrenos mais altos) ou menos elevadas? Qual tonalidade foi utilizada para representar o relevo com menores altitudes?

2) Utilizando os pontos cardeais e colaterais responda a onde está localizado o ponto mais alto do Estado de Goiás.

3) Quais altitudes predominam na região Leste, na região Oeste e na região Sul do Estado de Goiás?

Região Leste _____

Região Oeste _____

Região Sul _____

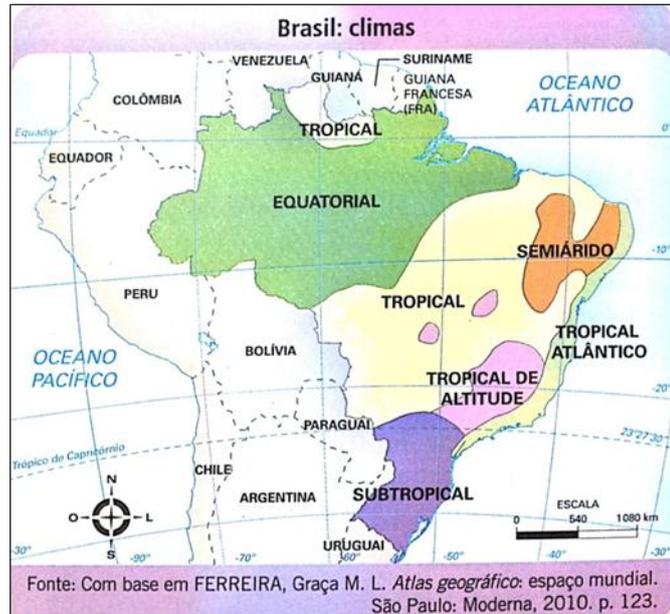
4) Identifique as serras goianas do mapa e cite seus nomes.

5) Pesquise e responda qual o nome da serra onde se localiza o ponto mais alto do Estado de Goiás

- a) Serra Dourada - Rio Vermelho
- b) Serra do Caiapó – Sudoeste de Goiás
- c) Serra do Paraná – Rio Verde
- d) Serra Pouso Alto – Chapada dos Veadeiros

II CONCEITO GEOGRÁFICO: CLIMA

Figura 15 - Mapa Brasil Climatas



Fonte: FERREIRA, 2010

Analise o mapa 2 sobre clima intitulado, **Brasil –Climas** e responda as seguintes questões:

- 1) Qual é o clima predominante na região Centro-Oeste do Brasil?

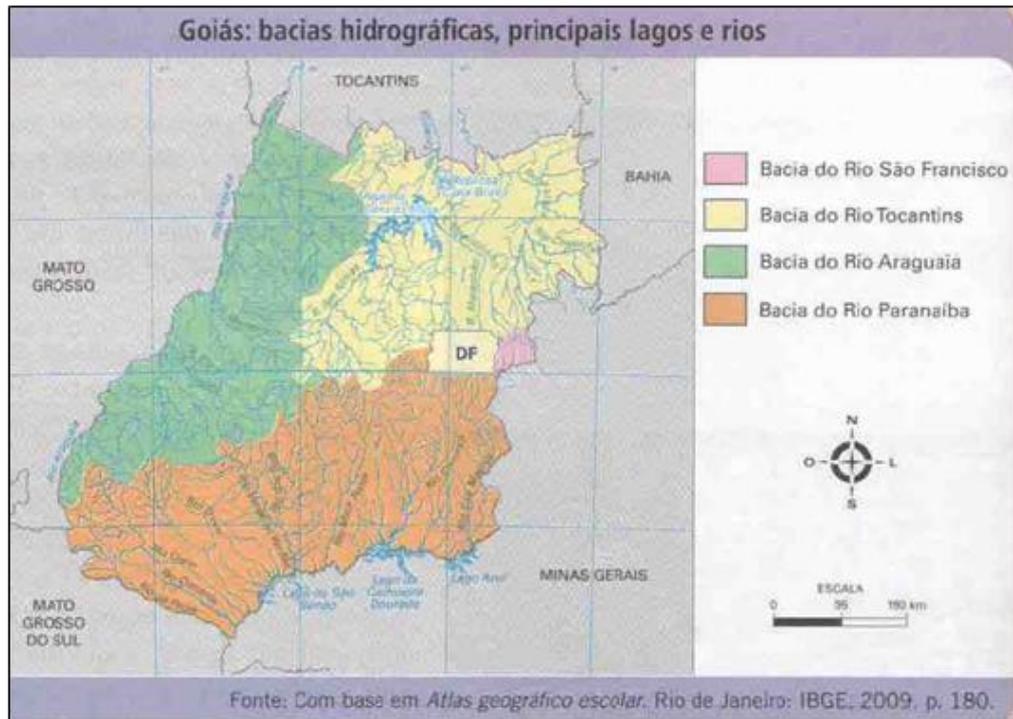
- 2) Em Goiás qual é o clima predominante?

- 3) Como você define e caracteriza o clima de Goiás? Para responder, pense em características como a umidade relativa do ar (se é seco ou mais úmido), as estações do ano (o que acontece com a paisagem e quando ocorre).

- 4) Assinale a alternativa correta sobre a característica do clima tropical sub-úmido:
- α) Temperaturas baixas com verão chuvoso e inverno seco
 - β) Temperaturas elevadas com verão seco e inverno chuvoso
 - χ) Temperaturas amenas com verão seco e inverno chuvoso
 - δ) Temperaturas elevadas com verão chuvoso e inverno seco

III CONCEITO GEOGRÁFICO: HIDROGRAFIA

Figura 16 - Mapa de Goiás: Bacias Hidrográficas



Fonte: IBGE, 2009

Analise o mapa 3 sobre Hidrografia intitulado, **Goiás: Bacias hidrográficas, principais lagos e rios** e responda as seguintes questões:

1. Quais são as três maiores bacias hidrográficas localizadas nos território goiano?

2. Qual a bacia hidrográfica localizada no território goiano com menor extensão?

3. A qual bacia hidrográfica o Rio Meia Ponte pertence?

4. Dentre as bacias hidrográficas identificadas no mapa, qual delas abrange a maior extensão de área no território goiano?

5. Por que geralmente as bacias hidrográficas recebem o nome de um de seus rios?

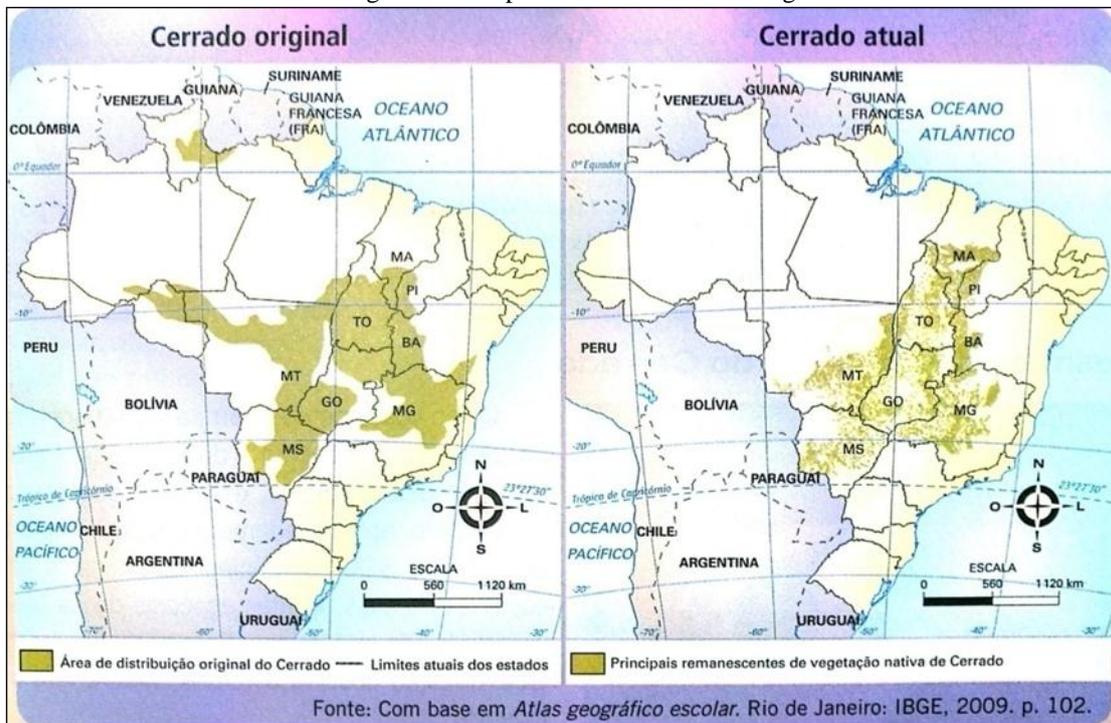
6. Quais os principais rios do Estado de Goiás?

7. Em qual rio o Rio Araguaia deságua?

8. Por que o estado de Goiás é considerado o “Berço das Águas”?

IV CONCEITO GEOGRÁFICO: VEGETAÇÃO

Figura 17 - Mapas do Brasil: Cerrado original e atual



FONTE: IBGE, 2009

Analise os mapas de nº 4 sobre vegetação cerrado intitulado, **Cerrado Original e Cerrado Atual** e responda as seguintes questões:

1. Considerando as cinco regiões geográficas do Brasil, segundo o IBGE, podemos considerar que o Cerrado era predominante em qual região?

2. Comparando as informações contidas nos mapas a quais conclusões você chega? Justifique.

3. Comparando as informações contidas nos mapas a quais conclusões você chega? Justifique.

4. Em sua opinião quais são as consequências geradas devido ao processo de destruição do Bioma Cerrado?

5. Quais são as principais atividades econômicas desenvolvidas na região do Bioma Cerrado?

6. Sobre os tipos de solos que se localizam no Bioma Cerrado é correto afirmar que:

- a) Solos não são ácidos, ricos em alumínio, mas possuem grande quantidade de outros tipos de nutrientes.
- b) Solos ácidos, ricos em alumínio, mas possuem deficiência de outros nutrientes.
- c) Solos básicos e ricos em magnésio, e possuem deficiência de outros nutrientes.
- d) Solos básicos e ricos em calcário, mas possuem grande quantidade de outros nutrientes.

7. Assinale a alternativa que descreve corretamente as características do Bioma Cerrado:

- a) Árvores com troncos tortuosos, galhos retorcidos de pequeno e médio porte, com casca grossa e raízes profundas.
- b) Árvores com troncos retos, galhos retilíneos, de pequeno e médio porte, com casca grossa e raízes profundas.
- c) Árvores de alto porte, com copas muito grandes, com casca lisa e raízes pouco profundas.
- d) Predomínio de pinheiros de médio porte, com casca grossa e raízes profundas.

É importante destacar que para a aplicação destas atividades sobre os conceitos Geográficos foram utilizadas duas aulas em dias diferentes. No primeiro dia de aplicação da atividade, vários alunos mostraram dificuldade em realizar a leitura e interpretação dos mapas. Alguns verbalizaram frases como “É difícil.”, “Não sei.”, “Não estou acostumada.” e muitos pediram ajuda ao professor.

No segundo dia de aplicação da atividade, os alunos demonstraram uma maior facilidade de leitura e interpretação dos mapas porque os mesmos já haviam assistido à aula de alfabetização cartográfica, porém ainda havia algumas dúvidas que foram tiradas no primeiro dia da atividade.

Os alunos perceberam que os conteúdos trabalhados nas questões vinham de encontro aos conteúdos curriculares trabalhados pelo professor ao longo do semestre. Estes alunos também já haviam assistido à aula onde foram resgatados os seus conhecimentos sobre alfabetização cartográfica. Assim, a atividade possibilitou o ensino do mapa e pelo mapa.

Os mapas são instrumentos de grande valia para os professores de Geografia da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, tratam-se de recursos visuais que os alunos devem manipular para terem uma maior compreensão dos fenômenos geográficos. São representações espaciais, abstrações gráficas da Terra ou parte dela.

A função do mapa sempre dependerá do uso que o professor deseja do mesmo. Portanto, o mapa deve ser usado como um modelo da realidade. Deve ser aplicado e adequado às inúmeras necessidades que se apresentam nas aulas como uma mediação didática para o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, Oliveira (2011) diz que o mapa pode ser usado com vários intuitos:

O mapa pode ser usado em sala de aula para atingir os seguintes objetivos: localizar lugares e aspectos naturais e culturais na superfície terrestre, tanto em termos absolutos como relativos; mostrar e comparar as localizações; mostrar tamanhos e formas de aspectos da Terra; encontrar distância e direções entre lugares; mostrar elevações e escarpas; visualizar padrões e áreas de distribuição; permitir inferências dos dados representados; mostrar fluxos, movimentos e difusões de pessoas, mercadorias, e informações; apresentar distribuição dos eventos naturais e humanos que ocorrem na Terra. (Oliveira 2011, p.24)

Oliveira (2011) ainda alerta para alguns cuidados que os professores precisam ter ao selecionar os mapas que serão utilizados em sala de aula: A legibilidade, a simplicidade e a utilidade do conteúdo. O mapa se trata de um recurso de comunicação gráfica e cabe a este transmitir a informação de maneira clara, rápida e efetiva.

Diante do panorama apresentado, acredita-se que os mapas são meios em que os professores promovem uma melhoria e avanço no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Eles permitem realizar uma ponte entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos e promovem assim o enriquecimento da vida intelectual dos mesmos.

3.4 As aproximações entre as análises e as propostas da EJA

As aproximações das análises e das propostas da EJA permitiu identificar quatro momentos distintos os quais estão apresentados a seguir:

- a) Uma possível proposta da formação de professores da educação de jovens e adultos mediada pela Cartografia

Por meio da pesquisa participante tentou-se estabelecer com o professor uma relação aberta de troca que acompanhou e proporcionou caminhos durante o processo da pesquisa através de diálogos, entrevistas, questionários, telefonemas e e-mail. Questionamos o professor de Geografia de EJA sobre sua práxis docente e propusemos juntamente com o mesmo, uma metodologia que viesse a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia mediado pela Cartografia. Foi elaborada uma coletânea de mapas e exercícios, com o intuito de realizarmos uma ponte entre conteúdo, mapa e o cotidiano do aluno.

Antes de realizarmos a aula de alfabetização cartográfica notamos que nas atividades aplicadas que continham mapas utilizados pelo professor anteriormente os alunos mostravam dificuldades na leitura e interpretação dos mapas. Eles mostraram dificuldades quanto à leitura da legenda, uma vez que o professor partia do pressuposto de que, por se tratar de alunos da Terceira Etapa da EJA estes já estariam alfabetizados cartograficamente.

Após procedermos à aula específica com noções de alfabetização cartográfica verificamos uma melhora na leitura e interpretação dos mapas pelos alunos, visto que, o mapa é um importante transmissor de informações.

Simielli (2011) expõe com solidez essa afirmação:

Ao pensar o mapa como transmissor de informações, deve-se ter em mente os princípios da comunicação em cartografia. Se os mapas são veículos no processo de comunicação, mediante símbolos cartográficos, é preciso apresentar a informação adequadamente e, para tanto, conhecer as regras da comunicação e assim expressar como dizer *o que?*, *como?*, e *para quem?*.

Para se entender plenamente a linguagem cartográfica, é preciso destacar aqui a importância da semiótica, ciência geral de todas as linguagens, mais especialmente dos signos. O signo é algo que representa o seu próprio objeto. Ele só é signo se tiver o poder de representar esse objeto, colocar-se no lugar dele, e então, ele só pode representar esse objetivo de um certo modo e com uma certa capacidade. O signo só pode representar seu objeto para um intérprete, produzindo na mente deste um outro signo, considerado o fato de que o significado de um signo é outro signo. (SIMIELLI, 2011, p. 78)

Diante disso, foi refletido sobre quais seriam as habilidades que os alunos de EJA deveriam possuir para que os mesmos entendessem os signos apresentados nos mapas. Para compreender como ocorre a relação dos signos com o objeto real, recorreremos então às noções de semiologia gráfica abordada por Simielli (2007) onde o signo, representa um objeto e que aquele só pode representar tal objeto no instante em que o leitor produz em sua mente outro signo, por tanto o significado de um signo é outro signo.

A autora elucida que o signo é desmembrado em duas partes: o significante e o significado. O significante seria o a parte material ou concreta do signo, sendo audível o/ou legível. Nesse contexto, ao significado cabe a parte imaterial, conceitual do signo, assim, o significante seria a expressão, o desenho e a legenda desse desenho.

Já o significado seria o conteúdo interpretação mental e o produto final dessa interpretação entre significante e significado é a significação e o processo para se chegar a tal significação recebe então o nome de decodificação.

Torna-se importante para a análise destas atividades a compreensão do processo de decodificação dos mapas pelos alunos de EJA. Nesse sentido, ao compor as atividades cartográficas presentes nesta pesquisa, foi percebido que os mapas selecionados a partir da Geografia de Goiás não poderiam ser apenas apresentados aos alunos da EJA, sendo necessário realizar uma retomada da alfabetização cartográfica para esclarecer aos alunos a respeito do significado dos símbolos apresentados por esses mapas para que os alunos realizarem o processo de decodificação sem dificuldades.

Cabe aqui destacar a indispensável ação do professor no processo de decodificação dos mapas pelos estudantes, pois é a partir do apoio do professor que os alunos poderão decodificá-los de maneira adequada.

De acordo com Simielli (2007) se o professor dominar a linguagem gráfica e souber transmiti-la aos seus alunos, o problema de dificuldades na leitura e interpretação de mapas poderá ser aos poucos solucionado, uma vez que o aluno, segundo a autora, precisa conhecer e se familiarizar com o alfabeto cartográfico e isso é tarefa do professor (SIMIELLI, 2007, p. 84).

Risette e Castellar (2011) defendem a importância do aprendizado dos alunos a lerem e interpretar mapas, assim como o papel indispensável do professor como mediador do processo da aprendizagem da linguagem cartográfica:

Aprende a ler um mapa significa ampliar o nosso conhecimento da realidade que nos é apresentada, significa termos a possibilidade de compararmos as informações contidas no mapa com a realidade e criticarmos positiva ou negativamente as concepções adotadas pelo profissional que o elaborou, além disso, significa aprender uma nova forma de comunicação, uma nova forma de produzir e interpretar informações, significa, enfim, o letramento geográfico. (CASTELLAR E RISSETTE, 2011, p. 641)

Para o letramento Geográfico é imprescindível o desempenho do professor como mediador do processo de aprendizagem da linguagem cartográfica e a importância desta aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo e melhora na compreensão do espaço pelos estudantes.

Nessa perspectiva, o preparo dos professores do ensino fundamental e médio para que estes estejam aptos a ensinar a linguagem cartográfica esbarra na formação básica dos professores e principalmente nos programas de formação continuada.

Diante disso, Bueno (2008) defende a necessidade de o meio acadêmico reconhecer a Cartografia Escolar como disciplina acadêmica, tanto nos cursos de Licenciatura em Geografia, quanto nos cursos de Pedagogia. Tal reconhecimento auxiliaria na formação dos professores de Geografia, inclusive de EJA.

A autora complementa que devido as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN), tem sido possível a realização de algumas alterações nas grades curriculares dos cursos de formação de professores. A efetivação da disciplina de Cartografia Escolar proporcionaria uma melhora nas aulas de Geografia, uma vez que pesquisas tem mostrado que muitos professores evitam trabalhar com mapas devido a dificuldades ou falta de habilidade com a Cartografia.

Assim, as alterações nas grades curriculares dos cursos de formação de professores podem vir a ser de grande valia para o preparo destes profissionais no que tange ao processo de ensino da linguagem cartográfica aos seus futuros alunos.

Nesta pesquisa os resultados das atividades realizadas possibilitam uma mudança do olhar do professor, uma vez que, como relatado anteriormente, os resultados nos revelaram que os alunos mostraram dificuldades na realização e interpretação das atividades que continham mapas aplicados pelo professor anteriormente a aula de alfabetização cartográfica

e que após a aula ministrada especificamente com as noções de alfabetização cartográfica os alunos demonstraram uma maior facilidade na leitura e interpretação das mesmas.

Por meio das atividades com mapas que traziam o estudo do lugar os alunos da EJA demonstraram uma melhora no processo de ensino-aprendizagem que foi mediado pela Cartografia. Podemos então destacar que conhecer como os alunos de EJA percebem e interpretam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente, especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuam para a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial, cada vez mais próximos daqueles dos adultos, no caso específico da pesquisa a representação espacial utilizada foi a Geografia do Estado de Goiás.

b) Relação entre conteúdo mapa e o cotidiano do aluno

A relação entre conteúdo mapa e o cotidiano do aluno pôde ser observada durante a terceira atividade (da coletânea de mapas e exercícios) quando pedimos aos alunos que localizassem pontos específicos nos mapas e relacionassem os nomes desses pontos. Todos realizaram com sucesso e vários ainda acrescentaram outros pontos de seus conhecimentos que não estavam especificados nos mapas mostrando os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

Durante as aulas ao lerem o mapa do Relevo do Estado de Goiás os alunos expressaram conhecer serras, planaltos, rios e depressões que estavam relacionadas no mapa o que acabou promovendo um diálogo entre eles e destes com o professor. Pudemos então perceber que este diálogo proporcionou motivação e possibilitou uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Os olhares dos alunos de EJA aos mapas do Estado de Goiás nos mostraram que a mediação cartográfica com a utilização de mapas do Estado ao qual residem, se utilizada pelos professores pode abrir uma possibilidade de o mapa deixar de ser algo frio e impessoal, distante da realidade vivida dos alunos, mostrando assim a importância dos mapas.

Nesta pesquisa, os alunos apontaram nos mapas locais conhecidos ou que os mesmos gostariam de conhecer. Assim como afirma Seemann (2013) o mapa pode se tornar como um livro conhecido, onde o leitor seja capaz de ler-lo como um texto cheio de significado, pois nele podem conter os olhos destes alunos que trazem uma história de vida e informações pessoais.

De acordo com Seemann (2013) o mapa possui os seguintes significados:

O mapa é como um livro conhecido ou um álbum de família, e o leitor é capaz de ler o mapa como um texto com um significado, porque ele traz ao olho da mente paisagens, eventos e pessoas do próprio passado, envolvendo a própria identidade na representação, ou em outras palavras, os mapas são uma rica fonte histórica pessoal, e eles dão um conjunto de coordenadas para o mapa da nossa memória. (SEEMANN, 2013, p. 102)

Seemann (2013) apresenta uma interpretação do mapa do espaço vivido como uma biografia, algo que se enquadra bem quando trabalhado em salas de aula da educação de jovens e adultos. Esta biografia é definida em quatro sentidos (Quadro 6).

Quadro 6 – Os quatro sentidos do mapa conforme Seemann (2013)

I SENTIDO	II SENTIDO	III SENTIDO	IV SENTIDO
O mapa no papel possuir uma biografia própria, uma vez que se trata de um material concreto planejado, realizado e utilizado em determinado espaço e tempo específico.	Possibilidade de o mapa estabelecer uma identificação entre seus realizadores e de outras pessoas que tenham acesso ao mesmo material.	Eloquência em retratar a paisagem talvez de uma forma mais objetiva do que muitas palavras ou textos	Se dá como uma biografia, devido à possibilidade de este ir de encontro às referências vividas, as práticas sociais das pessoas estimulando suas memórias e promovendo uma aprendizagem significativa

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Outro fator importante que pode contribuir extremamente com o processo de ensino-aprendizagem são as experiências vividas pelos professores e alunos no lugar, podendo assim ampliar o ensino. Este fator se mostrou bastante evidente ao longo desta pesquisa, pois alunos e professor demonstraram tanto em diálogos como nas atividades uma identificação com o mapa percebendo nele significado, como informações pessoais de locais em que moram, conheceu ou que sabiam que seus antepassados haviam morado.

Os professores, no caso da educação de jovens e adultos, precisam fazer o uso dos saberes dos alunos, esta é uma questão fundamental para a reflexão dos professores. Pelo exposto, Almeida (2009) assegura que:

Os conhecimentos da geografia local permitem a inclusão de saberes elaborados fora da escola, por todos que vivem no lugar e por aqueles que já viveram em diferentes lugares (migrantes). Esses saberes passam a concorrer com aqueles apresentados nos

materiais escolares, criando uma demanda por novas práticas docentes com o apoio de materiais escolares específicos sobre o lugar. A necessidade de mapas escolares locais vem fomentando então a produção de mapas e atlas que abordem o lugar. (ALMEIDA, 2009, p. 9)

A possibilidade de discutir a Cartografia a partir do estudo do lugar, preparando o aluno e o professor para entenderem mapas é ressaltada por Bueno (2008):

A cada dia mais percebe-se a necessidade de saber “pensar” o lugar. Dentro de uma proposta socioconstrutivista, trabalhar com o lugar e suas representações faz com que o aluno e o professor se percebam mais integrados ao processo de construção do conhecimento. (BUENO, 2008, p. 129)

Para a autora, os conceitos geográficos são instrumentos básicos para a leitura do mundo do ponto de vista geográfico, “são recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos, segundo Bueno (2008, p.12-13) que permitem ao aluno e ao professor, localizar e dar significações aos lugares”. Daí a importância do lugar, sua significação e a sua relação com a história de cada indivíduo.

c) O mapa como representação espacial da informação em diferentes tempos

Para que os alunos da EJA pudessem analisar mapas como representação espacial da informação em diferentes tempos, apresentamos aos mesmos dois mapas com intuito de comparação. O primeiro sobrepunha informações sobre a extensão do Bioma Cerrado original, já o segundo demonstrava a extensão atual do Bioma Cerrado.

Foi solicitado que os alunos discorressem sobre suas conclusões. Vale elencar que esperávamos que os alunos fossem capazes de realizar a leitura e interpretação dos mapas e que em seus comentários transparecesse os conhecimentos adquiridos por estes alunos, assim selecionamos algumas respostas:

Quadro 7 – Análises dos alunos sobre a representação espacial da informação em diferentes tempos

“Comparando as informações contidas nos mapas, percebe-se o quanto o Bioma Cerrado foi desmatado e que resta pouco em vista do que havia de Cerrado no Brasil”.
“Conclusão, antes o Cerrado tinha muitas árvores típicas, hoje com a plantação de soja, milho, cana de açúcar e agropecuária estão bem diferentes.”
“Pode-se concluir que no Cerrado Original (mapa) havia mais vegetação nativa do Cerrado, diferente do Cerrado Atual que teve sua vegetação substituída por agroindústrias.”
“Que hoje está bem desmatado, ao longo do tempo se continuar desta forma o Cerrado vai se extinguir.”
“Compara-se aos governantes que se preocupam muito pouco com o meio ambiente.”

Organização: Caroline Geraldini Ferreira Rezende

Os alunos não só conseguiram realizar a comparação dos mapas do Bioma Cerrado com sucesso como também em seus comentários deixaram transparecer seus conhecimentos a respeito dos impactos ambientais, da influência das atividades econômicas sobre este desmatamento e a responsabilidade dos governantes sobre tal questão.

Respaldamo-nos em Lesann (2009, p. 197) para demonstrarmos a relevância de se trabalhar com diversos mapas em sala de aula, através de comparações entre si, para que se entendam as diferenças e semelhanças, ordens e grandezas de fatos e fenômenos geográficos relacionados a um mesmo espaço em escalas diferentes.

O objetivo de se trabalhar com mapas diferentes que mostram um mesmo fenômeno em diferentes épocas possibilita a compreensão de variações de um determinado tema, no tempo. Assim, as análises de diversos mapas enriquecem intensamente a análise e interpretações de fatos e fenômenos observados sob diferentes olhares, possibilitando a formação de raciocínios mais complexos e rápidos.

A coletânea de mapas mostrou como a transformação do espaço é temporal. Essa aprendizagem vai de encontro às habilidades esperadas na construção do conhecimento, pois ao ver os mapas fica mais fácil a compreensão.

d) A busca pela aprendizagem significativa através do mapa

Na busca pela aprendizagem significativa através do mapa uma das questões solicitava aos alunos que citassem os nomes dos principais rios do Estado de Goiás, um dado interessante ressaltou em uma grande quantidade de respostas, nas quais, os alunos destacaram o rio Araguaia, o rio Paranaíba e em destaque o rio Meia Ponte.

Portanto, acredita-se que o destaque para o rio Meia Ponte seja devido sua importância local para o abastecimento da cidade de Goiânia, mostrando-nos a relevância do estudo do lugar valorizando assim os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Esta questão nos possibilitou perceber que o mapa auxilia na construção da cidadania, uma vez que permite conhecer e entender espaço em que se vive.

Cavalcante (2002) relata que as práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, “há, nesse entendimento, um movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2002, p. 13)

Por meio das análises, notou-se que o processo de significação ao possibilitar aos alunos de EJA trabalharem seus saberes aprendidos, os mesmos puderam associar os saberes conquistados com a vida que se leva. O professor de EJA precisa sempre buscar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, pois os alunos que ouvem e no caso dos mapas vêem em sala de aula o que vivenciaram, aprendem com maior facilidade.

Desta forma, o professor poderá proporcionar saberes que possam valer para o mundo das relações, do viver e conviver, convivendo assim com os saberes adquiridos através do processo de ensino-aprendizagem.

A Geografia deve ser pensada de maneira a valorizar os conhecimentos experienciais dos alunos da EJA, pois pensando no perfil desses alunos, seus saberes e experiências, necessário se faz uma Geografia voltada para auxiliar o indivíduo na compreensão do mundo que o cerca. Cabe aos professores de EJA considerar o saber geográfico do aluno, mesmo que este conhecimento seja considerado prévio, para na ação docente participativa, aperfeiçoar seus saberes trazidos do cotidiano de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa buscando compreender o processo histórico de constituição da EJA, a formação de seus professores e a possibilidade de colaborar com a melhoria de seu processo de ensino-aprendizagem.

Analisamos o papel da Geografia Escolar e da Cartografia na formação dos alunos dessa modalidade de ensino e a formação continuada do professor. Acreditamos que a construção do conhecimento geográfico e cartográfico pode contribuir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da EJA, por possibilitar recursos aos estudantes para compreender e interpretar a realidade. Apresentamos também uma proposta de aproximação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em sua vida cotidiana, através de uma mediação cartográfica planejada juntamente com o professor de Geografia da EJA, afim de evidenciar nossos objetivos.

Recente pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) realizada em 2012 mostrou que o analfabetismo cresceu no Brasil pela primeira vez em 15 anos. A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 8,5%, o equivalente a 12,7 milhões de pessoas. O analfabetismo se concentrou na faixa etária entre 40 e 59 anos e a região Centro-Oeste foi a segunda com o maior índice de aumento de analfabetismo. As taxas passaram de 6,3% para 6,7%. Estes dados nos revelam o quanto a EJA ainda é importante no quadro da educação brasileira e também como a política pública para a educação de jovens e adultos tem se mostrado frágil. Esta modalidade de ensino precisa ser valorizada, assim como seu quadro de professores. Mediante esta realidade esta pesquisa se justifica uma vez que visa a melhoria da qualidade de ensino para a EJA no que diz respeito à formação continuada de professores de Geografia mediada pela Cartografia.

Em nossa pesquisa constatamos que a mediação cartográfica proporciona ao professor de Geografia da EJA um modo de intervenção pedagógica significativa para o desenvolvimento dos alunos. As análises dos resultados mostraram que a Alfabetização Cartográfica permite a assimilação de conceitos e possibilita aos alunos se sentirem à vontade diante de mapas que trazem informações locais a respeito do Estado em que reside, além de enfatizar a Cartografia como parte da vida cotidiana. Ressaltamos então a importância de os professores de EJA por meio de uma educação contextualizada e significativa desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem partindo do conhecimento prévio dos estudantes. Enfim,

estabelecendo como ponto de partida aquilo que os alunos trazem consigo de suas histórias de vida e das experiências cotidianas.

O professor poderá desenvolver saberes que possam valer para o mundo das relações, o conviver, o ser e o fazer.

Portanto, no que concerne à construção dos saberes geográficos pelos alunos, constitui-se como elemento basilar neste processo seus conhecimentos prévios que a ação docente e discente participativa poderá ser aperfeiçoada.

Destacamos, ao final desta pesquisa, o papel indispensável do professor como mediador do processo de aprendizagem da linguagem cartográfica e a importância desta aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo e a melhora na compreensão do espaço pelos estudantes de EJA.

O preparo dos professores do Ensino Fundamental e Médio para estarem aptos a ensinar a linguagem cartográfica esbarra constantemente na formação básica dos professores e, principalmente nos programas de formação continuada. A metodologia apresentada nesta pesquisa mostra um dos caminhos que apontam para uma contribuição quanto a formação continuada de professores de EJA.

A relação do conteúdo escolar com o cotidiano do aluno foi observada durante as aulas, pois os alunos ao lerem o mapa do Relevo do Estado de Goiás, expressaram conhecer serras, planaltos, rios e depressões que estavam relacionadas no mapa o que acabou promovendo um diálogo entre eles e o professor. Percebemos que este diálogo proporcionou motivação e possibilitou uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Os olhares dos alunos de EJA aos mapas do Estado de Goiás nos mostraram que a mediação cartográfica, com a utilização de mapas locais, se utilizada adequadamente pelos professores, pode abrir possibilidade de o mapa deixar de ser algo frio e impessoal, distante da realidade vivida dos alunos, mostrando assim a importância dos mapas.

Outro fator importante que pode vir a contribuir muito com o processo de ensino-aprendizagem são as experiências vividas pelos professores e alunos no lugar em que vivem, podendo assim ampliar o ensino. Os professores, no caso da EJA, precisam fazer uso dos saberes dos alunos. Esta é uma questão fundamental para a reflexão dos professores.

Destacamos a indispensável ação do professor no processo de decodificação dos mapas pelos estudantes, pois é a partir do apoio do professor que os alunos poderão decodificá-los de maneira adequada. Defendemos a necessidade de o meio acadêmico reconhecer a Cartografia Escolar como disciplina acadêmica, tanto nos cursos de Licenciatura em Geografia, quanto nos cursos de Pedagogia. Tal reconhecimento pode auxiliar na

formação dos professores de Geografia, inclusive de EJA, pois muitos professores evitam trabalhar com mapas devido a dificuldades ou à falta de habilidade com a Cartografia. As alterações nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores podem vir a ser de grande valia para o preparo destes profissionais, no que tange ao processo de ensino da linguagem cartográfica aos seus futuros alunos.

Podemos destacar que conhecer como os alunos de EJA percebem e interpretam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente, especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuam para a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial, cada vez mais próximos daqueles dos adultos, no caso específico da pesquisa a representação espacial utilizada foi a Geografia do território Estado de Goiás.

Concluimos que o professor de EJA precisa sempre buscar os conhecimentos prévios dos alunos e partindo deles aprofundá-los auxiliando os estudantes a estabelecerem relações, comparações, interpretar e ampliar suas noções espaciais a partir de suas experiências cotidianas. Terminamos expressando o nosso desejo de dar continuidade esta linha de pesquisa, visando sempre contribuir para a ampliação do conhecimento científico visando a melhoria da processo de ensino-aprendizagem da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In: Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão. Portugal: Ed. Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho do mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **CARTOGRAFIA E INFÂNCIA**. VI Colóquio de Cartografia para Crianças e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares. Universidade Federal de Juiz de Fora. MG 2009.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARCHELA, Rosely Sampaio. **Imagem e representação gráfica**. In: Geografia. Londrina, v. 8, n. 1, p.5- 11, jan./ jun. 1999. ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/gt18>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BEISIEGEL, Celso de R. **Política e educação popular (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)** São Paulo: Ática, 1992, 304p.

BRASIL, MEC/SEEF, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> *do Brasil. Diário Oficial*> Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV.** Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Parecer CEB 11/2000.** In: SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. MEC. **PARECER nº 699/71.** Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB 1/2000.** In: SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução**

nº 1, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2013

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Prove sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 23 set. 2013 .

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BUENO, Míriam Aparecida. **Atlas escolares municipais e a possibilidade de formação continuada de professores: um estudo de caso em Sena Madureira/AC.** Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. SP. 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Profissional da Geografia.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ. 1999.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: Organizadoras Eliana Marta Barbosa de Moraes, Loçandra Borges de Moraes. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino.* Goiânia: NEPEG, 2010.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: Ordenamentos legais e efetivação institucional.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MG. 2004.

CASTELLAR, S. M. V.. Didática da Geografia Escolar. São Paulo. 2010. Dissertação de Livre-Docência – Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Universidade de São Paulo.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de S. **A geografia escolar e a cidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. Organizadoras: Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013.

D'AVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?**. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos/** Pedro Demo. – Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição 2008.

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985-1999.** 2000. 314f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 9., 2007, Faxinal do Céu/PR. **Relatório-síntese.** Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 28 set. 2013.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação Educar,** Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR. 2000.

FERRARO. Alceu Ravanell (2002). **ANALFABETISMO E NÍVEIS DE LETRAMENTO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS CENSOS?** Rio Grande do Sul: UFRGS. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização – teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Educação a Distância. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás.** Goiânia: SEDUC, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação - **Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás** - Resolução do nº 260, de 18 de novembro de 2005.

GUIDELLI, R. C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos:** desacertos, tentativas, acertos... 1996. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos.** In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. (Org.). Educação Como Exercício de Diversidade. MEC, UNESCO, ANPED. Brasília, maio de 2007.

HADDAD, Sérgio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos e a nova LDB.** In: BRZEINSKY, Iria. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 106-122.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964 – 1985).** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. HADDAD, 360 p.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1985,163p.

HORTA, J.S.B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2006.** Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo>>. Acesso em: 01 out. 2013.

LIMA, Sélvia Carneiro de; JUNQUEIRA, Silas Martin; RIGONATO,Valney Dias. **Projetos regionais: Goiás: Geografia, 4º/5º ano: Ensino Fundamental.** Ed. Esfera. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990.** Tese (doutorado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP. 2001.

MACHADO, M. M. Danielly C. da Silva. **O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás.** In: MACHADO, M. M (Org.). Percursos Históricos da Educação no Cerrado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática.** São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINELLI, M. **Cursos de cartografia temática.** Contexto, 1991.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática.** 6. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Helimar Vieira. **EJA uma modalidade educacional – problemas e perspectivas.** Monografia ADEPE – ASSOCIAÇÃO DARWIN DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. Goiânia, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro-SP, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.

OLIVEIRA, Ivanilton José de; ARRAIS, Tadeu Alencar. **Geografia de Goiás**, 4º ano ou 5º ano: Ensino Fundamental. Ed. Scipione. 2008.

OLIVEIRA, Livia. **Estudo metodológico do mapa.** In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). Cartografia Escolar. 2ª Ed. SP: Contexto, 2011.

PAGANELLI, Tomoko Iyda; ANTUNES, Aracy do Rego; SOIHET, Rache. **A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico.** In: Revista Orientação, n. 6. Instituto de Geografia. São Paulo: USP, 1985.

PAIVA, Jane. MACHADO, Maria M. IRELAND, Timothy. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** Brasília: UNESCO, MEC, 2004. 210p.

PAIVA, Vanilda. **Paulo freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**, São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, V. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1993.

PASSOS, Vânia M. de Araújo. **Formação docente como projeto de emancipação.** In: Professores e professoras: formação: Poiesis e Práxis. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Martins Oliveira Magalhães. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

PISSINATI, MC, Archela, RS. **Fundamentos da alfabetização Cartográfica no Ensino de Geografia.** *Geografia.* vol. 16 (1): p. 169. Jan/Jun; 2007.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. **O professor e a formação de professores.** In: Professores e professoras: formação: poiesis e práxis. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Martins Oliveira Magalhães. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Novos Caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2001.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador.** São Paulo, Loyola: 1986.

RESENDE, Márcia Spyer. **O saber do aluno e o ensino de Geografia.** In: Geografia e ensino: Textos críticos/ José William Vesentini, organizador... [et al]; [tradução Josette Gian]. – Campinas, SP: Papirus, 1989.

RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. **Formação cidadã, juventude e trabalho: a Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Dissertação de Mestrado Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás- UFG/Goiânia, GO. 2011.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **O estudo do bairro por meio das representações cartográficas: uma proposta de sequência didática para estudantes dos sétimos e oitavos anos da rede estadual paulista – Zona Leste da capital.** In: VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, 7, 2011. Anais... Vitória, 2011.

ROMÃO, J.E. **Educação de jovens e adultos: o desafio do final do século.** São Paulo: IPF, 1999. 36p. (Série “Cadernos de EJA”, n. 5).

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, área de concentração Geografia Humana, para doutorado. SP. 2010.

SANTOS, Enio José Serra dos. **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: concepções, políticas e propostas curriculares.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF/RJ. Tese de Doutorado. 2008.

SANTOS, Enio José Serra dos. **A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano.** In: CAVALCANTI, Lana de Souza, BUENO, Miriam Aparecida e SOUZA, Ivanilton Camilo de. (Org.). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre ensino de geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SANTOS, Enio José Serra dos. **Políticas de currículo e práticas docentes em Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** Organizadoras: Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013.

SCHÖN, D. **A Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEEMANN, Jorn. **Cartografia-crônicas: Uma viagem pelo mundo da Cartografia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2003.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **A Geografia na Sala de Aula: Cartografia no Ensino Fundamental e Médio.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SIMIELLI, M. E.. **O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica.** In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). Cartografia Escolar. 2ª Ed. SP: Contexto, 2011.

SOARES, Leôncio. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos.**In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Histedbr, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. 2000.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, julho 1997.

UNESCO; MEC. **IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Marco de ação de Belém, Brasil, abril de 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

