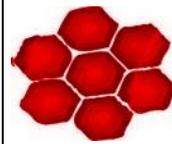




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO**



**LUIS FABIANO DE AGUIAR SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**TERESINA-PI**

**2017**

**LUIS FABIANO DE AGUIAR SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

**TERESINA-PI**

**2017**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras  
Serviço de Processamento Técnico

S586r Silva, Luís Fabiano de Aguiar.  
A representação social de educação de jovens e adultos  
por professores de geografia da educação básica / Luís  
Fabiano de Aguiar Silva. – 2017.  
207 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade  
Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo.

1. Ensino de Geografia. 2. Representação Social. 3.  
Educação de Jovens e Adultos - Maranhão. I. Título.

CDD 910.7

Dissertação intitulada A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, elaborada por LUIS FABIANO DE AGUIAR SILVA, apresentada e aprovada em (21/02/2017) perante a Banca Examinadora composta por Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, PPGGEO-UFPI (Presidente), Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva, PPGGEO-UFPI (Examinadora Interna), Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, PPGED-UFPI (Examinadora externa), Prof. Dr. Fauston Negreiros, PPGS-UFPI (Examinador Externo).

BANCA EXAMINADORA

*Raimundo Lenilde de Araújo*

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo – PPGGEO/UFPI

Orientador e Presidente da Banca

*Josélia Saraiva e Silva*

Prof. Dra. Josélia Saraiva e Silva – PPGGEO/UFPI

(Examinadora Interna)

*Maria da Glória Carvalho Moura*

Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – PPGED/UFPI

(Examinadora Externa)

*Fauston Negreiros*

Prof. Dr. Fauston Negreiros – PPGS/UFPI

(Examinador Externo)

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGGEO

**Área de Concentração:** Organização do Espaço e Educação Geográfica

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Geografia

Consagro esta obra a Deus, pois em sua palavra diz: “Consagre ao Senhor tudo o que você faz e os seus planos serão bem-sucedidos” (Provérbios 16:3).

Dedico a:

Meu tio Pedrinho (*in memoriam*), que Ihe fora revelado pelo Espírito Santo e profetizou a realização deste mestrado.

Minha esposa Patrícia Segunda, uma esposa exemplar, com amor e gratidão.

Meus filhos Davi Luís e Ana Vitória. Eis que os filhos são herança da parte do Senhor, uma recompensa que Ele dá. A vocês minha descendência uma herança intelectual.

Minha mãe e ao mesmo tempo pai, Maria Gorete, de quem até hoje colho os frutos de sua sabedoria.

Minha mãe e avó, Dona Ivete, por suas orações.

*Tudo neste mundo tem o seu tempo; cada coisa tem a sua ocasião.*

*Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar.*

*Tempo de matar e tempo de curar; tempo de derrubar e tempo de construir.*

*Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar; tempo de chorar e tempo de dançar.*

*Tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las; tempo de abraçar e tempo de afastar.*

*Há tempo de procurar e tempo de perder; tempo de economizar e tempo de desperdiçar.*

*Tempo de rasgar e tempo de remendar.*

*Tempo de ficar calado e tempo de falar.*

*Há tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz.*

*Deus marcou o tempo certo para cada coisa.*

*(Eclesiastes 3: 1-8; 11)*

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo expressar os meus mais sinceros agradecimentos:

A todos de minha família, em especial àqueles que por razões diversas tiveram que abandonar a escola precocemente para lutar por melhores condições de vida.

Aos pastores Jocenilson Costa e Luciane Costa, por suas orações e palavras de incentivo.

Ao Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, orientador e amigo, por sua confiança e paciência, essenciais à elaboração desta pesquisa.

Às professoras Josélia Saraiva e Silva e Maria da Glória Carvalho Moura, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia, em especial os professores Dr. Antônio Cardoso Façanha, Dr. Armstrong Miranda Evangelista e Dr. Carlos Sait Pereira de Andrade. Às professoras Dra. Josélia Saraiva e Silva e Dra. Andrea Lourdes Monteiro Scabello, pelo empenho e dedicação.

Aos amigos e amigas que compõem a 5ª (quinta) turma do mestrado em Geografia: Jéssica Frota, Carlos Henrique, Tarcys Klébio, Luzia Ferreira, Adalgiso Barbosa, Gracielly Portela, Ângela Oliveira e em especial à “Panela do Ensino”, Aline Camilo e Mônica Saraiva.

À Gestora da Unidade Regional da Educação de Chapadinha, Leodênis Dahmer Baggio, por não medir esforços para meu afastamento da SEDUC-MA.

À Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, na pessoa da Profa. Ma. Sheila Cristina Rocha Coelho, pelos dados fornecidos sobre a Educação de Jovens e adultos.

À Unidade Regional de Educação de São Luís, na pessoa da técnica administrativa Isabel Cristina Teixeira Souza, por sua disposição em localizar os professores de Geografia que lecionam na Educação de Jovens e Adultos.

Às secretarias estadual de educação e municipal de educação em Chapadinha que me liberaram em tempo integral, durante dois anos, para realização do curso.

Aos professores e professoras de Geografia que ensinam jovens e adultos, das trinta e cinco escolas estaduais em São Luís, pela relevante contribuição na realização desta pesquisa.

Obrigado a todos! Porque uma corda de três dobras é difícil de arrebentar.

## RESUMO

Sistematizamos esta investigação tendo como objetivo geral analisar a Representação Social de Educação de Jovens e Adultos, articulada por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual de ensino em São Luís/MA. Tendo como objetivos específicos: identificar o conteúdo e a estrutura da Representação Social de Educação de Jovens e Adultos construída por professores e professoras de Geografia; discutir as proposições curriculares de Geografia para Educação de Jovens e Adultos em nível estadual e federal; e conhecer a trajetória educacional e profissional dos professores e professoras de Geografia da Educação de Jovens e Adultos das escolas pesquisadas. Quanto ao curso teórico utilizamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric. Optamos pela junção de duas abordagens metodológicas, tomando como referência Silva (2003), que possuem caráter complementar e integrador. A pesquisa qualitativa para coletar e analisar os dados que não seriam essencialmente quantificáveis e a pesquisa quantitativa, utilizada para trabalhar os dados possíveis de quantificação. As fronteiras teórico-conceituais foram organizadas em três eixos que compreendem reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos: Freire (1967, 2003, 2006), Soares (2002, 2008), Resende (1986), Santos (2008, 2008a), Moura (2003), discussões teóricas sobre currículo, formação e ensino de Geografia, fundamentadas em Apple (1982), Evangelista (2009), Straforini (2014) Silva (2003), Nóvoa (1999), Tardif (2012) e Zabala (1998) e reflexões sobre a Teoria das Representações Sociais: Moscovici (1978, 2009; 2013), Jodelet (2001), Abric (2000, 2001), Alves-Mazzoti (1994, 2005); a Teoria do Núcleo central: Sá (1998, 1996), Abric (2001), Pimentel Neto (2013), Silva (2003, 2007), entre outros. Foi utilizado para coleta das informações produzidas, o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e um questionário socioeconômico e cultural. No tratamento dos dados foi utilizado o software EVOC com auxílio do Excel, bem como a análise categorial de Bardin (2010). Os resultados revelam que a Representação Social de Educação de Jovens e Adultos é voltada para uma educação compensatória, ressaltando-a como oportunidade concreta de “conclusão” dos estudos e posterior acesso ou permanência no mundo do trabalho. No entanto, não apontam a necessidade de ser reconhecida como direito educativo dos sujeitos jovens e adultos. Diante das carências materiais e estruturais e formação inicial e continuada reveladas pelo professorado, concluímos que na Representação Social de Educação de Jovens e Adultos ainda prevalecem elementos do senso comum, tanto nas relações com os sujeitos, quanto nos elementos inscritos nas práticas cotidianas das experiências no trabalho.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Representação Social. Educação de Jovens e Adultos. Maranhão.

## ABSTRACT

We systematize this research with the general objective of analyzing the Social Representation of Youth and Adult Education articulated by teachers of Geography of elementary and secondary education of the Education of Young and Adults of the state public school of education in São Luís/MA. With specific objectives: to identify the content and structure of the Social Representation of Youth and Adult Education built by teachers of Geography; to discuss the curricular proposals of Geography for Education of Youths and Adults at the state and federal level; and to know the educational and professional trajectory of these Geography' professors of Geography of the Education of Youth and Adults in the schools researched. As for the theoretical course, we used the Theory of Social Representations of Serge Moscovici and the Theory of the Central Nucleus of Jean-Claude Abric. We chose to join two methodological approaches based on Silva (2003), which has a complementary and integrating character. The qualitative research to collect and analyze the data that would not be essentially quantifiable and the quantitative research used to work the possible data of quantification. The theoretical-conceptual boundaries were organized in three axes that include reflections on the Education of Youths and Adults: Freire (1967, 2003, 2006), Soares (2002, 2008), Resende (1986), Santos (2008, 2008a), Moura (1998), Evangelista (2009), Straforini (2014), Silva (2003), Nóvoa (1999), Tardif (2012) and Zabala (1998); theoretical discussions about curriculum, training and teaching of Geography and reflections on the Theory of Social Representations: Moscovici (1978, 2009, 2013), Jodelet (2001), Abric (2000, 2001), Alves-Mazzoti (1994, 2005); the Central Nucleus Theory: Sá (1998, 1996), Abric (2001), Pimentel Neto (2013), Silva (2003, 2007), among others. The Free Word Association Test (TALP) and a socioeconomic and cultural questionnaire were used to collect the information produced. In the treatment of the data, we used the EVOC software with the help of Excel and the categorical analysis of Bardin (2010). The results show that the Social Representation of Youth and Adult Education is directed towards compensatory education, highlighting it as a concrete opportunity to "finish" the studies and later access or permanence in the world of work. However, they do not point out the need to be recognized as the educational right of young and adult subjects. Given the material and structural deficiencies and initial and continuing formation revealed by the faculty, we conclude that in the social representation of Youth and Adult Education, elements of common sense still prevail both in the relations with the subjects and in the elements inscribed in the daily practices of the experiences in the job.

Keywords: Geography Teaching. Social Representation. Youth and Adult Education. Maranhão.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PESQUISADAS EM SÃO LUÍS/MA .....	142
--	-----

### TABELAS

TABELA 1 – A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA NA EJA.....	119
TABELA 2 – POLOS, ESCOLAS E PROFESSORES PESQUISADOS .....	143
TABELA 3 – PROPRIEDADE DE APARELHOS ELETROELETRÔNICOS .....	149
TABELA 4 – REVISTAS E JORNAIS LIDOS PELOS DOCENTES .....	151
TABELA 5 – REVISTAS ESPECIALIZADAS LIDAS PELOS DOCENTES .....	152
TABELA 6 – ENSINAR NA EJA FOI UMA DECISÃO SUA? .....	158
TABELA 7 – EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EJA DA QUE É REALIZADA NO ENSINO REGULAR? .....	163
TABELA 8 – DIFICULDADES APRESENTADAS NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO DOCENTE .....	167
TABELA 9 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA.....	172
TABELA 10 – APTO(A) PARA ENSINAR GEOGRAFIA NA EJA.....	176
TABELA 11 – FREQUÊNCIA E OME DO NÚCLEO CENTRAL .....	184

### ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – ESBOÇO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA .....	23
ESQUEMA 2 – SÍNTESE DA METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA .....	27

## GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA DA EJA NO PERÍODO DE 2010 A 2014 NO ESTADO DO MARANHÃO.....	74
GRÁFICO 2 – TIPO DE ESCOLA EM QUE ESTUDARAM PROFESSORES E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	114
GRÁFICO 3 – MODALIDADE DE ENSINO QUE ESTUDARAM PROFESSORES E PROFESSORAS .....	115
GRÁFICO 4 – ZONAS DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM QUE PROFESSORES E PROFESSORAS ESTUDARAM.....	116
GRÁFICO 5 – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS .....	117
GRÁFICO 6 – QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS.....	118
GRÁFICO 7 – A FORMAÇÃO INICIAL CONTRIBUIU PARA O EXERCÍCIO DAS ATIVIDADES NA EJA.....	119
GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS POR GRUPO DE IDADE ..	144
GRÁFICO 9 – GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS .....	145
GRÁFICO 10 – GRAU DE INSTRUÇÃO DAS MÃES DOS PROFESSORES E PROFESSORAS ...	146
GRÁFICO 11 – PAIS E MÃES QUE ESTUDARAM NA EJA.....	147
GRÁFICO 12 – RENDA DO PROFESSORES E PROFESSORAS.....	148
GRÁFICO 13 – TIPO DE MORADIA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS.....	148
GRÁFICO 14 – PROFESSORES E PROFESSORAS QUE POSSUEM TRANSPORTE PRÓPRIO .	149
GRÁFICO 15 – MEIOS DE COMUNICAÇÃO PREFERIDOS.....	151
GRÁFICO 16 – QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS NO PERÍODO DE UM ANO.....	153
GRÁFICO 17 – ETAPAS EM QUE LECIONAM OS DOCENTES .....	154
GRÁFICO 18 – TEMPO DE MAGISTÉRIO .....	155
GRÁFICO 19 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EJA.....	156
GRÁFICO 20 – CARGA HORÁRIA DOS DOCENTES .....	156
GRÁFICO 21 – QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE TRABALHAM OS DOCENTES .....	157
GRÁFICO 22 – DOCENTES QUE TRABALHAM EM OUTRA MODALIDADE DE ENSINO .....	158
GRÁFICO 23 – ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	182

## QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DOS CONCEITOS/CATEGORIAS NORTEADORES DA PESQUISA .....	25
QUADRO 2 – ESCOLAS E MATRÍCULAS DO CEMJA.....	66
QUADRO 3 – DEMONSTRATIVO DO CEMJA .....	67
QUADRO 4 – DEMONSTRATIVO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA VAMOS LER .....	69
QUADRO 5 – MARANHÃO. MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR NÍVEL E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MODALIDADE PRESENCIAL ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (2010-2014).....	73
QUADRO 6 – ESTRUTURA DA EJA ENSINO FUNDAMENTAL.....	75
QUADRO 7 – ESTRUTURA DA EJA ENSINO MÉDIO.....	75
QUADRO 8 – PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	125
QUADRO 9 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO I) .....	204
QUADRO 10 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO II) .....	205
QUADRO 11 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO III) .....	206
QUADRO 12 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO IV) .....	207
QUADRO 13 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO V) .....	208
QUADRO 14 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO VI) .....	208
QUADRO 15 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO VII) .....	209
QUADRO 16 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO VIII) .....	209
QUADRO 17 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO IX) .....	210
QUADRO 18 – MATRÍCULAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (POLO X) .....	211
QUADRO 19 – TOTAL DE MATRÍCULA INICIAL DA EJA – SÃO LUÍS/2015.....	211

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
OME	Ordem Média das Evocações
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SUPEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
URE	Unidade Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAPE	Secretaria Adjunta de Ensino
SUPEMDE	Superintendência de Modalidade e Diversidades Educacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
MEPF	Ministro Extraordinário da Política Fundiária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
MEB	Movimento de Educação de Base
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
MCP	Movimento de Cultura Popular
CPCs	Centros Populares de Cultura

UNE	União Nacional dos Estudantes
CEPLAR	Campanha Nacional de Educação Popular
DEAA	Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centro de Ensino Supletivo
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
CESU	Coordenação de Ensino Supletivo
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PEI	Programa de Educação Integrada
LOGOS	Programa de Habilitação de Professores Leigos
CEE	Conselho Estadual de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
DISUP	Divisão de Ensino Supletivo
CEJA	Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
CEMJA	Curso Médio para Jovens e Adultos
SUBEJA	Subgerência de Educação de Jovens e Adultos
AEJA	Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
GAE	Gerência Adjunta para educação
GEDH	Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO REPRESENTACIONAL .....	29
1.1 Os aspectos históricos e conceituais da educação de jovens e adultos no Brasil: mapeando o ponto de partida .....	35
1.2 A consolidação da educação escolar de jovens e adultos: as leis e os programas .....	45
1.3 Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: um olhar sobre sua trajetória histórica.....	62
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMBINANDO CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GEOGRAFIA .....	76
2.1 Composições Curriculares de Geografia para jovens e adultos .....	76
2.2 A formação do professor de Geografia no contexto da educação de jovens e adultos .....	109
3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS/MA.....	130
3.1 A Teoria das Representações Sociais: aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos no ensino de geografia .....	130
3.2 O perfil dos professores e professoras .....	140
3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: dados pessoais e familiares... 144	
3.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: dados socioeconômicos e culturais .....	147
3.3 Caracterização da prática pedagógica dos professores e professoras.....	154
3.4 Conteúdo e Estrutura da Representação Social de Educação de Jovens e Adultos .....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	187
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE .....	197
ANEXO.....	201

## INTRODUÇÃO

A natureza da produção acadêmica define-se, geralmente, a partir de duas circunstâncias tecidas por interesses pessoais, profissionais e acadêmicos, que permeiam o cotidiano de quem a produz. A origem deste estudo situa-se nesta perspectiva. Dado ao fato de que o fenômeno do analfabetismo ter sido marcadamente presente em nossa história de vida, no âmbito familiar, acadêmico e profissional. Foi essa convivência que nos levou a direcionar o olhar para a questão da educação de jovens e adultos, elegendo-a juntamente com a educação geográfica como objeto das reflexões deste estudo.

Genealogicamente, o fato de alguns familiares serem analfabetos funcionais<sup>1</sup> sempre me sensibilizou desde criança. Por várias vezes minha mãe disse que, em virtude do trabalho ela havia perdido tempo em sua formação escolar, semelhantemente outros tiveram sua formação precocemente interrompida. Isso desde muito cedo marcou minha trajetória educacional, tornando-se motivo de empenho escolar e acadêmico, curso que também determina a investigação sobre essa realidade familiar.

Assim, esta inquietação surgiu do interesse pessoal do pesquisador pela temática e representa a continuidade da pesquisa de conclusão do curso de especialização em Metodologia do Ensino de Geografia, realizada em 2007 e defendida em 2008, intitulada: O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos: concepções teórico-metodológicas para o ensino médio.

Contudo a “chama” se acendeu pela educação de jovens e adultos em 2006 no Centro de Ensino Médio Lara Ribas, escola que funcionava no bairro Santo Antônio, em São Luís/MA, intensificando-se quando então surge a primeira experiência docente no ensino de Geografia e, logo, com alunos jovens e adultos, uma experiência distante e ainda tão recente, fascinante e tão frustrante, levando-me acreditar que “tudo neste mundo tem seu tempo”.

Os adjetivos citados acima resumem as situações conflitantes de uma prática docente sem preparação, de uma modalidade de ensino que na graduação passou em branco, da diversidade de obstáculos que foram enfrentados na sala de aula, com atenção especial à evasão, turmas grandes e heterogêneas, situações em

---

<sup>1</sup> Indivíduo que foi alfabetizado, mas é incapaz de escrever um texto ou de compreender o que está lendo.

que não era possível exigir dos alunos prioridade aos estudos e utilizando-se de metodologias que eram transpostas do ensino médio reconhecido como “regular”. Assim, acredita-se que essa experiência inquietante se repete não somente na Geografia, mas em todos os componentes curriculares e necessita ser explicada nos documentos oficiais e por meio de pesquisa para que possa fomentar debates e ser compreendida na sua amplitude.

Muitas eram as dúvidas sobre a prática pedagógica, entretanto, as inquietações acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram ainda maiores, pois, além de nunca ter trabalhado, nunca tinha estudado temas referentes ao ensino com aquele tipo específico de aluno. Apesar do entusiasmo com a profissão e de algumas experiências no ensino regular bem-sucedidas, fruto de saberes que foram sendo construídos no dia a dia, lembro-me bem das dificuldades do cotidiano e de algumas frustrações que marcaram o início da carreira na docência.

Além de não possuir nenhuma formação na EJA, não existia suporte pedagógico para realização das atividades. Logo, surgiram sentimentos de tonalidades desagradáveis como, por exemplo, o desânimo e a insegurança que influenciavam diretamente no trabalho docente. No diálogo com os pares daquela instituição, percebemos que alguns partilhavam os mesmos sentimentos. Mesmo os professores mais experientes sentiam uma fragilidade no tocante à realização de seus trabalhos porque, ainda que a maioria atuasse no campo educacional há muito tempo, não possuíam formação específica para trabalhar com alunos jovens e adultos.

A partir desta experiência vivida há pouco mais de dez anos surgiram muitas inquietações sobre essa modalidade de ensino e, sobretudo, no que diz respeito à atuação do professor de Geografia, culminando na continuação e consolidação desse estudo.

Neste cenário optou-se pela Teoria das Representações Sociais como possibilidade de ampliação das discussões em relação à Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação de professores de Geografia, que poderão concorrer para ações contra inúmeras dificuldades, em especial a formação docente inicial e continuada, ambas inadequadas às especificidades dessa modalidade de ensino, que refletem “modelos” pedagógicos que infantilizam as práticas comumente desenvolvidas na educação de jovens e adultos.

Assim, realizar uma abordagem sobre a formação inicial do professor de Geografia que leciona para pessoas jovens e adultas torna-se relevante, uma vez que a sociedade passa a exigir profissionais capacitados e preparados para lidar com novas situações e novas tecnologias. Para tanto se faz preponderante compreender como a universidade vem procurando efetivar a aproximação entre teoria e prática, pois este é o principal viés para que as necessidades da educação básica – e em especial a educação de jovens e adultos – sejam atendidas.

Diante do exposto, a problemática configura-se em um estudo que busca analisar a educação de jovens e adultos, objeto representacional, construído por professores e professoras de Geografia que lecionam no ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino em São Luís/MA.

O professor de Geografia que trabalha com jovens e adultos, via de regra, não teve em sua formação inicial disciplinas específicas que abordem a EJA e a rede estadual de ensino não tem se direcionado para a promoção de formação continuada destes professores e professoras. Assim, busca-se resposta para alguns questionamentos, a saber: onde e como estes docentes têm buscado subsídios para efetivação de suas práticas pedagógicas, no que tange ao ensino de Geografia na EJA? Que representação social esse profissional da educação tem em relação a essa modalidade de ensino? Como essa representação influencia na ação dos professores e professoras de Geografia? E quais as fontes dessa representação social?

Atuar como professor da EJA é uma das funções que o professor habilitado pode exercer. Trata-se de um trabalho diferente do realizado no ensino regular, basicamente, por se tratar de um público constituído por pessoas jovens e adultas que geralmente tem vivências marcadas pelo sofrimento, como afirma Arroyo (2006, p. 12) “[...] com rosto, com história, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”, que nunca frequentaram a escola ou que não completaram a escolarização básica.

Portanto, buscar a representação de educação de jovens e adultos por professores e professoras de Geografia pode subsidiar o debate sobre sua formação e sobre o currículo de Geografia, porque esses sujeitos não foram formados especificamente para atuar nessa modalidade de ensino, contudo o mercado de trabalho os absorve.

Desta forma estabelecemos os objetivos da pesquisa. O objetivo geral é analisar a representação social de educação de jovens e adultos, articulada por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio da educação de jovens e adultos da rede pública estadual de ensino em São Luís/MA.

Os objetivos específicos para esse estudo foram: identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de educação de jovens e adultos, construída por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio que atuam na educação de jovens e adultos; discutir as proposições curriculares de Geografia para educação de jovens e adultos a partir de duas propostas, a primeira elaborada pela Ação Educativa, distribuída pelo governo federal, e a segunda proposta organizada pelo estado maranhense; e conhecer a trajetória educacional e profissional dos professores e professoras de Geografia da educação de jovens e adultos das escolas pesquisadas.

Voltando o olhar sobre os sujeitos desta pesquisa, 51 (cinquenta e um) professores e professoras de Geografia de trinta e cinco escolas da rede estadual de ensino, distribuídas na cidade de São Luís, que trabalham na educação de jovens e adultos no ensino fundamental maior e no ensino médio, é imprescindível nos aproximarmos da subjetividade e singularidades destes profissionais.

Por esta razão, neste estudo optamos pela junção de duas abordagens metodológicas com base em Silva (2003), que possuem caráter complementar e integrador. A pesquisa qualitativa para coletar e analisar os dados que não seriam essencialmente quantificáveis. E a pesquisa quantitativa, a ser utilizada para trabalhar os dados possíveis de quantificação, como a caracterização socioeconômica dos professores.

A análise qualitativa valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procura compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, avaliar também o contexto em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994), através de valores, crenças, atitudes, representações, significados, opiniões e visões de mundo expressos na linguagem comum e na vida cotidiana dessas pessoas. Uma pesquisa qualitativa “trabalha” com informações subjetivas de locais e de fatos, fornecidas pelos sujeitos envolvidos.

Pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes. A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e

as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

Segundo Flick (2009, p. 25):

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos. Constituinte parte da interpretação.

Para dar suporte a esse estudo, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici e em uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric.

Elegemos as referidas teorias no contato com as leituras dos trabalhos desenvolvidos e orientados pela professora Josélia Saraiva no Programa de Pós-Graduação em Geografia e posteriormente com as leituras de Moscovici e seus seguidores na disciplina Teoria das Representações Sociais e Ensino de Geografia do referido Programa de Pós-Graduação. Além disso, entendemos que a Grande Teoria, como é conhecida entre seus adeptos a Teoria das Representações Sociais, abre importantes possibilidades de estudos sobre a educação de jovens e adultos, por relacionar a realidade e o cotidiano dos professores e professoras pesquisados, admitindo que esse grupo de profissionais manifeste sua representação sobre o objeto representacional em análise, levando em consideração sua prática. Como afirma Alves-Mazzotti (2005) as representações sociais orientam e justificam práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender e tentar modificar as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais. A abordagem das representações sociais pode, dessa maneira, fundamentar estudos relacionados com a EJA, privilegiando, por exemplo, os currículos e a formação de professores.

A Grande Teoria desenvolvida por Moscovici (1978) trata dos saberes populares correntes no senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicos, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida,

modificam os dois. Conforme Moscovici (2012, p. 27), uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime “[...] numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”.

Segundo Flick (2009) essa abordagem é cada vez mais utilizada enquanto esquema teórico para estudos qualitativos que tratam da construção social dos fenômenos. O estudo das Representações Sociais foi aplicado para a descrição e explicação dos fenômenos com a finalidade de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa e oferecer respostas à hipótese, envolvendo diferentes realidades socioculturais que caracterizam a Educação Geográfica na EJA.

Outra dimensão desta pesquisa trata sobre o aprofundamento do referencial teórico-metodológico a partir do levantamento bibliográfico, concernente à Teoria das Representações Sociais e uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central.

Ainda segundo o referencial bibliográfico, o mesmo foi construído no conjunto das disciplinas do mestrado, em especial as orientações apresentadas na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Geografia tornaram-se relevantes, pois inúmeras foram as atividades de levantamento bibliográfico, juntamente com a disciplina Teoria das Representações Sociais e Ensino de Geografia, que nos apresentou leituras mais verticais sobre a obra de Moscovici e de seus seguidores, nos permitindo entender melhor a teoria e tomá-la como suporte para o estudo em questão.

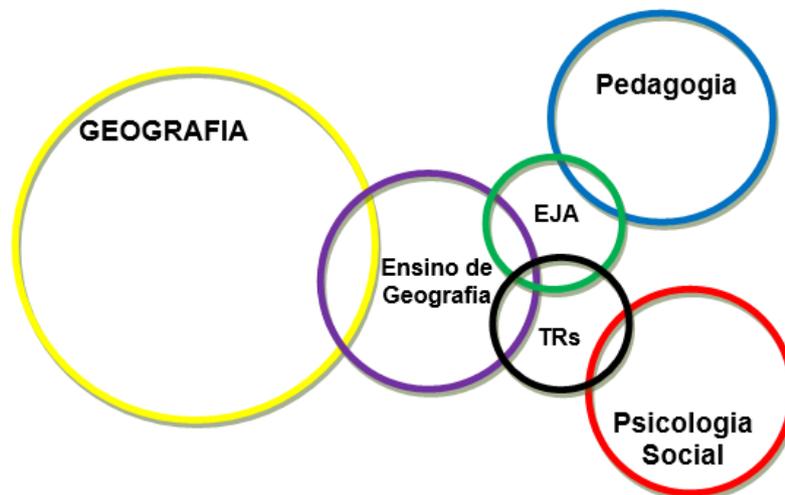
Assim, as referências foram divididas segundo as áreas de conhecimento, levando-se em consideração a combinação entre fontes clássicas e atuais, ligadas ao tronco comum, ou seja, o ensino de Geografia.

Deste modo, as fronteiras teórico-conceituais presentes no texto como proposta de sistematização dos conceitos, categorias e palavras-chave do estudo, estão estabelecidas em três eixos principais, a saber: o primeiro compreende reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Geografia: Freire (1967, 2003, 2006), Pereira e Gomes (2002), Gadoti e Romão (2001), Soares (2002, 2008), Fernandes (2002), Resende (1986), Santos (2008, 2008a), Borges Neto (2008), Moura (2003), Linhares e Leite (2009) e Casério (2003) entre outros. O segundo eixo envolve as discussões teóricas que combinam currículo e formação no ensino de Geografia, desenvolvidas com base nas contribuições de Apple (1982),

Evangelista (2009), Straforini (2014) Moreira e Silva (2009), Nóvoa (1999), Tardif (2012) e Zabala (1998), Cavalcanti (2002), entre outros. E o terceiro eixo compreende reflexões sobre a Teoria das Representações Sociais: Moscovici (1978, 2009; 2013), Jodelet (2001), Abric (2000, 2001), Alves-Mazzoti (1994, 2005); a Teoria do Núcleo central: Sá (1998, 1996), Abric (2001), Pimentel Neto (2013), Silva (2003, 2007), entre outros.

Assim, diante do conjunto de leituras tomamos por base em nossa pesquisa as fronteiras disciplinares entre a Geografia, Pedagogia e Psicologia Social (Esquema 01).

#### **ESQUEMA 1** – Esboço Teórico-conceitual da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Na pesquisa de campo as ferramentas escolhidas para coleta dos dados e tratamento das informações produzidas foram: o Teste de Associação Livre de Palavras e o Questionário semiestruturado.

Como se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, sem abdicar de questões quantitativas optou-se por aplicar dois instrumentos de coleta de dados junto aos participantes que lecionam Geografia na EJA, detalhados a seguir.

O Teste de Associação Livre de palavras – TALP, apenas de uma página, como técnica privilegiada para acessar mais rapidamente os elementos centrais de uma representação social. Conforme Silva (2007) consiste na manifestação pelos participantes de palavras que lhe venham à mente a partir de um estímulo, que pode se dar verbalmente (uma palavra, uma expressão ou pequenas sentenças) ou por

meio de objetos ou imagens. Aplicando-se como estímulo inicial a frase Educação de Jovens e Adultos é... A partir deste estímulo, cada sujeito produzirá cinco palavras, as que inicialmente vierem à mente. Logo em seguida os mesmos terão que hierarquizar as palavras em ordem de importância. E para finalizar este momento, cada sujeito escreverá o significado da palavra dada por ele como a mais importante.

No segundo momento foi aplicado um questionário socioeconômico e cultural, baseado em Silva (2007, p.196), com perguntas de múltipla escolha, complementadas por uma ou outra questão aberta. Estruturado da seguinte forma: primeiro bloco com perguntas de múltipla escolha para se coletar: 1) dados pessoais; 2) origem geográfica; 3) aspectos socioeconômicos; 4) aspectos culturais. O segundo bloco com questões abertas com o intuito de tratar sobre a: 5) trajetória educacional/profissional e 6) o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos.

**QUADRO 1** – Síntese dos conceitos/categorias norteadores da pesquisa

CONCEITOS	DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES			CATEGORIAS
	Moscovici (1978, p. 41)	Jodelet (2001, pp. 361-362)	Abric (2000, p. 28)	
<b>REPRESENTAÇÃO SOCIAL</b>	Conjunto de imagens, crenças, símbolos, mentalidades, atitudes, opiniões e modelos veiculados numa sociedade, ou num grupo para caracterizar pessoas, situações, objetos. Articulado indivíduo e sociedade, pois se dão tanto no plano psicológico quanto social.	Modalidades de pensamento prático, orientadas para compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.	[...] uma visão funcional do mundo, que por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.	Conjunto Sociedade Sistema Comunicação Pensamento Símbolos Conteúdo.
<b>EJA</b>	<b>Paiva (1987, p. 16)</b>	<b>Pereira e Gomes (2002, p. 21)</b>	<b>Moura (2003, p. 17)</b>	<b>CATEGORIAS</b>
	Educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não logrado alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar.	Educação destinada a essa parcela da população que não teve acesso à escolarização e, portanto, encontra-se à margem de um saber exigido por uma sociedade letrada.	Educação escolarizada capaz de oferecer subsídios ao homem para superação de suas dificuldades, fazendo com que se projete enquanto ser humano, com direitos e garantias assegurados ao cidadão, para assumir seu papel social com responsabilidade.	Oportunidades Saber Conhecimentos Superação Dificuldades Direitos Cidadania.

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Por fim para a tabulação dos dados coletados através da TALP, foi utilizado o software de tratamento das Evocações Livres – EVOG, em sua versão 2000, criado por Pierre Vergés e seus colaboradores, que combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação, buscando estabelecer o grau de desenvoltura dos elementos da representação de cada grupo.

O EVOG, segundo Silva (2007) citado por Pimentel (2013), é composto de programas que permitem uma análise das evocações e a identificação dos possíveis elementos da representação social, bem como a sua estrutura (sistemas central e periférico). Faz o levantamento da frequência com que a palavra foi enunciada pelos participantes e combina com a média das Ordens Médias de Evocações (OME).

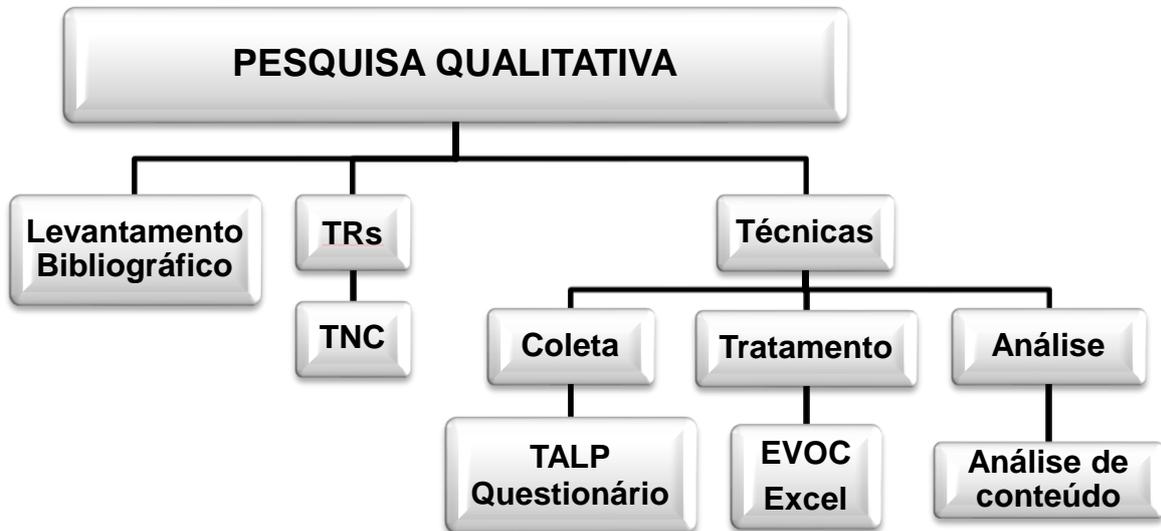
A OME é computada para cada palavra evocada, atribuindo-se pesos diferenciados segundo a categoria estabelecida pelos respondentes (peso 1 para as colocadas em 1º lugar; peso 2 para as que ficarem em 2º e assim sucessivamente). O resultado é dividido pelo somatório dos valores da frequência total das evocações.

Combinadas a frequência e OME de todas as palavras evocadas, o programa distribui os resultados em quatro quadrantes, organizados em dois eixos que se cruzam, eixos vertical e horizontal. No quadrante superior esquerdo situam-se as palavras da provável estrutura central da representação. No superior direito e inferior esquerdo estão os elementos intermediários e no inferior direito os elementos periféricos.

Mediante a obtenção dos dados coletados no primeiro bloco composto por questões objetivas, foram construídos gráficos e tabelas na plataforma Excel e Word. Em relação às questões do segundo bloco, de caráter subjetivo, parte-se para a categorização analítica dos significados transcritos a partir do questionário aplicado, seguido da categorização o material foi organizado para facilitar a interpretação e exame das representações de educação de jovens e adultos pelos professores e professoras.

Nas considerações de Bardin (2010) o processo de estabelecer categorias tem por objetivo apresentar, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. As categorias configuram-se em classes que reúnem um grupo de elementos sob um título geral, sendo esses agrupamentos organizados em razão dos seus caracteres comuns. Em linhas gerais, serão esses os passos metodológicos adotados (Esquema 02).

**ESQUEMA 2 – Síntese da Metodologia utilizada na pesquisa**



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir deste quadro de referenciais conceituais e metodológicos e em função dos objetivos da pesquisa o texto foi estruturado em quatro partes, compreendendo: introdução, três seções, as considerações finais, as referências, os anexos e apêndices, organizados da seguinte forma:

**Introdução:** em que apresentamos a justificativa, opção metodológica, a problemática e os objetivos de estudo, revelando-se as motivações pessoais e acadêmicas que nos levaram a propor e desenvolver esta investigação.

**No primeiro capítulo:** contextualizando o objeto representacional, tratamos sobre os aspectos históricos e conceituais do objeto de estudo, a educação de jovens e adultos, mapeando os caminhos percorridos desde sua origem à consolidação da educação escolar, nos cenários brasileiro e maranhense.

**No segundo capítulo, intitulado: Educação de Jovens e Adultos: combinando currículo, formação de professores e ensino de Geografia,** caracterizamos as composições curriculares de Geografia para jovens e adultos a partir de duas propostas, sendo uma elaborada pelo Governo Federal e a outra do Estado do Maranhão e, ainda, refletimos sobre a formação do professor de Geografia que

leciona para alunos da EJA, recorrendo à literatura sobre formação docente em autores como: Nóvoa (1999), Tardif (2012) e Zabala (1998). Finalizamos esse capítulo apresentando a teoria das representações sociais e sua aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos no ensino de Geografia.

Em “A Representação Social de Educação de Jovens e Adultos”, por último faremos a exposição e análise dos dados da pesquisa acerca da Representação Social de Educação de Jovens e Adultos Articulada Pelos Professores e Professoras de Geografia que Lecionam nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino em São Luís/MA, evidenciando o conteúdo e a organização dessa representação, explicitando como objetivam e em que matrizes culturais a ancoram.

## 1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO REPRESENTACIONAL

A necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos sujeitos são práticas que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua história, tem enfatizado. É para uma parcela significativa da população que teve na educação regular experiências frustradas, com contínuas evasões e reprovações, que o processo de escolarização de jovens e adultos representa uma grande contribuição para o resgate da dignidade e para construção da cidadania crítica e participativa. Gadotti (2001, p. 31) refletindo sobre esses sujeitos afirma:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. Falo de 'jovens e adultos' me referindo à 'educação de adultos', porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Para tanto, essa modalidade de ensino está pautada, acima de tudo, na diversidade do alunado e no respeito a essas diferenças (etnia, raça, gênero, padrões culturais, história de vida, faixas etárias, condições socioeconômicas e visão de mundo) apreendidas a partir da realidade dos alunos e não apenas suspensa em teorias, mas sim ancoradas em experiências práticas, acreditando-se ser esse o eixo fundamental que rege ou deveria reger a filosofia da EJA. Nesse sentido, Souza (2011, p. 15) diz que:

A realidade daqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada é (re) conhecida por milhares de pessoas. Muitos adultos são pessoas migrantes, que vieram de outros estados, que possuem na sua bagagem cultural conhecimentos do mundo da vida e anseiam pela ampliação dos seus conhecimentos. Outros jovens e adultos são pessoas que possuem trajetória de vida marcada por exclusão, perdas e esperanças.

Assim, a educação de jovens e adultos deve estar voltada para o atendimento qualitativo da população alvo, no que concernem a melhores condições

de vida pelo viés educacional. Condicionada diretamente à transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. E para se desenvolver ações educativas pertinentes e úteis, às pessoas jovens e adultas que as procuram, é preciso antes de tudo conhecer o percurso histórico dessa modalidade de ensino (MOURA, 2003).

Pode-se firmar que segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 no título V, Capítulo II, Seção V, Artigo 37 e 38, que trata especificamente da EJA, segundo Brandão (2005, pp. 98;100):

## Capítulo II – Da Educação Básica

### Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º- O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os Sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Logo, Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e médio. Ela tem, assim, um aspecto próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência.

Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (SOARES, 2002, p. 66).

Sobre a educação de jovens e adultos, o mesmo autor supra continua dizendo:

Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades em face de um bem imprescindível como é o acesso à educação escolar.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica que possui características específicas, destinada a todos os sujeitos, que são frutos do fracasso escolar, pois tiveram acesso a uma educação regular de má qualidade e sofreram com a repetência escolar até chegar à idade mínima para EJA.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas vem sendo destinada a essa parcela da população que não teve acesso à escolarização e, portanto, encontra-se à margem de um saber exigido por uma sociedade letrada, e se constitui em uma ação que objetiva a possibilidade de se oferecer respostas a esse significativo contingente da população que se encontra em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, tendo em vista os avanços da ciência e da tecnologia, que impõem novas posturas e saberes como exigência para ingresso no mundo do trabalho (PEREIRA e GOMES, 2002, p. 21).

Refletindo sobre a educação de pessoas jovens e adultas e acerca dos elevados percentuais de analfabetismo, Paiva (1987, p. 16), citado por Fernandes (2002, p. 14), esclarece o sentido de educação de adultos, segundo o seu caráter de suplência e o fator cronológico de seus usuários, a conceitua como sendo a “educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”.

Cury (2000) considera a EJA um débito social não reparado para com as pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada e nem o domínio da

escrita e leitura como bens sociais, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas historicamente construídas e organizadas espacialmente.

Aprofundando esta questão, Fuenzalida e Grossi (1990) dizem que a educação de adultos se caracteriza como a forma de educação que visa atender à população que foi excluída dos sistemas formais de ensino e, por extensão, dos bens sociais e econômicos, excluídos não por falta de vontade, sim por razões diversas que os levaram a abandonar a escola muito cedo para lutar por sua sobrevivência. Portanto, a educação de adultos tem orientado os seus objetivos para melhorar e transformar as condições de vida dessas pessoas (trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego, jovens e adultos com necessidades especiais) com relação à sua posição na estrutura social.

Contribuindo com esse pensamento, Moura (2003, p. 16-17) afirma que:

A EJA no Brasil vem sendo marcada por várias fisionomias e podemos dizer que tem sido construída por dois tipos de movimentos. O primeiro formado por aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola na idade apropriada e o segundo constituído por pessoas, grupos, movimentos, órgãos públicos e privados. Esse conjunto de atores mesmo não sendo articulados nas suas concepções e práticas se mobilizam na vontade política, na tentativa de corrigir uma injustiça social, dedicando-se a enfrentar essa demanda formada por milhões de brasileiros que nunca frequentaram a escola, ou dela foram afastadas prematuramente, não por falta de vontade própria, mas por falta de condições sociais que os impediram de realizar esse direito.

Essa realidade registra-se ao longo da história da educação no Brasil, em que a educação de jovens e adultos tem sido orientada em conformidade aos interesses políticos, econômicos e ideológicos, que guiam práticas desenvolvidas através de procedimentos metodológicos que se ligam às tentativas de “sedimentação” ou recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

A mesma autora define a educação de jovens e adultos como:

Educação escolarizada capaz de oferecer subsídios ao homem para superação de suas dificuldades, fazendo com que se projete

enquanto ser humano, com direitos e garantias assegurados ao cidadão, para assumir seu papel social com responsabilidade, resgatando a auto-estima e o título de cidadania que a nação lhe deve, fruto de uma dívida social que tem suas raízes nos primórdios da colonização do país (MOURA, 2003 p. 17).

Nesse papel o aluno deixa de ser visto como um sujeito passivo, uma “caixa de ressonância” ou uma “tábula rasa” que assimila tudo transmitido pelo professor e torna-se um sujeito ativo, reflexivo, que põe diante do objeto, constrói hipóteses, interpreta e interage com ele e pela acomodação do mesmo, ocorre a sua aprendizagem.

Para Costa e Ireland (1983), a educação de adultos ocorre através de três abordagens:

A primeira, dirigida ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do indivíduo e, nesta concepção, ela não se propõe questionar a configuração social, econômica e política à qual o homem está inserido, mas que a partir do indivíduo se possa alcançar uma mecânica melhoria da sociedade. Vista sob este aspecto, a educação de adultos objetiva formar o indivíduo passivo e o operário produtivo.

A segunda concebe a educação de adultos como uma ação dirigida para os valores da comunidade, esta entendida enquanto espaço geográfico. Deste modo, pensa-se o indivíduo isolado buscando laços de solidariedade com as relações comunitárias, isto é, com as pessoas que habitam o mesmo espaço.

A última abordagem é a que concebe a educação de adultos como uma prática dirigida a partir do entendimento da sociedade estratificada em grupos ou classes diferentes, mas com interesses particulares. Assim, a educação de adultos busca uma aproximação da realidade com as camadas populares, a fim de chegar a uma proposta educacional comprometida com os interesses destas classes.

Desta forma as metodologias e os conteúdos desta modalidade de ensino não devem representar uma imposição ao aluno, mas sim propor uma aprendizagem adequada às etapas do processo de autoconsciência crescente do mesmo. O que pode representar uma contribuição para a possível mudança nas condições de vida deste público.

Inserido nesse contexto o professor da EJA assume o papel de orientar o aluno a ler, interpretar, analisar e avaliar com criticidade os conteúdos básicos da educação e, principalmente, as informações e os fatos da sua realidade, nas

distintas escalas geográficas ao seu redor. O educador tem de levar em consideração o educando como um ser atuante, portador e produtor de ideias, dotado de alta capacidade empírica de grande importância para a construção do “alicerce” intelectual (PINTO, 1997).

E nessa perspectiva, para Rath (1977) os profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino devem ter uma formação sólida, capaz de, a partir da experiência de vida dos alunos, proporcionar novas experiências que promovam mudanças, desde que os mesmos assim almejem; e despir-se da responsabilidade, muito difundida no campo educacional, de que cabe aos professores a função de mudar o comportamento de seus alunos.

E para desconstruir essa noção, o professor precisa criar ocasiões e/ou condições favoráveis que os despertem para viver experiências ricas, que culminem em mudança.

Rath (1977, p. 4), a respeito do trabalho do bom professor e sua responsabilidade profissional, faz a seguinte ponderação:

A prova de bom ensino não consiste apenas na modificação de comportamento da parte dos alunos. Em parte, o bom ensino é reconhecido pela quantidade de experiências que ocorrem na escola. Se os alunos não mudam, isso não significa que não tenha havido experiências valiosas.

No entanto, é evidente que se as mudanças não ocorreram, não existiu ensino e muito menos aprendizagem. Contudo, quando os professores promovem aos seus alunos uma história escolar rica em oportunidades para pensar e não simplesmente dizem o que precisam e devem fazer, é muito provável que mudem sua postura frente ao conhecimento. Quando boas oportunidades para pensar são dadas e fazem parte do currículo escolar cotidianamente, começam a germinar novas experiências que modificam o comportamento de alunos e professores. Estes não devem sentir-se frustrados se seus alunos não apresentarem mudanças. Ao contrário, deveriam estar satisfeitos por motivarem seus alunos a assumir uma postura que os levem a tomar decisões. Conforme Rath (1977), o estudante é responsável pela mudança, enquanto que o professor se torna responsável por proporcionar ricas experiências.

Quando essa união se torna possível, mudanças significativas acontecem. A prova disso é o desenvolvimento do aluno e também o currículo está sendo satisfatório a mudanças de comportamento. Os professores podem e devem trabalhar pensando no desenvolvimento contínuo de um currículo rico em experiências e oportunidades para ensinar a pensar.

Compreender o sentido do que se entende por Educação de Jovens e Adultos no Brasil exige conhecimento de como essa modalidade educativa se constitui na história da educação brasileira. Assim, faz-se necessário reescrever a trajetória da EJA no Brasil e em São Luís, para tentar explicar as atuais razões e condições de existência desta modalidade de ensino, utilizadas para análise da educação geográfica de jovens e adultos.

### **1.1 Os aspectos históricos e conceituais da educação de jovens e adultos no Brasil: mapeando o ponto de partida**

Neste item, apresentamos alguns aspectos teóricos que marcaram o cenário histórico-político do Brasil com intento de ambientar as questões sobre EJA no contexto da educação brasileira, com efeito, reflete-se momentos e experiências ocorridos ao longo da história, considerados relevantes para nos fazer pensar sobre o presente tema.

As concepções e os objetivos da educação escolarizada, incluindo a educação de jovens e adultos, na linha do tempo do processo histórico brasileiro, sempre estiveram ligados a interesses políticos, econômicos e ideológicos dos que compunham a superestrutura do poder. Este episódio é marcadamente visível quando se analisa as políticas públicas educacionais e as ações desenvolvidas no campo educacional brasileiro.

Nesse sentido, Moura (2003, p. 17), diz que:

A educação escolarizada de jovens e adultos, ao longo de sua história, não tem recebido das autoridades constituídas a devida atenção. Neste sentido, tem se processado uma crescente desobrigação governamental para com essa modalidade de ensino. Mesmo sabendo ser a educação um direito de todos previsto na maior lei brasileira, a Constituição Federal.

Para Moura (2001), todo o curso histórico da educação de adultos no Brasil segue a história da educação como um todo que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder. Paiva (1983) citado por Moura (2001, p. 23), afirma que a mobilização brasileira a favor da educação popular ao longo da história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sociais e econômicas, fora e dentro da ordem vigente.

A educação de adultos tem sido alvo de lutas de interesses intensos e movimentos distintos na história da educação. Em cada período, identificam-se, grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupo de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismo internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico, em torno da reivindicação – ou não – de definição de políticas e ações para área (MOURA, 2001, p. 23).

Assim, para tratar sobre educação deve-se atentar para suas distintas acepções e modalidades. Nesse contexto nos lembra Fernandes (2002) que possivelmente deva-se falar de educações: educação escolar, educação popular, educação política, educação religiosa, entre outras modalidades. No presente item, a nossa preocupação dirige-se em três vertentes, a educação religiosa, a educação popular e a educação escolarizada.

As primeiras experiências com jovens e adultos confundem-se com a educação elementar geral comum a todo o contingente populacional da colônia portuguesa, no período colonial, através da aculturação nativa inserida no processo de colonização e na missão profética de Portugal no mundo. Segundo Moura (2001), no período colonial não havia sequer necessidade de mão de obra instruída, por assim ser, os motivos que levaram à instrução ligavam-se muito mais ao proselitismo religioso<sup>2</sup>. Nos períodos posteriores podem ser identificadas diversas tentativas assistemáticas de escolarização de jovens e adultos, marcados por políticas e ações nascidas por motivos de ordem econômica, política e ideológica. Entretanto, somente a partir da década de 1930 são legalizadas medidas que legitimam a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, com a Carta Magna de 1934.

---

<sup>2</sup> A intenção da Igreja Católica era utilizar a catequese com intuito de ensinar os dogmas e doutrinas do catolicismo aos nativos crianças, jovens e adultos.

No entanto, acredita-se que no passado, anterior ao processo de ocupação portuguesa, os grupos humanos habitantes e detentores do território, “os selvagens”, não possuíam uma educação escolarizada, mas praticavam uma atividade educativa não-formal e através desta buscavam se comunicar com o mundo, com a história, com a realidade, instruíam seus membros, assim como a educação formal, mediante o ensino escolarizado educa aos seus.

Harrison e Callari (2001), citado por Pereira e Gomes (2002), afirmam que a maneira de ser, de pensar e de agir, fruto dessa educação primitiva, determina um sistema de relações interpessoais e sociais, uma visão de mundo, de si mesmo e do próximo.

No conjunto dessas experiências ocorridas informalmente e no entendimento de Reclus (2010), todo ser humano, segundo parece, que se dá por incumbência ensinar um outro homem, criança, jovem ou adulto, sem ter outra preocupação senão aquela de ser o intérprete metucioso da verdade. Essa instrução entre os nativos brasileiros não é ausente de pensamento e ação e no próprio círculo de trabalho elaboraram um conjunto de instrumentais e de conhecimentos no intuito de atender suas necessidades.

Assim, coube aos mais novos fazerem-se imitadores dos discursos, comportamentos e ações do modelo senil, passando-os de geração em geração, por meio da oralidade, da imagem ou símbolos. Isso se apresenta pontualmente, o que leva o conhecimento a se propagar, assim como um magnífico incêndio, embebidos do combustível de alegria e amor fraternal, no entanto, o que é denominado ensino, catequese adquire aspectos distintos (RECLUS, 2010).

A historiografia da educação brasileira tem sua gênese nos tempos coloniais, quando religiosos da Companhia de Jesus realizavam uma prática educativa missionária com a intenção de expandir e consolidar o domínio da coroa portuguesa e perpetuação da tradição religiosa lusitana. Carentes do fogo sagrado e sem entusiasmo pela verdade, o que eles ensinavam era ditado em conformidade com os interesses nacionais lusitanos, “que necessitavam de mão-de-obra para lavoura e atividades extrativas” (MOURA, 2003, p.26).

Na mesma linha de pensamento, Paiva (2000) aponta o resultado da intenção portuguesa de instruir os índios, desde o início, quando nem em terras lusas o povo era instruído. Mais do que o resultado dessa intenção, relevante é ressaltar a mentalidade, pois representava a submissão plena à cultura portuguesa.

Esta condição histórica nos remete ao entendimento da exclusão social, presente desde o início do projeto de exploração português, manifestada como herança colonial na atualidade.

Galvão e Soares (2004) afirmam que, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas constituiu, ao lado da catequese, uma das ações prioritárias, a essência do projeto de colonização portuguesa. Os nativos adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional.

Assim, a educação no período colonial estava em poder dos jesuítas que estenderam sua esfera de domínio por toda a colônia, fundando colégios nos quais era desenvolvida uma educação clássica, humanística e acadêmica. Neste período a educação era considerada tarefa da Igreja e não do Estado. E conforme Moura (2003, p. 26), a educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549: “Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa”.

Segundo Paiva (2000, p. 43), “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”. Embora a escola jesuítica tenha sido pensada inicialmente para os índios, os filhos dos gentios, já em 1551 se dizia que este colégio será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para ensiná-los e doutriná-los (PAIVA, 2000). Assim, os jesuítas tornaram-se os principais agentes educativos do Brasil desde sua chegada em 1549 até 1759, quando foram expulsos pelas novas diretrizes da economia e da política lusitana.

Moura (2003, p. 26) reitera que:

Durante os 210 anos do monopólio das atividades educacionais na Colônia, esses primeiros professores iniciaram o trabalho educativo com os índios e terminaram com os filhos dos proprietários de terras, preparando-os para assumir a ordem religiosa e os estudos nas universidades.

Prosseguindo com seu pensamento a autora, afirma que

[...] dessa forma, a educação jesuítica que, a princípio era voltada para a catequese, deu lugar à educação da elite sem se preocupar com a realidade da Colônia, tendo o olhar voltado à cultura europeia, firmando-se e, assim, excluindo o povo (p. 26).

Segundo Daher (1998) citado por Galvão e Soares (2004), as crianças eram tomadas como pedra angular da ação educativa, pois, através do trabalho com elas, os jesuítas vislumbravam a formação de uma nova geração de católicos, funcionavam como agentes multiplicadores junto aos jovens e adultos com quem conviviam, considerados inconstantes e tomados por vícios e paixões bárbaras. Assim, o trabalho educativo iniciado com os índios terminaria com os filhos dos proprietários de terras, preparando-os para assumir a ordem religiosa ou continuar os estudos nas universidades. Romanelli (1985, p. 35) citado por Moura (2003, p. 26) afirma que:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Portanto, a educação elementar geral confunde-se com educação de jovens e adultos, que durante o período colonial estava centrada na rígida estrutura e doutrinação religiosa, a essência mais religiosa que educacional, pois não tinha vinculação com um ensino direcionado para a produção, acabou por acarretar descaso administrativo. Entre a colônia e o império surgem as primeiras iniciativas, ainda não-sistematizadas, de reformas educacionais com a atenção dirigida ao ensino noturno e com o olhar lançado sobre os adultos.

Galvão e Soares (2004) tratam sobre a instrução de escravos e mulheres, afirmando que poucos são os registros dessas experiências desenvolvidas com esses sujeitos. O que se sabe é que nossa história de colonização está repleta de exemplos, mostrando como a relação cotidiana, para portugueses, índios e

africanos, se marcava pelo clima de defesa/ataque e condição de sobrevivência (PAIVA, 2000).

Assim, o período posterior à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências significativas e sistematizadas em relação à educação de adultos, pois a ênfase da política pombalina centrava-se no ensino secundário, organizado através das aulas régias (GALVÃO E SOARES, 2004).

Nessa perspectiva, Villela (2000, p. 97) aponta que “a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia um processo de laicização<sup>3</sup> da instrução com o envio dos professores régios”.

A expulsão dos jesuítas do território brasileiro tira-os do controle educacional e das missões. Pombal, desta maneira, buscou aumentar o poder nas áreas controladas pelos religiosos, além de tomar posse de propriedades da Igreja. Com a expansão do imperialismo napoleônico<sup>4</sup> e a singular solução portuguesa de transferir o reino europeu para a colônia americana acabaram por redefinir o percurso do processo educacional que até então vinha se desenhando em terras brasileiras. Refletindo sobre isso Moura (2004, p. 27), esclarece que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal; os adultos das classes menos abastadas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço na reforma pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

---

<sup>3</sup> Processo pelo qual a sociedade torna-se laica sem incentivos religiosos ou pragmatismo natural das religiões.

<sup>4</sup> Período da história francesa que teve início em 1804 com a proclamação de Napoleão Bonaparte como imperador. Para atingir seus objetivos imperialistas, Napoleão decretou em 1806 o Bloqueio Continental. De acordo com este, os aliados franceses não poderiam comercializar com a Inglaterra, a potência do continente europeu, caso desrespeitassem este bloqueio, poderiam ser invadidos por tropas francesas. Portugal foi um dos países que desrespeitou o bloqueio e, por tal, foi invadido pelas tropas napoleônicas em 1807, situação que culminou na vinda da família real para o Brasil.

No Império, as experiências assistemáticas com a educação de jovens e adultos continuam a surgir e conforme Galvão e Soares (2004), ao longo desse período vários foram os debates nas assembleias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das denominadas camadas inferiores da sociedade nos processos formais de instrução para jovens e adultos. Contudo essa educação popular se dava de forma precária, pois a educação do povo (homens e mulheres, pobres, livres, negros e negras escravos, livres e libertos) não era vista como uma necessidade social e econômica de grande importância.

Nesse contexto, o papel do Ato Adicional de 1834<sup>5</sup>, na definição das políticas de instrução elementar do império, que tornou grande parte das províncias responsáveis pelas instruções primária e secundária, formulou, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos (GALVÃO E SOARES, 2004).

Ainda segundo Galvão e Soares (2004), várias são as referências nos documentos da instrução pública do período imperial, acerca das experiências de aulas noturnas ou aulas para adultos existentes. O ensino estava destinado aos alunos maiores de quinze anos, as aulas se faziam em duas seções: uma para os que não possuíam nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma.

Sobre as aulas e os conteúdos a serem ensinados, segundo Galvão e Soares (2004), tinham por finalidade a civilização das camadas populares consideradas, principalmente nas áreas urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Figuravam conteúdos da Constituição Imperial e o Código Criminal, portanto, através da ação educativa, levar-se-ia a ordem e o controle dessas camadas desfavorecidas.

Além disso, outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas por professores que, gratuitamente, a essa tarefa se propusessem, mediante prévia autorização do presidente da província, funcionando de forma doméstica, ou seja, improvisada e com materiais da escola diurna.

Assim, o ensino para adultos que antes estava fundado nos princípios missionários jesuíticos, no período imperial parecia assumir um caráter de missão

---

<sup>5</sup> O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou as mesmas, no artigo 10º § 2º, legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

voluntária para aqueles professores que já ensinavam durante o dia e não receberiam nenhum salário ou bônus a mais para abrir aulas noturnas. Nessa perspectiva, Moura (2003, p. 27), argumenta que:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário.

De tal modo e de acordo com as palavras de Galvão e Soares (2004), o cenário educacional brasileiro no contexto da educação de adultos, no século XIX, parece se inserir em uma ampla rede de filantropia, tecida pelas elites para tentarem a regeneração do povo. Galvão e Soares (2004, p. 34), reiteram que:

Em muitas províncias, também se observa, principalmente na segunda metade do século XIX, a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades, ministravam cursos noturnos para adultos como uma forma de 'regenerar' a massa de pobres brancos, negros livres, libertos e até mesmo, em alguns casos escravos.

Somente com a Constituição Imperial de 1824 foi formalizado o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém, tratava-se de uma educação restrita a uma minoria, uma vez que a concepção de cidadania vigente assegurava o direito apenas das elites. Soares (2002, p. 44), esclarece que:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (Art. 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos.

Assim, o ensino noturno no país expandiu-se lentamente, conforme as especificidades políticas, econômicas e culturais de cada província. Muitas vezes as experiências desenvolviam-se na forma de trabalho voluntário e por iniciativa privada de professores. No âmbito do ensino público, não se posicionavam como prioridades nos financiamentos das políticas sociais. Pois, segundo Soares (2002, p. 44) “a educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções na burocracia ligadas à política e ao trabalho intelectual”.

Enquanto no período colonial a ação educativa destinada aos nativos estava fundada na religião e na imposição da cultura portuguesa. No império, apesar de existirem experiências educativas sem grande sistematização, para escravos, indígenas e caboclos, as condições permaneciam as mesmas. Além do trabalho pesado, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica; como outrora se manifestava, o acesso à instrução era tido como desnecessário e inútil para esses segmentos sociais (SOARES, 2002).

Na República e na mesma cadência do final do Império, a realidade educacional brasileira mantém-se a mesma, uma continuidade de um sistema de ensino deficiente e descentralizado que continuava a favorecer a elite dominante. Nesse sentido, Moura (2003, p.31) ressalta que:

Com a proclamação da República, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. O modelo educacional continua privilegiando as classes dominantes, mantendo alto o percentual da população adulta analfabeta, ficando evidente que a educação do povo não sofreu grandes avanços.

Esta concepção de cidadania que assegurava o direito apenas das elites, recheada da ausência de um projeto educacional público e democrático erguem uma importante barreira à participação popular nas questões nacionais, já que não se tinha um sistema de ensino público, indispensável à constituição da nação brasileira. Neste período, segundo Moura (*op. cit.*), a educação básica e, especificamente, o atendimento às crianças e os jovens e adultos, sofre um decréscimo expressivo com o fortalecimento das escolas privadas e o diferencial dado ao ensino superior e secundário.

Assim, Moura (2003, p. 32), conclui dizendo que:

O fortalecimento das escolas particulares terminou por tornar-se um fator diferencial, entre as classes sociais, ao transformarem-se em cursos preparatórios com poderes equivalentes aos das escolas oficiais, inclusive, de emitir certificados que possibilitavam o ingresso no ensino superior.

Contribuindo, Vlach (1988) ressalta que a instituição escolar poderia ter adquirido uma grande importância, na medida em que conferisse uma identidade nacional, sendo por meio do ensino da Geografia, na descrição da Terra, seja por meio do ensino da História, festejando os vultos históricos, ou paralelamente, pelo estudo da língua portuguesa, oficializada pelo Estado.

Os números do censo realizado em 1890 mostravam que em torno de 80% da população brasileira era analfabeta, reafirmando a falta de compromisso do governo central em definir uma política nacional e centralizada de educação. Souza (2007) reitera que no final do século XIX, a maior parte da população do país era considerada analfabeta e símbolo de vergonha nacional, assim a educação passa a ser considerada necessária para elevação cultural da Nação.

Segundo Galvão e Soares (2004, p. 37) o resultado desse levantamento “gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de ‘vergonha’, diante dos países adiantados”. Corroborando para que as primeiras décadas do século XX fossem marcadas por intensas mobilizações de entusiasmo pela educação de adultos, seguindo uma tradição advinda do final do período imperial destinados aos cursos noturnos de instrução primária que:

[...] eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto (SOARES, 2002, p. 47).

Na Constituição republicana de 1891, a primeira desse período, consolida-se a responsabilidade do ensino básico aos estados e municípios, retira de seu texto a referência à gratuidade do ensino (presente na Carta Imperial), elimina a seleção de eleitores por renda, mas condiciona o direito de voto à alfabetização (art. 70, § 2º), dando continuidade ao que já estava posto na Lei 3.029/1881 do Conselheiro Saraiva, pondo em evidência a distorção do conceito de cidadania, que mantém privilégios em relação ao ensino elementar.

A Lei maior de 1891 se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação e deixa à competência dos Estados (antes Províncias) muitas atribuições entre as quais o estatuto da educação escolar primária. Quanto ao papel da União, relativamente a este nível de ensino, o texto diz, genericamente, no art. 35, § 2º, que incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências. A Constituição Republicana da continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834 (SOARES, 2002, p. 46).

Portanto, as poucas experiências destinadas à educação de adultos, acumularam-se nas cidades e nas faixas costeiras, excluindo as populações residentes nas áreas rurais e no interior. Revelando as diferenças no grau de escolaridade da população de modo geral, o que atualmente é constatado em estatísticas como herança.

Assim, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o cenário educacional brasileiro é extremamente problemático, com aproximadamente 80% da população acima de 15 anos analfabeta, apesar da existência de movimentos civis comprometidos com a causa jovem e adulta (GALVÃO e SOARES, 2004).

Antes apenas nomeada como educação de adultos, a história dessa modalidade de ensino ganha visibilidade na década de 1930, com a implantação do sistema público de educação elementar no país e empenho do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados nesse sistema.

## **1.2 A consolidação da educação escolar de jovens e adultos: as leis e os programas**

Na década de 1920, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo, considerado um ‘mal nacional’ e ‘uma chaga social’. A ignorância, em muitas preleções formuladas por higienistas e sanitaristas era considerada uma ‘calamidade pública’, comparada à guerra, à peste, a cataclismos, a uma praga. Sendo comparada ainda a um câncer que tem volúpia ao correr célula a célula, fibra por fibra do organismo, levando a nação à subalternidade e à degenerescência, portanto a obra educativa era considerada redentora (GALVÃO e SOARES, 2004).

A partir da década de 1930, a pressão advinda do processo de urbanização, ratificado por Sodré (1973) citado por Jardimino e Araújo (2014, p. 45) faz “a população brasileira crescer, no período de 1900 a 1930, de 14 para 30 milhões de habitantes”, também, os primórdios da industrialização nacional e a necessidade por mão de obra com mínima formação, impulsionam uma série de reformas no campo educacional.

Após a Revolução de 1930 era possível encontrar no país movimentos que debatiam a educação de adultos. Começam a surgir algumas experiências, entre as quais se destaca o ensino supletivo para adultos, organizado por Paschoal Leme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1936), atual município do Rio de Janeiro que iriam consolidar a educação de adultos, junto com um sistema de educação elementar no país (GALVÃO e SOARES, 2004).

Segundo Souza (2007, p. 28) “O ensino supletivo foi expandido no período pós-1930 e após a Primeira Guerra Mundial o debate sobre expandir a rede de ensino elementar evidenciou também a educação dos adultos”. Moura (2001, p. 24) colabora dizendo que:

A partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram, finalmente, o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a implantação de escolarização para adolescentes e adultos.

Portanto, com a Constituição de 1934 se tem, pela primeira vez em esfera nacional, o reconhecimento da educação como direito de todos, a cargo da família e

dos poderes públicos. O Plano Nacional de Educação, segundo o art. 150 da Constituição decide que se priorizem os princípios de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, reafirmando o direito de todos e dever do Estado para com a educação nacional.

A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática (SOARES, 2002, p. 50).

Segundo Moura (2003), o processo de industrialização brasileira é reflexo do modelo Taylorista, exigindo um mínimo de escolaridade do trabalhador, fazendo o ensino elementar objeto de maior atenção por parte do Estado, o que gera na prática, o deslocamento da ideia de direito, para a de controle e proteção. E neste ambiente de tensão, e fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social, a Constituição de 1937 é outorgada.

Segundo Soares (2002, p. 52), a Lei Maior de 1937:

Proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para educação escolar, ainda que sob égide do controle centralizado e autoritário. Em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as classes menos favorecidas (Art. 129) voltadas para trabalho manual e com acesso mínimo à leitura e à escrita.

E quanto ao financiamento do ensino, embora a Constituição de 1937 ocultasse o propósito do vínculo constitucional de recursos, como fazia a Lei Maior de 1934, o governo tomou medidas que pudessem denotar apoio técnico e financeiro aos estados. A exposição de números alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma mão de obra treinada para os processos de industrialização e a

busca de um maior controle social fez do ensino primário um objeto de maior atenção.

Ainda sobre a Constituição de 1937, Moura (2003) contribui dizendo que:

Essa Constituição enfatizou o ensino profissionalizante motivando a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC. O Estado passou a exercer uma ação supletiva no tocante à educação, proporcionando espaços para iniciativa privada investir neste setor. A Carta Magna consagrou o sistema dual no qual o ensino secundário era destinado à elite e a escola profissionalizante destinada ao atendimento das pessoas de classes menos favorecidas (p. 37).

A educação de adultos, que inicia a sua evolução no país em meados da década de 1940, não se confunde mais com as práticas que a precederam em fases anteriores, inclusive porque se tem nesse momento a canalização de recursos financeiros para este segmento da educação, outrora inexistentes.

Assim, a década de 1940 pode ser considerada como o período áureo para a educação de adultos, apresentando-se mais sistematizada nos textos oficiais, ganha identidade própria e se firma como questão de política nacional. Nela acontecem relevantes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, como a regulação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), onde parte desse recurso era destinada à educação de adultos, incentivando e realizando estudos nesse nível de educação, como explica Soares (2002, p. 53):

O Decreto 4.958 de 14/11/1942 institui o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Este fundo seria constituído de tributos federais criados para este fim e voltado para ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país (parágrafo único do art. 2º). O montante seria aplicado nos Estados e Territórios via convênios.

Ainda na década de 1940 e com o Dec. lei 8.529 de 02/01/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, designa o Capítulo III, do Título II, ao ensino supletivo. Voltado para jovens e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, seguindo os mesmos princípios do ensino primário fundamental (SOARES, 2002).

A Constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos presente no Art. 166 e quanto ao Art. 167 reconhece na forma da lei a existência das

redes de ensino pública e privada. No Art. 168 a legislação de ensino apresenta os princípios norteadores da obrigatoriedade, gratuidade e parceria com as empresas privadas, assim dispostos a seguir:

## Título VI

### Capítulo II Da Educação e da Cultura

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que a regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Essa Constituição reconhece em forma da lei a existência da rede pública e particular de ensino, mantendo-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Estabelece também que as empresas com quadro de funcionários acima de 100 empregados seriam obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito para seus servidores e dependentes (MOURA, 2003).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e a volta da democracia no país, ganham novamente impulso as iniciativas no campo da educação de jovens e adultos. E em 1947 lança-se a Primeira Campanha de Educação de Adultos na esfera nacional, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde. O elevado índice de analfabetos, que chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (56%), o restabelecimento de eleições diretas e a pressão internacional formam o conjunto de fatores que contribuiram para a realização dessa campanha (SOARES, 2002).

A realização do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1949, realizado em âmbito nacional recuperou o entusiasmo pela Educação. Contudo a ausência de uma política educacional que primeiro visasse à formação de profissionais para trabalhar com jovens e adultos, história esta que ainda se faz presente, somadas à ausência de tradição e acúmulo de experiências, pois todos os argumentos didáticos e pedagógicos eram angulados pela educação de crianças, levaram ao descontentamento diversos intelectuais de diferentes correntes pedagógicas. Impelindo o Ministério da Educação a realizar, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

No II Congresso nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, indicava que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito 'com' o homem e não 'para' o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com crianças. [...] A concepção sobre adulto não-alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização era a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não-alfabetizado é que deveriam ser problematizados (SOARES, 2002, p. 43).

Desde o final da década de 1950 até meados de 1960 vive-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de jovens e adultos. Nesse período difundem-se as ideias de educação popular e a fonte de inspiração para os programas da época estão no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Paulo Freire nos anos de 1960 elabora uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". O objetivo era antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando assumir-se como sujeito de sua aprendizagem.

O método Paulo Freire para educação de adultos [...] representa tecnicamente uma conquista da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna [...] não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria

informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1987, p. 251).

Sua proposta educacional ficou conhecida como Pedagogia da Libertação, por combater a opressão vivida pelos trabalhadores, conscientizando-os para atuarem enquanto agentes históricos na transformação da realidade social.

Os movimentos populares, em meados do século XX, dedicaram atenção à educação de adultos. Paulo Freire, associado a uma equipe de educadores comprometidos com a mudança social, é um dos educadores que sistematizou uma concepção de educação com o objetivo de dar outra intencionalidade política à educação e à EJA, que se contrapunha à concepção instrumental. Assim, ele organizou as experiências que geraram as bases da concepção dialógica de educação, a qual a modalidade da EJA, teria a investigação dos temas geradores como fonte da prática educativa, como um dos componentes do processo de conscientização, emancipação e libertação (SOUZA, 2011, pp. 21-22).

Para Freire (1967) a alfabetização não deve ser ministrada apenas com o intuito de ensinar ao educando a habilidade de ler e escrever, mas sim ser um mecanismo de formação de cidadãos. Assim, por meio dessa educação problematizadora, ele buscava desvendar a realidade de exploração, oportunizando a promoção da consciência ingênua em consciência crítica, ao mesmo tempo em que alfabetizava o sujeito. Em que nesse processo pesava a cultura do individual, o que favorecia sua autopercepção, enquanto escritor de sua história.

Em meados de 1960 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação – por todo o país – de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, entretanto, o golpe militar (1964-1985) veio frustrar toda essa atividade e os grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos, perseguidos e exilados. O governo passou a controlar as iniciativas e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF em 1967, interrompendo os trabalhos de vários educadores, dentre eles o pedagogo Paulo Freire.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, reconhece a educação como direito de todos, no Título VI, Capítulo II, quando trata do ensino primário no Art. 27 destaca que “o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. E para aqueles que iniciarem

depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. Assim, a mesma estabeleceu as doutrinas para o ensino supletivo, porém a crítica a esta legislação se assenta na educação de jovens e adultos novamente ser definida no âmbito do ensino supletivo e marcada pelo aligeiramento do ensino (SOARES, 2002).

Essa mesma Lei determinava ainda no seu Art. 99 que “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”. Com condições idênticas para obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos (SOARES, 2002).

Na Ditadura Militar (1964-1985) promulga-se a Constituição de 1967, que sustenta o *slogan* a educação como direito de todos, estendendo a obrigatoriedade da escola até os 14 anos de idade. E por meio da Lei nº 5.379/67 institui-se o MOBRAL.

A Lei 5.379/67 cria uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta Lei a propósito de levantamento de recursos (Dec. 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Dec. 61.314/1968) (SOARES, 2002, p. 56).

O movimento representa a intenção do Estado para a educação popular, limitando o significado de alfabetização ao simples ato de ler e escrever, distanciando os educandos do processo de construção da aprendizagem, em oposição tentando torná-lo apolítico, em oposição às intenções dos educadores populares que militavam por uma escola cidadã, estruturadas em seus anseios e não aos do Estado.

O MOBRAL já nasceu comprometido com os interesses da ditadura militar e colaborava com ela, dando uma educação para adultos e adolescentes desligada da realidade do povo. Ao mesmo tempo, não admitia, de maneira alguma, que fosse feito um trabalho que levasse a população a enxergar e discutir questões que poderiam colocar em risco a ditadura (CASÉRIO, 2003, p. 47).

Nas palavras de Januzzi (1979, p. 63) o modelo mobralense:

É o modelo que mantém a nossa tradição: educador de um lado, o que tudo sabe; e educando de outro, o que tudo ignora; educador que conduz o educando que é conduzido; elite que decide, povo que deve ser conduzido. É a continuação de nossa tradição antidialógica.

Contudo, o fim do regime militar simbolizou a ruptura com várias políticas públicas fortemente identificadas com a ideologia e às práticas do regime ditatorial. No campo educacional tem-se a extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR<sup>6</sup>.

A Fundação EDUCAR foi criada em 1985 e, diferentemente do MOBRAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Também de maneira diferente do seu antecessor, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. [...] Em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação EDUCAR e não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções. A partir de então, o governo federal ausenta-se como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 47).

A Fundação EDUCAR não conseguiu se desvincular da estrutura administrativa do extinto MOBRAL, inclusive no que diz respeito aos recursos humanos, mostrou-se incapaz e ineficiente na tarefa de erradicar o analfabetismo (DI PIERRO, 2000).

Moura (2003) esclarece que:

Em sua dimensão global, O MOBRAL foi considerado pelo governo militar como um instrumento capaz de permitir a promoção social dos alunos, por meio de Programas como os de Alfabetização Funcional, Educação Integrada, Mobral Cultura, Profissionalização, Desenvolvimento Comunitário, dentre outros que venham a ser criados, tendo como objetivo maior o homem brasileiro, nas suas diferentes dimensões e aspirações (p. 49).

---

<sup>6</sup> Criada pelo Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985, que redefine os objetivos MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências.

Deste modo, segundo as definições de alguns educadores como Gadoti (2001) e Casério (2003), o MOBRAL foi pensado como estratégia de justificar as desigualdades de classe, camuflar a origem das desigualdades educativas evidenciadas pela baixa qualidade, dificuldade de acesso e, principalmente, pela reprodução dos interesses das classes dominantes, difundindo, desta forma, explícita a ideologia do regime militar.

Simultaneamente ao MOBRAL, institui-se em 1971 o Ensino Supletivo, em função do clamor por escolas por parte de segmentos da população à margem da escolarização regular e em virtude das novas necessidades do capital.

As bases legais específicas do ensino supletivo no Brasil vieram com o sancionamento da Lei Federal nº. 5.692/71, dando uma amplitude a esta modalidade de ensino, não caracterizada, até então, em nenhuma das reformas anteriores. Com o objetivo de propiciar melhor operacionalização do Supletivo, o Conselho Federal de Educação fez publicar o Parecer nº 699/72. [...] em observância à nova Lei foram definidas quatro funções básicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, as quais poderiam se estruturar em exames e cursos, seguindo orientações nos sistemas das normas fixadas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (MOURA, 2003, p. 50).

Soares (2002, p. 57), complementa:

O ensino supletivo, com a Lei 5.692/71, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a 'suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria'. Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência, ou por outros meios adequados. Os cursos e exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos conselhos de educação.

Deste modo, o ensino supletivo foca prioritariamente aqueles que não haviam realizado ou concluído, na idade adequada, a escolaridade básica, inserindo a flexibilidade no sistema escolar. Assim, viabiliza-se a organização da educação de

jovens e adultos em múltiplas modalidades, tanto a respeito das formas de organização do ensino, quanto às formas de interação dos alunos com a escola nos cursos presenciais, semipresenciais e a distância.

A Lei da Reforma de 1º e 2º graus, à época, Lei 5.692/71 apresenta as bases legais do ensino supletivo com cinco artigos, o Capítulo IV, art. 24, que diz: “o ensino supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”.

As funções do ensino supletivo nesse âmbito definiam-se em três: a suplência, que representava substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, através de cursos e exames com a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos (SOARES, 2002).

O suprimento, entendida com a função de complementar os estudos inacabados através de cursos de aperfeiçoamento e atualização, mediante o retorno à escola. “Essa função se desenvolveu paralelamente a qualquer nível de escolarização regular, do 1º grau à pós-graduação universitária, e ficou conhecida como reciclagem ou educação permanente, situação que exige um retorno constante do sujeito para atualização dos conhecimentos” (MOURA, 2003, p. 51).

A aprendizagem e qualificação: a aprendizagem visava a formação sistemática no trabalho, ficando a cargo das empresas ou instituições por elas criadas e mantidas; quanto à qualificação dirigia-se à profissionalização, obrigatória por meio por meio de cursos e exames (MOURA, 2003).

Já o Capítulo V, art. 32 faz referência à formação do professor da EJA, expondo que: o professor do ensino supletivo terá preparação adequada às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos conselhos de educação.

No entanto, em consequência do próprio período em que foi elaborada, constata-se ter ignorado as diversas experiências existentes no período anterior ao Golpe de 1964.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 surgem novas perspectivas, pois a Carta Magna estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no art. 208 que o dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso à idade própria (SOARES, 2002).

A Constituição Federal de 1988 (Art. 205) incorpora o princípio que toda e qualquer educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Segundo Soares (2002), este abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos representa uma modalidade de ensino estratégica do esforço do Estado em prol de uma igualdade de acesso à educação, como bem social participa deste princípio e sob esta ótica deve ser considerada.

A Constituição de 1988 traz expressivos avanços em comparação à Constituição de 1967, a primeira de 1988 “gerou expectativas de que a educação de jovens e adultos passasse a ocupar um lugar de destaque na hierarquia de prioridades das políticas educacionais, passando a receber investimentos” (MOURA, 2003, p. 57). Entretanto, isso não evitou a instituição do Projeto de Lei que, apesar de sustentar a gratuidade da educação de pessoas jovens e adultas, suprimiu a obrigatoriedade de sua oferta.

Isso se reafirma no exato momento de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/96, que exclui o ensino supletivo da base de cálculos para os repasses de recursos para os estados e municípios.

Casério (2003), citado por Borges Neto (2008), salienta que todos os programas que existiram no Brasil tinham por objetivo acabar com o analfabetismo. No entanto, isso só será possível quando sua causa principal for atacada, por meio da garantia da escola básica para todos.

Ainda em Borges Neto (2008, p. 15), que ao tratar sobre as políticas públicas educacionais no período compreendido entre 1985 a 1999, afirma que as mesmas sofreram duas inflexões, quando ela cita Di Pierro (2000), o primeiro momento, marcado pela ampliação dos direitos da cidadania, condições favoráveis à expansão de oportunidades educacionais, que, todavia, não chegaram a efetivar-se senão de maneira rudimentar. O segundo momento, caracterizado pela redefinição dos papéis do Estado e ajuste de suas políticas sociais, que afetam os direitos educacionais da população jovem e adulta no âmbito político e simbólico, que repercutem negativamente sobre a oferta pública de serviços escolares.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declara o Ano internacional da Alfabetização, realizando em

Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Participam o Brasil e oito países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU),

Como resultado desta Conferência, o Ministério da Educação elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, extensivo ao ano de 2003, no sentido de organizar ações capazes de reduzir o déficit de escolarização e o percentual de analfabetismo entre jovens e adultos, em dez anos (MOURA, 2003, p. 58).

Assim, a educação de pessoas jovens e adultas adquire reconhecimento internacional ao enfrentar o desafio de estabelecer uma política de metodologias criativas, com a universalização do Ensino Fundamental de qualidade e incentivo à cidadania, à formação cultural e incremento à educação nos países em desenvolvimento com o apoio da UNESCO (ESTEVES, 2010).

Ratificando a urgência da necessidade de se educar a população de jovens e adultos, em 1997 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realiza na cidade de Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), para tratar de uma agenda para educação e formação de jovens e adultos.

A Conferência de Hamburgo teve entre seus objetivos: manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida, que visasse facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal (BRASIL, Proposta Curricular, 2º Segmento, 2002, p. 19).

Para a UNESCO (1998), a educação de pessoas jovens e adultas é mais que um direito, é a chave para o século XXI, pois é tanto consequência do exercício da cidadania como condição plena de participação social. É um importante argumento a favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural, além de ser pré-requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz.

É sabido que a educação de pessoas jovens e adultas, como direito social, tem constado no discurso político nas instâncias governamentais, sustentadas por entidades, organizações e movimentos reivindicatórios da sociedade civil organizada nos últimos anos. Esses projetos de educação de jovens e adultos têm se sustentado por meio de parcerias entre poder público e sociedade civil organizada (SOUZA, 2007).

Em 1995, surge o Programa Comunidade Solidária<sup>7</sup> destinado ao combate à pobreza. O governo federal apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária que, a partir de 1998, tornou-se uma Organização Não Governamental (ONG). O Programa Alfabetização Solidária (PAS)<sup>8</sup>, realizado em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), iniciativa privada e universidades que ajudam no processo de alfabetização, “além de outros programas vinculados ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária, junto aos assentamentos” (MOURA, 2003, p. 61).

Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à educação básica, dando prioridade às regiões Norte e Nordeste, as mais atendidas pelo programa, onde o índice de analfabetos é alarmante.

O PAS foi a primeira ONG brasileira a estabelecer relações formais com a UNESCO, em 2005. Esse reconhecimento deveu-se à sua atuação em nações como Timor Leste, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guatemala, passando a ter presença marcante na área da educação de pessoas adultas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Outra experiência da EJA no Brasil, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado como instância do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998. O Objetivo desse programa é fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, presentes no território nacional, mediante a utilização de metodologias específicas para o ensino no campo, contribuindo para o desenvolvimento rural

---

<sup>7</sup> Instituída pelo Decreto n 1.366 de 12 de janeiro de 1995, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

<sup>8</sup> Concebida em 1996, no âmbito da Comunidade Solidária, tem sua imagem bastante associada ao governo de Fernando Henrique Cardoso e à Ruth Cardoso, antropóloga e, na época, primeira-dama. Essa ONG mesmo com a mudança de governo, deu continuidade às suas ações como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.

sustentável. Que incluem a formação, formação técnico-profissional e formação continuada média e superior dos monitores.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>9</sup>, trata-se de uma iniciativa governamental com vigência a partir de 2003, representa uma porta de entrada para a cidadania, preocupada diretamente com o aumento da escolaridade de pessoas jovens e adultas com vistas à ampliação da escolaridade, promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida (SOUSA, 2007).

Contudo, tais programas vêm recebendo várias críticas, tanto por parte de professores e alunos, quanto da sociedade em geral por não favorecerem um ensino-aprendizagem que, de fato, tornem os sujeitos participantes efetivos da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ainda que chamada de colcha de retalhos, por tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas (SOARES, 2002), na sessão V, nos artigos. 37 e 38 dizem respeito diretamente à EJA: o art. 37 define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O art. 38 afirma que os cursos e exames da EJA devem “habilitar ao prosseguimento dos estudos em caráter regular”. A lei incorporou a mudança conceitual de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Houve um alargamento do conceito que enquanto “ensino” se restringia à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo e compreende diversos processos de formação (SOARES, 2002).

Segundo Soares (*op. cit.*) esta orientação suprime a expressão ensino supletivo, mas a mantém como termo para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção.

O art. 37 mostra-se um tanto idealista, significa apenas o reconhecimento do direito desses sujeitos à educação. O art. 38 não faz nenhuma referência à responsabilidade das empresas, às quais pertencem os alunos trabalhadores. Ainda, observa-se que não há menção nessa LDB à necessidade de haver professores

---

<sup>9</sup> Criado pelo Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003. Em sua redação no Art. 1º tem por finalidade erradicar o analfabetismo no país. E sua implementação será feita em regime de colaboração da união com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil organizada.

especializados para EJA, o que pode incentivar a não-qualificação dos profissionais dessa modalidade de ensino (BRANDÃO, 2005).

A Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 11/2000, aprova o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. O parecer 11/2000 é um documento importante para se entender os aspectos da escolarização dos jovens e adultos. O qual fica explicitado o contexto do momento em que se fez necessária a regulamentação dos itens da LDB referentes a EJA. Em seguida, o texto passa a ter caráter teórico para elaborar os fundamentos e as funções da EJA.

Vejam os que diz Moura (2003) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos:

A partir de então, todos os cursos desenvolvidos nessa modalidade de ensino em instituições educacionais do país, obrigatoriamente, devem considerar essas diretrizes tanto no sentido da oferta, quanto da organização da estrutura curricular de Ensino Fundamental e Médio (MOURA, 2003, p. 59).

Como modalidade da educação básica, o texto tem por objetivo oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados (BRASIL, 2001).

As diretrizes curriculares dispõem uma segunda função para a educação de jovens e adultos destinada a oferecer a possibilidade de volta à escola, das pessoas jovens e adultas que não puderam frequentar a escola na idade apropriada e como resultado sua inserção e participação social. Nesse sentido, a educação torna-se equalizadora, para “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (SOARES, 2002, p. 39).

Desse modo a referida modalidade é uma promessa de vida para todos, por sua função qualificadora, define seu próprio sentido, pois acredita que o ser humano deve estar em processo permanente de atualização, tanto dentro da escola como fora dela. Essa permanente qualificação deve estar atrelada ao universalismo, à

solidariedade, à igualdade e à diversidade, ancorada na LDB 9.394/96 (SOARES, *op. cit.*).

E especificamente a proposta curricular de Geografia para EJA, destinada aos anos finais do ensino fundamental, coloca, dentre outros pontos, que na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerarem as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo e as marcas que identificam os diferentes lugares (BRASIL, 2002).

Para Borges Neto (2008) “a leitura e interpretação do referido documento exigem uma formação inicial e continuada sólida em Geografia, à qual nem todos os professores têm acesso”. A proposta curricular de Geografia do segundo segmento da EJA traz ainda algumas orientações didáticas para as faces de planejamento e também desenvolvimento dos conteúdos segundo sua tipologia: conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que possui os mesmos componentes curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, contudo, os métodos, conteúdos e processos devem estar adaptados à realidade desses alunos.

O percurso histórico percorrido nos desperta para a reflexão acerca da superficialidade das políticas públicas brasileiras destinadas à educação de jovens e adultos e que os problemas educacionais têm tido um enfrentamento pouco eficaz com resultados medíocres.

Moura (2003, p. 65), ao estudar a trajetória histórica da educação de pessoas jovens e adultas, destaca que:

Não podemos negar as mudanças ocorridas no país no período de 1822 a 2000. Lamentamos, no entanto, que na história da escola pública brasileira o trabalhador, seja ele, jovem ou adulto, não tenha conseguido adentrar nesta escola e exigir a qualidade da educação oferecida a seus filhos e a eles próprios, provocando dessa forma a organização de um plano que faça avançar os direitos do povo e qualidade da educação básica pública e gratuita para todos.

Seguindo o padrão histórico de tratamento dado a essa modalidade de ensino, por parte dos governantes, encontra-se a educação de jovens e adultos,

sempre colocada à margem dos projetos políticos institucionais da educação nacional, a exemplo, o recente debate sobre a base nacional comum, torna essa modalidade menos importante e até mesmo desnecessária.

Na seção seguinte, procura-se situar os momentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos no Estado do Maranhão, percorrendo os meandros dessa história, desde sua origem ao presente momento.

### **1.3 Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: um olhar sobre sua trajetória histórica**

A realidade educacional do estado maranhense é marcada por heranças políticas, sociais e econômicas muito penosas. O que tem exigido políticas públicas que possam contribuir para a superação de um quadro social que persiste há várias décadas, tendo como principal agravante o problema do analfabetismo, cujos índices são considerados alarmantes e refletem a situação desanimadora em que se encontra a educação de jovens e adultos em nosso Estado.

“A história nos mostra que o avanço da educação em geral, no Brasil, se deu de forma muito desigual. Em se tratando da educação de pessoas jovens e adultas, principalmente na perspectiva de educação continuada, o problema é bem mais grave” (MOURA, 2003, p. 66). Neste item, e de forma semelhante a anterior, passaremos a identificar as características marcantes no percurso histórico dessa modalidade de ensino no Estado do Maranhão, com intuito de compreender como se desenrolou esse percurso histórico. Assim, a educação de pessoas jovens e adultas no Estado do Maranhão se inicia na década de 1950, estabelecida pelas bases de ensino supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos ministrados por professores voluntários e remunerados.

Juntamente com a ação governamental, surgem no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, movimentos de educação e de cultura popular, muitos dos quais inspirados nos ideais Freiriano. Fazem parte desse contexto o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à Prefeitura do Recife; os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes

(UNE); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR); o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (GALVÃO; SOARES, 2004).

A partir de 1961, esses movimentos surgem em diversos pontos do país, nas regiões Centro-Oeste e Norte, mas foi na região Nordeste, que se concentrou em maior número e expressividade. No Estado Maranhense, o MEB foi oficialmente o primeiro programa de educação de jovens e adultos. O curso de alfabetização de adultos foi realizado em 1962, através da cadeira obrigatória de estágio supervisionado de estudantes do Curso Normal na rede estadual de educação.

Com a publicação da LDB 4.024/61, precisamente em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação para o período de 1962 – 1970, tendo em vista a ampliação da escolaridade para todos, atendendo ao desejo dos educadores do período. “Em 1963, foram extintas, pelo então Presidente, as campanhas nacionais de educação de adultos até então existentes, dando lugar aos movimentos regionais e locais de caráter governamental e não governamental” (MOURA, 2003, p. 45). No cenário maranhense é promulgada a Lei 16/69 que cria a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), órgão técnico-administrativo em apoio à educação de pessoas jovens e adultas.

Na década de 1970 o MEC incentiva a criação do ensino supletivo, implantado com a publicação da LDB 5.692/71, “inicialmente, com uma campanha de alfabetização de adultos e adolescentes, para suprir a escolarização daqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período regular” (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 62). Com a instituição do ensino supletivo pelo MEC, a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. Assim, foram então redefinidas as funções desse ensino “e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos, inclusive os egressos do MOBREAL, que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para séries iniciais do ensino de primeiro grau” (BRASIL, Proposta Curricular, 1º Segmento, 2002, p. 16).

Em 1973 o Estado do Maranhão institui o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a função de agir em nível federal e estadual na administração da educação de jovens e adultos. Ainda em 1973, o Estado do Maranhão, através do Conselho Estadual de Educação, torna oficial o Ensino Supletivo com a Lei 15/73,

que estabelece normas gerais para o ensino supletivo no sistema de ensino maranhense (MARANHÃO, 2015).

Em 1977 o DESU passa a ser chamado de Coordenação de Ensino Supletivos (CESU), através do mesmo foram oferecidos cursos de sistema modular de ensino, na modalidade semipresencial com avaliação do processo, onde o aluno tinha estudo independentemente do seu ritmo de aprendizagem. O Curso Sistema Modular Ensino Fundamental funcionava no Centro de Educação de Jovens e adultos, na capital São Luís, frequentado por 1.100 alunos com idade mínima de 15 anos. O curso foi autorizado em 1978, através da Resolução 42/78 e reconhecido pela Resolução 82/81 do Conselho Estadual de Educação.

Os objetivos desse sistema eram permitir a jovens e adultos iniciar ou prosseguir estudos, atendendo as suas próprias características e assegurar o maior número de vagas possíveis aos jovens e adultos que não possuem disponibilidade de tempo para frequentar o sistema de ensino seriado. Além do ensino em sistema modular existiam outros programas dentro do MOBRAL.

O Programa de Alfabetização Funcional (PAF), programa de desdobramento que ocorreu dentro do MOBRAL, tinha o objetivo de fazer com que os alfabetizados aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fossem enquadrados em seu meio social. Também, o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém alfabetizados do MOBRAL, através de convênios com as Secretarias de Educação, onde o acompanhamento e a emissão dos certificados de conclusão ficavam a cargo desta (BRASIL, Proposta Curricular, 1º Segmento, 2002).

Ainda, o Telecurso de 1º e 2º graus, em rede fechada de televisão; Exames de Suplência de Educação Geral, 1º e 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante, como: Telecomunicações, Radiologia Médica, Auxiliar de Enfermagem, Transações Imobiliárias e o Programa de Habilitação de Professores Leigos (LOGOS), conforme a resolução 15/73, com a finalidade de habilitar grande quantitativo de professores leigos do período para atuarem na educação de jovens e adultos e no antigo segundo grau. O CESU foi desativado em 1995 e só foi reativado em 2000 (MARANHÃO, 2015).

De 1983 até 1986 o CESU e todos os projetos como PAF, PEI, LOGOS e outros foram expandidos. De 1987 a 1991 houve ausência de políticas públicas para o Ensino Supletivo. Em 1996 o Conselho Estadual de Educação (CEE) através da

Coordenadoria de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), considerando o Parecer 328/96 da Câmara de Ensino Supletivo, emitido no processo 159/96, aprova o projeto de implantação do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos.

O referido projeto é de alta relevância para o desenvolvimento da prática inovadora, que pretende diminuir o contingente de alunos na faixa etária de 17 anos ou mais que estão fora da escola devido à inexistência de um curso médio, em nível supletivo pela rede pública e pela impossibilidade de cursar na rede privada. Como consequência desse fato temos o aumento gradativo de candidatos ao Ensino Supletivo, o que ratifica a necessidade de implantação no Sistema Estadual de Ensino de curso de nível médio na função de Suplência para atendimento dessa clientela, a partir de seus interesses, necessidades, experiências e disponibilidade de tempo (MARANHÃO, 1996).

Em 1997, o CEE através da Resolução 570/97, em acordo com o Art. 208 da Constituição Federal e com a LDB 9.394/96 em seus artigos 37, 38 e 87, que tratam sobre a educação de pessoas jovens e adultas, estabelece as normas e os critérios de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos é modalidade de Ensino Básico, nos níveis Fundamental e Médio, com função de suplência da escolaridade regular e será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Art. 2º - O atendimento à clientela de jovens e adultos far-se-á através de cursos e exames supletivos com o objetivo de habilitar para o prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo Único – Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- b) No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Art. 15 - A autorização de funcionamento e ou reconhecimento de estabelecimentos para a Educação de Jovens e Adultos serão concedidas pelo Conselho Estadual de Educação, através de resoluções específicas.



Capital	103	1.415	1.869	2.445	5.729	6.880	5.744	12.624	18.353
Interior	169	903	1.894	3.294	6.091	10.316	10.655	20.971	27.062
Total	272	2.318	3.763	5.739	11.820	17.197	16.401	33.598	45.418

Fonte: SUBEJA – SEDUC, 2003.

O CEMJA foi implantado em 1995, vindo a funcionar em caráter experimental no município de Imperatriz/MA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos, depois passando a funcionar nas cidades de Timon, Coroatá, Alcântara, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e São Luís, em escolas da rede estadual de ensino. O referido curso foi aprovado pela Resolução 452/96 do CEE. O CEMJA tinha por meta garantir a escolarização a nível médio a pessoas jovens e adultas a partir de 17 anos de idade, com vistas a prosseguimento de estudo.

### QUADRO 3 – Demonstrativo do CEMJA

Localidade	Ensino Médio	
	Nº de Escolas	Nº de Alunos
Capital	24	2.794
Interior	04	1.743
Total	28	4.537

Fonte: SUBEJA – SEDUC, 2003.

Neste mesmo período foram realizadas confecções de apostilas de português e matemática, capacitação de professores, exame supletivo de ensino fundamental e médio, reativação do CESU e a formação da banca permanente de avaliação. No ano de 1999, a DISUP foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos (MARANHÃO, 2015).

No ano 2000 a Assessoria de Ensino Especial de Jovens e Adultos oferece diversos programas e projetos que não divergem da extinta DISUP como: o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos; o Telecurso 2000; e o Curso Médio para Jovens e Adultos – Imperatriz e Timon. Por fim, a nova assessoria amplia o Projeto Leio e Escrevo para 18 municípios, expandindo a elaboração de apostilas para disciplinas de Geografia, História, Ciências e Inglês além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a extensão do exame supletivo

para o ensino profissionalizante que soma ao Ensino Fundamental e Médio (MARANHÃO, 2015).

Em 2001 a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos é desmembrada, passando a se chamar Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA), no período, reduz a oferta de projetos, como o Projeto Leio e Escrevo, de 18 municípios para um, existente somente na cidade de Itapecuru-Mirim. A AEJA também apoiava os exames supletivos que somente compreendiam o ensino fundamental e médio, negligenciando apoio ao ensino profissionalizante (MARANHÃO, 2015).

Em 2003, mediante a Resolução 570/97, a AEJA foi transformada em Subgerência de Educação de Jovens e Adultos (SUBEJA), vinculada à Gerência Adjunta para Educação (GAE), com objetivo de atender, através de metodologias específicas, às necessidades de jovens e adultos alijados do seu direito ao acesso e permanência escolar na idade própria. A Subgerência era composta pelas supervisões de normas e organização da educação de jovens e adultos, de acompanhamento curricular de jovens e adultos e dos projetos especiais.

No mesmo ano a SUBEJA implanta o Programa Vamos Ler, uma iniciativa do Governo do Estado do Maranhão, implementado pela Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano (GEDH) em parceria com todos os municípios maranhenses. É um programa inserido na modalidade de educação de jovens e adultos, cuja meta é ampliar a oferta de vagas através da implantação de 3.500 salas de EJA nos 217 municípios maranhenses, distribuídos nas 18 Gerências de Articulação e Desenvolvimento. O objetivo era atender 105.000 jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade, pouco ou não escolarizados, promovendo a aquisição da leitura e escrita, instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania. O Quadro 4 abaixo mostra o número de alunos matriculados no programa.

**QUADRO 4** – Demonstrativo de implantação do Programa Vamos Ler

Nº de Ordem	Gerência de Articulação e Desenvolvimento	Nº de Municípios	Nº de Prof. Orient.	Nº de Prof.	Nº de Núcleos	Nº de Alunos
01	Região da Pré-Amazônia	08	06	95	95	2.399
02	Região do Médio Mearim	11	11	209	209	5.850
03	Região do Cerrado Maranhense	13	04	69	69	1.912
04	Região do Centro Maranhense	09	10	212	212	6.086
05	Região do Leste Maranhense	09	13	266	266	6.814
06	Região dos Cocais	06	14	278	278	7.616
07	Região do Baixo Parnaíba	14	17	303	303	7.646
08	Região de Tocantins	14	08	177	177	4.191
09	Região de Itapecuru	12	09	171	171	4.476
10	Região de Pedreiras	13	10	201	201	5.156
11	Região da Baixada Maranhense	17	09	159	159	5.078
12	Região de Presidente Dutra	15	07	157	157	4.467
13	Região do Munin e Lençóis Maranhenses	12	05	119	119	3.093
14	Região do Pindaré	12	15	294	294	7.719
15	Região do Sertão Maranhense	16	09	161	161	4.642
16	Região Metropolitana	05	07	117	117	3.064
17	Região dos Lagos Maranhenses	13	08	142	142	4.381
18	Região do Alto Turi	18	18	403	403	10.309
<b>TOTAL</b>		217	180	3.533	3.533	94.909

Fonte: SUBEJA – SEDUC, 2003

No ano de 2004 a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) é reestruturada e transforma a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), que de 2004 até 2008 ofereceu os seguintes cursos e programas para a EJA:

- Curso de ensino fundamental para jovens e adultos;
- Curso de ensino médio para jovens e adultos;
- Curso sistema modular (semipresencial) ensino fundamental e médio;
- Exames supletivos – ensino fundamental e médio;
- Programa Brasil Alfabetizado;
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2012, a SEDUC-MA se organiza e passa a acompanhar as atividades desenvolvidas na EJA por meio da SUPEJA e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que é um órgão que permanentemente avalia a EJA no Estado. Tem como objetivo oportunizar a jovens, adultos e idosos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais (Ensino Fundamental e Médio). Visando atender às seguintes categorias de alunos: estudantes que anseiam trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, jovens, adultos e idosos que abandonaram a escola no Ensino Fundamental e Médio e necessitam concluir a Educação Básica (MARANHÃO, 2015).

O governo de Jackson Lago (2008-2011) reconheceu e estimulou as entidades públicas e privadas em torno da problemática da alfabetização popular, que culminaram na intensa movimentação em relação à implantação de um plano de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (LINHARES E LEITE, 2009). O Plano de Alfabetização Educadora de Jovens e Adultos (PAEMA) previa uma política de apoio aos alfabetizados, além de integrar os educadores à uma formação continuada. Por isso, organizaram-se por meios de Fóruns Regionais, movimentos sociais, entidade civil e religiosa, empresarial e organizações não governamentais. Durante a elaboração do Plano, os municípios do Maranhão foram todos convidados para participar e atuar, com propostas que pudessem contribuir para educação do Estado.

Palhano (2009, p. 33), ao se pronunciar sobre o sentido maior do PAEMA, declara que:

[...] não é apenas o de contribuir para universalizar a alfabetização do povo, mas, principalmente, de representar uma estratégia de elevação consistente da qualidade social da educação pública maranhense, pois, é fundamental para promover a integração das políticas públicas, garantindo assim o desenvolvimento de um padrão inédito de intersectorialização das ações do governo estadual. Além disso, trata-se de uma ideia-força muito importante, por estimular a possibilidade de que todas as políticas setoriais do governo se integrem, principalmente a partir do enfrentamento do maior dos desafios postos às gerações atuais: superar o analfabetismo e atingir uma educação com qualidade em todos os níveis de ensino.

Com estas práticas pressupomos que, o Estado do Maranhão esteja construindo um novo momento em sua história educacional e que tenha como objetivo de erradicar o analfabetismo de maneira harmônica e com a participação de órgãos do setor educacional, em parceria com os municípios que vem se empenhando nesta meta de oportunizar a jovens adultos e idosos a conclusão de seus estudos. Apesar das profundas transformações que ocorreram no curso histórico da EJA no estado maranhense e diante das políticas educacionais implementadas, pensamos na educação para pessoas jovens e adultas, neste novo contexto, se necessita rever as experiências passadas, reorganizando todo o saber acumulado, a fim de potencializar a oferta e o ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Neste sentido, Soek (2009, p. 3), ao estudar a educação de pessoas jovens e adultas, afirma que:

[...] a qualidade da educação é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades. Na EJA o desafio é oferecer uma nova oportunidade para aqueles que tiveram esse direito negado, oportunizando uma nova chance de inserção e consolidação dos educandos no mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento e a consolidação da cidadania para todos.

Na atualidade, o sistema educacional maranhense apresenta a oferta dos serviços educacionais predominantemente na modalidade presencial (Quadro 5) com grande participação dos municípios, decorrência direta da estratégia e do programa de ação do MEC para tal segmento populacional. No Ensino Médio o

predomínio é para o atendimento de responsabilidade do Estado, contudo ainda existem escolas estaduais de ensino fundamental que ofertam a referida modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos do Maranhão é implantada por meio de curso presencial, semipresencial, exames de Educação de Jovens e Adultos e os Programas Brasil Alfabetizado executado pela rede pública (Estado, Municípios e universidades), sistema SESI e organizações sociais em parceria com o Governo Federal.

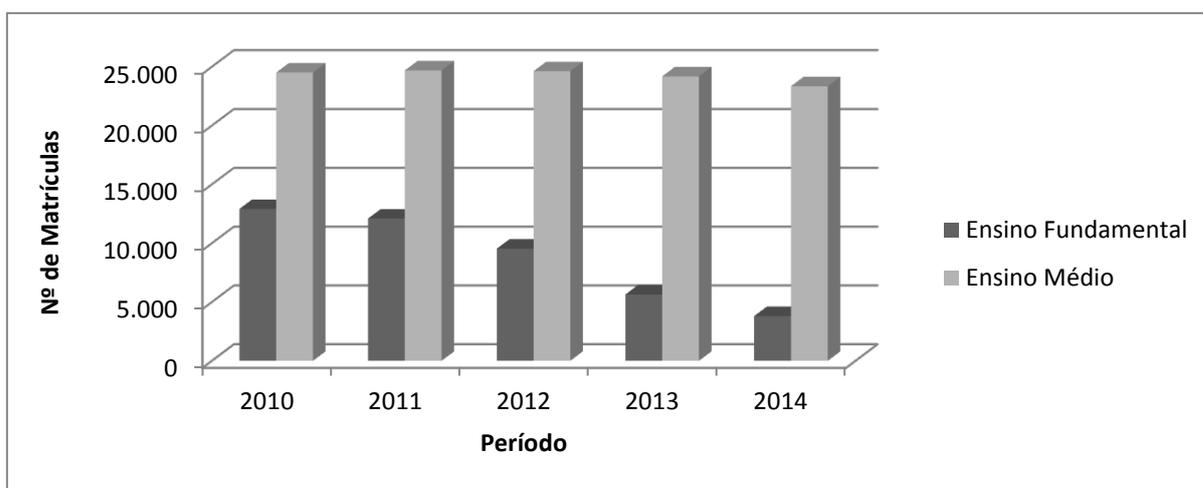
**QUADRO 5** – Maranhão. Matrícula da Educação de Jovens e Adultos por Nível e Dependência Administrativa - Modalidade Presencial Ensino Fundamental e Médio (2010-2014)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO					TOTAL				
	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Subtotal	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Subtotal	Municipal	Estadual	Federal	Privada	TOTAL
<b>2010</b>	148.450	12.915	-	1.418	162.783	354	24.509	788	3.241	28.892	148.804	37.424	4.659	4.659	195.546
<b>2011</b>	142.295	12.099	-	1.560	155.954	-	24.686	1.082	3.843	29.611	142.295	36.785	1.082	5403	185.565
<b>2012</b>	131.847	9.535	-	1.538	142.920	342	24.620	1.289	4.053	30.304	132.189	34.155	1.289	5.591	173.224
<b>2013</b>	140.342	5.641	-	1.846	147.829	514	24.179	1.237	5.452	31.382	140.856	29.820	1.237	7.298	179.211
<b>2014</b>	134.227	3.804	-	1.727	139.758	678	23.342	1.165	9.754	34.959	134.905	27.146	1.165	11.481	174.697

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

Analisando-se os dados do INEP relativos ao período de 2010 a 2014 para a rede estadual de ensino, notamos uma queda significativa no número de matrículas da EJA, que em 2010 registrava 37.424, em 2014 esse número era de apenas 27.146, o que representa uma queda de 10.278 matrículas.

**GRÁFICO 1** – Evolução do número de matrícula da EJA no período de 2010 a 2014 no Estado do Maranhão



Fonte: MEC/INEP, 2015.

Observando os números do Ensino Fundamental, vemos que esses números são mais gritantes. Onde em 2010 o número de matrículas na EJA foi de 12.915 para apenas 3.084 matrículas em 2014.

Na cidade de São Luís/MA, o *lócus* desta pesquisa, a citada modalidade de ensino é oferecida na rede pública estadual, por meio da SEDUC, em conjunto com a Secretaria Adjunta de Ensino (SAPE), a Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) e SUPEJA, através do Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idosos. As tabelas em anexo apresentam o número de matrículas iniciais, divididas por polos, realizadas no ano de 2015

A proposta curricular de educação de jovens e adultos organiza a escolaridade, referente ao Ensino Fundamental, em quatro etapas, com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas, como mostra o Quadro a seguir.

**QUADRO 6** – Estrutura da EJA Ensino Fundamental

<b>ETAPAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>DURAÇÃO EM HORAS</b>
1ª Etapa	2º e 3º ano	800
2ª Etapa	4º e 5º ano	800
3ª Etapa	6º e 7º ano	800
4ª Etapa	8º e 9º ano	800
<b>TOTAL</b>		<b>3.200</b>

Fonte: SUPEJA – SEDUC, 2015.

A estrutura curricular do Ensino Médio organiza a escolaridade em duas etapas, com duração de 1.000 horas cada, totalizando o tempo escolar de 2.000 horas.

**QUADRO 7** – Estrutura da EJA Ensino Médio

<b>ETAPAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>DURAÇÃO EM HORAS</b>
1ª etapa	1.000
2ª etapa	1.000
<b>Total</b>	<b>2.000</b>

Fonte: SUPEJA – SEDUC, 2015.

A educação é, por essência, obrigação pública, mesmo que seja ofertado por organizações sociais ou por instituição privadas. É obrigação do Estado acompanhar a qualidade deste serviço e avaliar os resultados, portanto, o Estado deve direcionar sua visão para EJA, aplicando políticas educacionais que contemplem o grande número de cidadãos maranhenses que estão excluídos por diversos motivos, do direito de concluir a educação básica e de ter acesso à formação profissional de qualidade.

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMBINANDO CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GEOGRAFIA**

### **2.1 Composições Curriculares de Geografia para jovens e adultos**

Considera-se um desafio discutir o currículo, não só na educação de pessoas jovens e adultas, mas em outras modalidades. Em primeiro lugar nos propomos a responder à questão sobre: o que estamos entendendo por currículo e de que modo essa compreensão vai influenciar no cotidiano da sala de aula da referida modalidade de ensino?

Sabe-se que o sistema educacional esteve sempre a serviço de determinados interesses concretos. Tais interesses, naturalmente, refletem-se no currículo, por este ser uma construção social, sempre uma demonstração do equilíbrio de interesses e forças que interferem decisivamente sobre a disposição e o funcionamento do sistema educativo num dado momento, afinal é por meio dos currículos que são alcançados os fins de educação no sistema escolarizado.

Culturalmente, a questão do currículo se reduz ao documento composto de formulações e prescrições oficiais, ou conteúdo de cada disciplina e saberes selecionados com pretensa neutralidade como aqueles a serem ensinados aos alunos. Quando na verdade o currículo representa um campo de disputas, de valorização e legitimação de determinados conhecimentos e práticas ensinados e apreendidos.

Nesse sentido, Moreira e Silva (2009, p. 7) esclarece que:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Contribuindo com esse debate Straforini (2014, p. 48), acrescenta que:

O currículo reflete os interesses do poder hegemônico e por isso a questão central no debate curricular na perspectiva crítica não deve se restringir a questões pragmáticas de ordenamento de conteúdos ao longo da escolaridade – prática essa chamada por muitos de currículo prescritivo –, mais de questionamento dos conteúdos, da sua real necessidade para a sociedade, a quem e a qual grupo interessa esse ou aquele conteúdo que resulta num currículo particular.

Para Apple (1982) citado por Santos (2008), a problemática do currículo escolar está associada a intencionalidades que se situam muito além dos aspectos puramente didático-pedagógicos, que brotam de acordo com as relações de forças vigentes no mundo social, trazendo no bojo os interesses dos grupos dominantes. As “intencionalidades demonstram que o currículo não pode ser produzido a partir de ações neutras e acima de conflitos e disputas políticas e ideológicas que envolvem visões de mundo, hegemonia e projetos societários em confronto no seio da sociedade” (SANTOS, 2008, p. 49). Assim, os estudos que tratam sobre o currículo, como disseminação do conhecimento, teriam como alvo a revelação dessas relações de âmbito social, compondo um par dialético entre teoria educacional e ação pedagógica ligadas à seleção e organização dos conhecimentos que fazem parte do conjunto de saberes escolares.

Assim, segundo Apple (1982, p. 44):

Tal seleção e organização envolvem opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, uma das tarefas essenciais do estudo do currículo será relacionar tais princípios de seleção e organização do conhecimento com a sua estrutura institucional e interativa das escolas e, seguidamente, com uma área mais abrangente das estruturas institucionais que rodeiam a sala de aula. Estes pontos em análise transportam múltiplos significados, quando aplicados ao que cada vez mais se denomina por sociologia do conhecimento escolar. Significa que, por razões de ordem metodológica, não se parte do princípio que o conhecimento curricular seja neutro. Pelo contrário, procuram-se interesses sociais que se encontram incorporados na própria forma de conhecimento. Tais pontos implicam ainda que se deva estudar o currículo veiculado nas escolas.

Segundo Apple (1982), seus interesses não se relacionam apenas aos saberes que devem ou não ser trabalhados nas escolas em forma de conhecimento

oficial, embora para Santos (2008) este seja o principal enfoque das pesquisas do autor, e considera também currículo como:

O conjunto de procedimentos que permeiam a organização das instituições educativas e que vão desde a divisão do tempo em disciplinas escolares, passando pela temporalidade do fluxo escolar (séries, ciclos, fases, módulos etc.), até a forma de gestão institucional implementada (SANTOS, 2008, p. 50).

Santos (2008) considera o campo do currículo como esfera de produção de conhecimentos acerca das concepções, mediações e práticas curriculares que se fazem presentes nas universidades, nas instituições públicas e privadas de gestão educacional e nas atividades que cotidianamente exercem professores e alunos nas instituições educativas. Acredita-se que esta forma de pensar nos propõe compreender o currículo como uma criação cotidiana daqueles que compõem essas instituições e prática que envolve todos os saberes e processos interativos do fazer pedagógico realizado por alunos e professores.

O currículo é dinâmico, histórico, social e flexível. Considerando esse fato, é essencial que na educação geográfica este instrumento acompanhe as mudanças que afetam essa ciência, tanto no campo acadêmico como escolarizado. A geografia escolar é considerada como projeto político que proclama visões de mundo e intencionalidades ideológicas. Seus conceitos e temas estão imerso em tensões e conflitos que mostram distintos projetos de sociedade, como atenta Oliveira (2005, p. 143).

É nesses termos que a geografia hoje se coloca. É nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque inculcar nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação.

Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas é compreendida também a partir de uma abordagem que a considera como expressão de projetos políticos diferenciados em disputa. E conforme Santos (2008), o ensino de Geografia

em processos de escolarização de jovens e adultos tem seguido as características que marcam ao longo do tempo as concepções de educação, de sociedade, de processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, tomamos como base as três principais concepções de currículo que vêm permeando a elaboração de propostas curriculares para a EJA ao longo de sua história.

Embora tenham origens diferentes no tempo histórico, todas se encontram presentes em atuais projetos políticos-pedagógicos de escolas e de outras ações educativas não necessariamente escolares. Por vezes se encontram de forma híbrida no mesmo projeto, revelando contradições e ambiguidades, por vezes a filiação conceitual é identificada em seus discursos, mas não é reconhecida na prática pedagógica, está revelando outros pressupostos (SANTOS, 2008, p. 80).

Os três modelos que servem de base e expressam a forma com que o ensino de Geografia vem sendo conduzido nas políticas de currículo da EJA, segundo Santos (2008) são: 1) o currículo supletivo – de concepção subliminar ao ensino supletivo e cuja seleção de conhecimentos é pautada na diminuição de conteúdos preestabelecidos para o ensino regular diurno. 2) o currículo crítico – estabelecido pelo conjunto de propostas e ações, que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para emancipação dos sujeitos, como possibilidade de modificação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico. 3) o currículo por competências – concepção esta que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital. Essas concepções estão presentes em propostas curriculares de programas e cursos de EJA, em livros didáticos e materiais destinados à modalidade, tais concepções norteiam a seleção, organização de conteúdos geográficos.

A concepção supletiva de currículo tem sua origem nos cursos de ensino supletivo, oferecidos principalmente em escolas noturnas. Nesses cursos era comum a falta de propostas curriculares e material didático próprio destinado aos alunos jovens e adultos. Diante dessa realidade, a maioria dos professores orientavam suas aulas por meio de livros didáticos elaborados para o público infanto-juvenil e por

meio de raras coleções didáticas existentes no mercado editorial para cursos supletivos.

Santos (2008, p. 136) confirma que os cursos supletivos eram carentes de programas curriculares próprios e aponta em sua pesquisa, estudo da Ação Educativa (1999), que os cursos supletivos incorporaram

práticas do ensino regular como professores especialistas em suas respectivas áreas de ensino e grades curriculares praticamente idênticas àquelas do ensino regular, mantendo praticamente o componente de aceleração escolar, sintetizado na fórmula quatro anos em quatro semestres (SANTOS, 2008, p.136).

Além da ausência de documentos curriculares sistematizados, a pesquisa aponta que a maioria dos textos eram genéricos e compunham listagens mais resumidas dos conteúdos do ensino regular diurno.

Santos (2008, p. 137) resume o panorama enfrentado por muitos professores dessa modalidade.

Além dos problemas estruturais (formação inicial, baixos salários, precárias condições de trabalho), os professores noturnos ainda lidavam com o cansaço e a falta de tempo de sua terceira jornada de trabalho, bem como a ausência de diretrizes mínimas que os auxiliassem em seu trabalho diário. Assim, a maioria acabava por adotar como referência os livros didáticos elaborados para o público infantil e adolescente, sendo que alguns recorriam às escassas coleções didáticas [...] poucas e não muito presentes nas escolas, em função de seu custo impedir a maioria dos alunos de adquiri-las, essas coleções expressavam a forma com que as disciplinas eram conduzidas.

E continuando o mesmo autor, revela as características da Geografia ensinada aos alunos das escolas supletivas:

Em geral, a seleção, organização e o tratamento didático do conteúdo programático revelam total descuido para com a geografia ensinada aos alunos das escolas supletivas e a análise dos poucos livros didáticos editados para esse fim demonstra o predomínio de materiais de baixa qualidade, apressados e equivocados em suas explicações, ligeiros em suas conclusões (SANTOS, 2008, p.139).

Os conteúdos geográficos nessa perspectiva apresentam-se reduzidos, fragmentados e organizados de forma resumida, em tópicos, com estímulo a memorização excessiva. Os temas relacionados seguem os padrões das correntes tradicionais, divididos em noções de Cosmografia – estrutura da terra, seguidamente por assuntos da Geografia Humana – os grupos humanos, a circulação, a agricultura e pecuária, a indústria e o comércio e fixando em parte significativa do programa a descrição dos continentes e regionalização brasileira, onde todo o percurso das unidades se fazia no esquema Natureza-Homem-Economia (N-H-E) (SANTOS 2008).

O ensino de Geografia veiculado nessa concepção, ainda presente em muitas escolas do país, munia o aluno de conteúdos vagos e desarticulados com a sua realidade, impedindo-os de refletir sobre sua relação com a natureza, cultura e condição social. Essa Geografia classificatória e nomenclaturista, pobre de métodos dinâmicos e criativos, recorrendo-se, frequentemente a procedimentos mnemônicos, nega a construção do conhecimento geográfico, o raciocínio espacial e a possibilidade de intervenção na realidade dos alunos jovens e adultos. “Essa geografia condiz com um modelo de currículo que confere à escola a condição de detentora do conhecimento, onde caberia ao aluno somente aprendê-lo e aplicá-lo. Tal concepção tornou-se predominante durante longo tempo, sendo ainda presente na prática professoral” (EVANGELISTA, 2009, p. 239).

Embora com predomínio do currículo supletivo e das escassas propostas curriculares direcionadas à educação de jovens e adultos, algumas redes de ensino públicas desenvolveram percursos alternativos em seus programas de ensino. Tiraram proveito da relativa autonomia conferida legalmente para implementar distintas formas de organização curricular, as instituições de ensino “bebem da fonte” dos ideais de educação popular e a inspiração para os seus programas curriculares são as ideias de Paulo Freire.

Em meio ao processo de redemocratização política do país e da conseqüente ascensão de partidos considerados de esquerda, esses programas tomaram como referência uma série de reivindicações e experiências de grupos que vinham estudando, pesquisando e praticando a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da

educação popular e levaram essas formas de abordagem às salas de aula das escolas supletivas (SANTOS, 2008, p. 141).

Assim, o currículo crítico apresenta em sua raiz a essência da concepção freireana de educação, a escola pensada na perspectiva da educação popular exige o conhecimento da realidade social, cultural e econômica de seus alunos. Para Silva (2003), Paulo Freire não desenvolveu uma teoria sobre currículo, desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre currículo. Ele discute questões que estão ligadas ao desenvolvimento de perspectivas mais propriamente curriculares, acerca de duas questões fundamentais, uma curricular e outra epistemológica, o que ensinar e o que significa conhecer, respectivamente.

A crítica freireana ao currículo existente está resumida ao conceito de educação bancária. Silva (2003, p. 58-59) esclarece que:

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. [...] Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

A respeito, Freire (2006, p. 16) explica que:

A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados a grupos populares, [...] os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. [...] Nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Assim, informações e análises sobre o local onde o fazer pedagógico se faz, ou seja, a visão geográfica sobre o entorno da escola é imprescindível para elaboração de propostas curriculares de todos os professores e disciplinas. Para Santos (2008), a educação popular só tem significado quando praticada precisamente na fronteira das disciplinas, o que não significa dizer, é claro, que os conhecimentos peculiares destas não devam ser considerados. O que significa dizer que, a escolha e o desenvolvimento do tema gerador a partir do universo temático dos alunos exigem conhecimentos espaciais que relacionem o local ao global, ou seja, impõem uma perspectiva de mundo através da articulação das escalas geográficas de análise.

Neste sentido, corrobora Silva (2003, p. 61) dizendo que:

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos 'temas significativos' ou 'temas geradores' que vão constituir o "conteúdo programático" do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o 'conteúdo' é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa.

Na concepção crítica de currículo, os alunos e alunas da educação de jovens e adultos devem ser capazes de enxergar nos conteúdos escolares a sua realidade, perceber que estes não estão alheios a ela, pelo contrário, as suas relações sociais estão permeadas pelo conhecimento escolar, mesmo que ainda não sistematizados (BORGES NETO, 2008).

No palco de uma educação como prática de liberdade, os alunos e alunas são sujeitos de sua aprendizagem, na medida em que também são detentores de conhecimento empírico, proveniente de suas relações sociais e culturais, se devidamente apreciados e trabalhados pelo professor na sala de aula, os auxiliam na compreensão da realidade.

O educando adulto é um trabalhador, não é uma criança, está no mercado de trabalho, ou aspira a ele, e tendo que se preparar para nele se inserir, portanto, os conteúdos a serem ministrados na escola

deveriam estar referenciados tanto à experiência de vida do adulto trabalhador como os conteúdos formais que explicavam essa realidade por ele (CASÉRIO, 2003, p. 60).

O ensino de Geografia, nesta perspectiva, se alimenta dos conhecimentos prévios. Estes alunos, conforme Resende (1986), chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço, produto de sua experiência imediata de vida. Possuem uma consciência espacial, fruto de uma trajetória de vida, de suas histórias e múltiplas atividades vividas na pele.

Concordamos com Resende (1986, p. 12) que “no ensino em geral e de Geografia em particular é não apenas possível, mas necessário partir do saber do aluno, de sua acumulação ‘histórica’ de vida”. O ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos perpassam, na perspectiva do currículo crítico, pela valoração dos saberes geográficos do grupo social e a escola deve auxiliar o aluno a entender a realidade de uma forma menos idealizada, sincrética e dogmática.

A partir da aprovação do texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, a EJA passa a ser alvo de inúmeras e distintas iniciativas. Com o fim do ensino supletivo, ao menos oficialmente, a educação de pessoas jovens e adultas tem se expandido significativamente, fato que de acordo com Santos (2008), tem proporcionado outras experiências, frutos de programas implantados por instituições e organizações não governamentais e na pública de ensino.

O conceito de competências tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) alguns dos exemplos mais emblemáticos. Com a educação de jovens e adultos não seria diferente.

Atualmente, na esfera federal, se registram uma quantidade significativa de ações se comparadas a períodos anteriores. Essas ações vão desde a implementação de programas de alfabetização, aumento da escolaridade e qualificação profissional, como o Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Projovem, até a implantação de mecanismos de avaliação, o Exame Nacional de Certificação de Competências

de Jovens e Adultos. Esses programas e mecanismos trazem em seu bojo a concepção do currículo por competências (SANTOS 2008).

Essas políticas educacionais direcionadas à educação de jovens e adultos, presentes nos últimos governos federais, segundo Santos (2008a) têm se apresentado com forte vínculo ao projeto neoliberal, o que revela a introdução da nova pedagogia da hegemonia na educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, para Neves (2005) citado por Santos (2008a), a educação escolar tem sido levada a contribuir para a criação e difusão de uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes.

Sobre a abordagem curricular por competência na educação de pessoas jovens e adultas, Santos (2008a, p. 100) declara que:

Tal concepção, que tem como premissa a listagem de produtos desejados, herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos em uma clara referência ao pensamento tyleriano. [...] Uma outra característica que lhe é peculiar é que, em todos os textos que se apoiam nessa perspectiva, há um forte questionamento à disciplinarização do currículo escolar.

No plano didático-pedagógico, Macedo (2002, p. 127) citado por Santos (2008a), afirma que:

A concepção de currículo por competências traz embutida a idéia de que currículo é um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável [...] Dessa forma, o currículo se resume a uma lista de resultados esperados em consequência de um dualismo entre fins e meios que [...] traz uma série de dificuldades conceituais e práticas de campo.

Assim, as três concepções de currículo, aqui brevemente analisadas, nos revelam a complexidade das políticas curriculares que envolvem a educação de pessoas jovens e adultas na atualidade e o quanto o ensino de geografia, no contexto da escolarização de jovens e adultos, está pautado por diferentes concepções de formação humana (SANTOS 2008).

A partir deste ponto apresentamos reflexões acerca das proposições curriculares de Geografia para educação de jovens e adultos, a partir da análise de duas propostas, sendo uma elaborada pela Ação Educativa, distribuída pelo MEC, proposta curricular para o segundo segmento (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental, na instância federal e outra do Estado do Maranhão, o Caderno de Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Geografia, que se encontra nesta proposta no contexto da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. As concepções críticas de currículo e currículo por competências são tomadas como norteadoras de nossas reflexões.

Entre os mais diversos documentos e materiais organizados pelo governo federal, com o intuito de atender a cada vez mais crescente procura pela educação de jovens e adultos, encontramos as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pela Ação Educativa e distribuída pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC.

As propostas estão divididas e destinam-se ao 1<sup>o</sup> segmento (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e 2<sup>o</sup> segmento (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental e têm por objetivo “oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (BRASIL, 2001, p. 13).

Destaca-se a importância de que se revestem as propostas curriculares, como marco global que tratam da especificidade dos alunos e alunas da educação de jovens e adultos, visando subsidiar os sistemas de ensino na preparação de propostas e projetos curriculares, bem como orientando planos de ensino dos professores, desenvolvidos mediante a realidade e as carências do contexto onde estão inseridos, além de instrumento relevante de formação continuada (BRASIL, 2001).

O primeiro volume corresponde ao 1<sup>o</sup> segmento da proposta e está estruturado em três grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza. Nesta, a educação geográfica é contemplada e tendo por objetivo desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que auxiliem os alunos e alunas da EJA a tornarem-se sujeitos críticos e participativos.

O segundo volume corresponde ao 2<sup>o</sup> segmento da proposta e reúne as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências

Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia. Essa proposta, alvo de nossas intenções a partir desse momento, tem por objetivo:

[...] subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA, [...] coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos e também as características desses cursos (BRASIL, 2002, p. 7).

Segundo (SANTOS, 2008) a proposta curricular para o segundo segmento da educação de jovens e adultos produzida pelo MEC tem como concepção básica os ditames do currículo por competências. Entretanto, observamos no referido material a relevante preocupação com a necessidade de se praticar uma educação, e não somente geográfica, que atenda às pretensões dos alunos e alunas da EJA, de tal forma que o conhecimento escolar suscite uma aprendizagem significativa.

Conforme Brasil (2007), citado por Santos (2008), a proposta crítica de currículo sugere elementos para compreender a sociedade atual de forma crítica, compreendendo as causas das desigualdades e injustiças e o estímulo ao pensamento autônomo dos alunos e alunas. Com essas premissas, percebemos que essa proposta também está permeada pela perspectiva do currículo crítico, segundo classificação proposta por Santos (2008), revelando certo hibridismo na referida proposta.

A proposta curricular de Geografia, dedicada às séries finais do Ensino Fundamental, traz em seu material um conjunto de subsídios pedagógicos que podem auxiliar as instituições escolares na elaboração de suas propostas curriculares, entretanto, coloca-se em questão o conhecimento e até mesmo o acesso das escolas e profissionais a essa ferramenta, pois talvez possam desconhecê-la, devido à incapacidade do poder público em promover sua veiculação e debate.

Assim, a seguir, sem a intenção de realizar uma análise exaustiva, fazemos o recorte da Geografia na educação de jovens e adultos e apresentamos os principais pontos da referida proposta curricular, destacados os conceitos e

categorias da Geografia, as distintas visões de Geografia e os objetivos do ensino de Geografia, ancorados nos pressupostos da concepção do currículo crítico.

De acordo com o texto, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e alunas jovens e adultos, é essencial valorizar o conhecimento já apropriado por eles, considerando as relações que estabelecem entre diferentes lugares, conhecidos seja por meio de experiências vivenciadas, seja pelas informações veiculadas por diferentes meios de comunicação e sistemas informacionais – o que descreve uma educação de base freireana, que concorre para a prática de uma Geografia escolar crítica.

Dessa forma, “o olhar geográfico” da realidade dos alunos deve ser estimulado a considerar as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo e as marcas que identificam os distintos lugares (BRASIL, 2001) – uma incisiva crítica à perspectiva tradicional e supletiva de currículo, no ensino da Geografia, centrada na mera exposição de um conjunto de conteúdos estanques (físicos, humanos e econômicos).

Nessa perspectiva, Antunes (2012, p. 9) contribui dizendo:

Não é possível pensar o ensino da disciplina, para essa faixa etária, sem conteúdos que envolvam a percepção de sua vivência, de sua cultura, a diversidade cultural do país em que vivem e as relações entre as gentes e o meio ambiente, além da organização da atividade produtiva. Mas esses temas são propostos não como informação para ser retida e memorizada, mas com a intenção de convite ao professor e aos alunos para conversarem e refletirem, tendo sempre como ponto de partida o cotidiano vivido.

O ensino de Geografia, assim, permite que os alunos e alunas construam gradualmente uma visão crítica sobre o espaço de vivência, que se entendam como sujeitos sócio-históricos atuantes. Que, no dia a dia, façam uso desses conceitos em suas práticas sociais, desenvolvam atitudes que resultem em reflexões sobre as interações entre sociedade e natureza, conscientizando-se de que essas relações são articuladas por interesses econômicos, políticos, sociais e culturais em distintas escalas de tempo e espaço.

Continuando a análise do material, a qual nos propomos a fazer, destacamos as categorias da Geografia presentes na referida proposta curricular, a saber: lugar, paisagem, território e região. Os conceitos da Geografia representam o conjunto de temas interligados que necessitam ser desenvolvidos tendo em vista a análise do espaço geográfico por parte dos alunos e alunas jovens e adultos, que necessitam ser apropriados, pelos mesmos, para compreenderem a produção e (trans)formação do espaço geográfico ao longo do tempo.

Na leitura geográfica da realidade em que vivem, os alunos devem ser estimulados a considerar as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo, e as marcas que identificam os diferentes lugares. Conhecimentos oriundos da experiência pessoal dos alunos, do senso comum, da produção de especialistas ou da pesquisa sobre tecnologia e ciência contribuem para essa leitura processual, que propicia a construção e a reconstrução dos conhecimentos geográficos. Cabe ao professor orientá-los nesse processo de reflexão que envolve noções e conceitos centrais da Geografia, como: lugar, região, território e paisagem (BRASIL, 2001, p. 183).

É imprescindível que o trabalho com as categorias próprias da Geografia tenha como ponto de partida o espaço vivido dos alunos e alunas, valorizando os conhecimentos prévios e a experiência que os mesmos já trazem em suas trajetórias de interação com esse lugar, estabelecendo uma conexão entre a realidade vivida e o conteúdo científico estudado, o que a exemplo destaca Freire (2003, p. 30), acerca dos problemas ambientais urbanos estudados pela ciência geográfica.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos índices de bem-estar das populações, dos lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. [...] Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador

reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso.

Na perspectiva crítica, os conceitos da Geografia não podem ser passados ou transmitidos de forma automática, engessada e desarticulada da realidade, do professor para o aluno, mas sim construídos pela mediação do professor, visando colaborar para a formação de uma consciência crítica, reconhecendo a rica experiência de vida dos alunos e alunas, de seus saberes, até mesmo, geográficos, do seu cotidiano repleto de contradições, ambições e angústias na construção de conhecimento.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2003, p. 123).

Assim, esta leitura incorpora o movimento e a velocidade, os ritmos e a simultaneidade, o objetivo e o subjetivo, o econômico e o social, o cultural e o individual, propiciando ao aluno condições de construir e reconstruir as noções e os conceitos de lugar, paisagem, região, território. O ponto de referência para a estruturação dos conteúdos é, sem dúvida, o conjunto de noções e conceitos necessários para desvendar geograficamente a realidade (BRASIL, 2001).

No texto, de acordo com a área de Geografia da proposta curricular do segundo segmento, o estudo do lugar tem como ponto de partida o espaço de vivência do aluno e as múltiplas relações que esse lugar mantém com outros lugares. “Saber sobre o lugar é compreender como ele dá base às relações globais e com elas interage – o planeta, em seu momento histórico, é a unidade; os lugares dão a marca da diversidade” (BRASIL, 2001, p. 185).

Em um tempo que se fala tanto de globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza. É na medida em que ocorre este movimento de globalização, que tende a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois, os grupos sociais, as pessoas, não reagem da mesma forma. Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade (CALLAI, 2000, p. 107).

No ensino, e em especial na educação de pessoas jovens e adultas, essa categoria pode ser formada com base na “experiência fenomênica” dos alunos com seus próprios lugares, como atenta Cavalcanti (2010, p. 94):

O estudo do lugar, nesses termos, permite inicialmente a identificação e compreensão de geografia de cada um, o que é básico para reflexão sobre espacialidade da prática cotidiana individual e de outras práticas. Para formação do conceito de lugar, ultrapassando suas manifestações fenomênicas individuais, são necessários: a reflexão sobre lugares da prática imediata; o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação; o conhecimento de outros lugares. A reflexão sobre seu lugar, as implicações ou a significação desse lugar, a compreensão de que outros lugares são diferentes, exige que o aluno desenvolva determinadas habilidades espaciais e que tenha informações objetivas do seu e de outros lugares.

Couto (2006, p. 85), pensando por conceitos geográficos, destaca a existência do mundo nos lugares, afirmando que “o lugar é a materialidade das coisas e a objetividade da sociedade. Lugar é espaço e território, não apenas como uma de suas frações ou de seus recortes, mas como sua existência concreta, como realidade e efetividade histórica, real, cotidiana, próxima”.

Assim, o estudo do lugar traz em seu bojo discussões relacionadas a aspectos ambientais, políticos, econômicos e sociais, relacionando-os com o global. Essas relações se fazem necessárias para análises mais amplas do espaço geográfico. Portanto, estudar o lugar pressupõe compreender seu entorno, conhecer e desvelar alguns aspectos da realidade mais imediata, criando condições para atuar sobre ela e também modificá-la (BRASIL, 2001).

Prosseguindo com a compreensão sobre as categorias organizadoras dos estudos geográficos, é destacada na proposta a categoria paisagem, enfocando a

interpretação das paisagens tendo em vista analisar a organização do espaço geográfico e as formas de interação entre sociedade e natureza. Para o desenvolvimento da percepção das paisagens é imprescindível o esclarecimento do conceito, que é apresentado na proposta como resultado do processo de construção de um espaço, que para Santos (1997, p. 61) possui a seguinte interpretação: “tudo aquilo que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vida abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”.

Essa perspectiva aponta, segundo Cavalcanti (2010, p. 98), para uma geografia na atualidade, de cunho dialético, onde a paisagem tem sido tomada como foco principal de análise, “como ponto de partida para aproximação de seu objeto de estudo que é o espaço geográfico, contendo ao mesmo tempo uma dimensão objetiva e subjetiva”.

Cavalcanti (2010, p. 99), reitera dizendo que:

Para construção do conceito de paisagem no ensino de geografia, [...] é importante considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. A partir daí, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico, por meio de sucessivas aproximações do real estudado.

Assim, vemos que a perspectiva crítica se encontra bem presente na referida proposta, na construção da categoria paisagem, contrária à abordagem tradicional e supletiva, que se refere à paisagem como unidade visível ou perceptível do lugar, descritiva e isolada de contextualização. Ao contrário, parte do princípio de que toda paisagem tem um contexto; sua análise e interpretação deve considerar também a forma como as pessoas vivem nela e o tipo de relação que elas estabelecem com a natureza, num processo permanente de construção do espaço. A leitura da paisagem é sempre uma representação possível de um espaço num determinado momento (BRASIL, 2001).

Portanto, ao construir o conceito de paisagem, é necessário apreender tanto as diversas representações desse espaço quanto o uso dele feito pelos homens, no presente e no passado, investigando como as técnicas empregadas o modelam e

modelaram de acordo com interesses estéticos, econômicos, políticos ou culturais, valores e aspirações.

Assim, ao estudar a paisagem, os alunos e alunas da educação de jovens e adultos devem analisar as influências recíprocas entre natureza, sociedade e cultura. A paisagem caracteriza-se pela presença de forças naturais e de homens que, num processo de criatividade contínua, realizam ações que podem transformá-la, destruí-la, reconstruí-la ou preservá-la. Dessa forma, a análise da paisagem pode ser considerada uma “janela” para o estudo da geografia.

Agora, caminhamos na direção da leitura de território, conforme sua concepção elencada na proposta do segundo segmento para a educação de jovens e adultos, que:

Ao ser definido e delimitado com base nas relações de poder, o lugar ou região é chamado de território. O termo pode ser usado tanto em âmbito nacional quanto associado a outras escalas, desde a local (de rua e bairro) até a mundial. Territórios podem ser demarcados; são construídos, desconstruídos ou reconstruídos ao longo do tempo – sejam séculos, décadas ou anos, até meses, semanas ou dias (BRASIL, 2001, p. 186).

Na abordagem do conceito de território no ensino de Geografia aplicado à educação de pessoas jovens e adultas é importante considerá-lo como afirma Cavalcanti (2010, p. 110), “um campo de forças que envolvem relações de poder”. Assim, trabalha-se a delimitação de territórios na própria sala de aula, no espaço de vivência dos alunos e alunas, nos lugares por eles percebidos, mais próximos – não fisicamente – do aluno, trabalhando elementos pertencentes a essa categoria, territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material, no domínio do vivido pelos alunos e alunas.

Na proposta, um dos elementos apontados com destaque na constituição do conceito de território é o poder. Essa relação entre território e poder é apresentada por Souza (2006) como todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, é um território: o quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN.

Nessa perspectiva, a abordagem de território necessita considerar as múltiplas vertentes territoriais. Nas grandes cidades, a exemplo, existem os

territórios da prostituição, do narcotráfico, das gangues e outros. Esses territórios podem ser temporários ou permanentes e são produzidos pelas relações de poder exercidas por determinados grupos sociais.

Assim, no ensino de Geografia esse conceito, pode permitir que os alunos e alunas entendam as formas como determinados espaços se organizam territorialmente. Isto pode ser realizado a partir das relações entre território e seu espaço de vivência, ampliados para as escalas nacional e global. Nesse contexto, podem ser abordadas também as distintas formas de interação entre sociedade e natureza e as diferentes relações de poder que se processam em diferentes territórios.

O conceito de região apresentado na proposta de Geografia aplicado à educação de jovens e adultos é considerado como tal agrupamento de áreas do espaço geográfico que tem aspectos semelhantes, com alguma identidade, seja física, política, cultural, econômica, diferentes sistemas técnicos, científicos e informacionais, tomadas como referencial. Tendo com finalidade facilitar, “planejar o trabalho e decidir sobre o estudo de um lugar, uma região, o critério de divisão espacial estabelecido deve contribuir para o entendimento de um tema, um problema” (BRASIL, 2001, p. 186).

Na última categoria apresentada, segundo Cavalcanti (2010, p. 104), “é possível, então, compreender a região, na atualidade, como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada”. Portanto, a região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais como a relação de pertencimento e identidade entre os seres humanos e seus territórios.

No ensino de Geografia para jovens e adultos, a abordagem da região permite compreendê-la como parte de uma totalidade. Facilitando o entendimento das articulações que cada parte, região, mantém com o todo, mundo, destacando as formas de interação entre sociedade e natureza, ação de determinados grupos sociais e gestão do território.

Em síntese, acreditamos que os conceitos-chave apresentados de acordo com a proposta curricular do MEC podem contribuir para uma prática escolar crítica na Geografia que se ensina a jovens e adultos. Seus pressupostos, pelo menos sinalizam esse caminho, embora saibamos que as prescrições de um documento curricular não são necessariamente postos em prática nas instituições de ensino.

Mais um aspecto, relevante, analisado nessa proposta curricular são as várias concepções de Geografia, do surgimento da Ciência Geográfica nos tempos modernos, passando pela Corrente Tradicional da Geografia, a Nova Geografia, a Geografia Crítica e, por fim, a Geografia Cultural, expondo de forma resumida e didática as características de cada uma.

No entanto, a leitura e interpretação ao qual nos propomos nesse momento dizem respeito somente às correntes de pensamento crítico e cultural da Geografia. Por serem opostas à Geografia Tradicional e à Nova Geografia, propõem uma Geografia das denúncias e lutas sociais, onde não cabe mais somente descrever e explicar o mundo, é preciso transformá-lo e, nesse sentido, a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser utilizados para a transformação da sociedade.

Conforme Brasil (2001, p.191), com a Geografia Crítica que a educação de jovens e adultos ganha evidência, pois na concepção crítica, a maioria dos alunos e alunas,

[...] que na maioria das vezes já trabalha, poderá ser estimulado a refletir sobre as diferentes formas de organização espacial na produção de bens e serviços de diferentes realidades, desvendando os alicerces de um modo de produção e suas relações sociais, pelo uso da terra e das matérias-primas, pela qualificação e pelo trabalho humano, pelas ferramentas e pelo maquinário, elementos que caracterizam as forças produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade.

No ensino de Geografia, a contribuição dessa linha de pensamento geográfico refere-se à valorização e desenvolvimento da criatividade, autonomia, capacidade de observação, raciocínio, participação e análise, por parte dos alunos e alunas na realidade a qual estão inseridos. Nesse processo, pode-se ampliar o entendimento, por parte dos sujeitos, da realidade local inserida em contextos regionais, nacionais ou globais.

A aquisição do conhecimento geográfico não se inicia, para os alunos e alunas jovens e adultos, apenas quando ele ingressa num processo formal de ensino, o fato destes já terem suas relações sociais estabelecidas permite ao professor incitar a reflexão sobre as contradições entre o espaço produzido pelo

trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade, apreciando, assim, os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo-lhe compreender, ao mesmo tempo, a singularidade e pluralidade dos lugares no mundo.

Na Geografia Cultural, o espaço adquire o significado de espaço vivido, ou seja, sua leitura geográfica do espaço não significa refletir apenas sobre as diferentes condições materiais, mas também sobre os símbolos, códigos e linguagens associados a elas. “Ao interpretar os diferentes registros do espaço vivido, faz uma reflexão sobre esse espaço e sobre seus vínculos com as ações humanas, impulsionadas consciente ou inconscientemente” (BRASIL, 2001, p. 192).

A Geografia Cultural, portanto, preocupa-se com o papel desempenhado pelos seres humanos na transformação do espaço, destacando a subjetividade nesse processo. Enfatiza a maneira como as pessoas sentem seu espaço de vivência e como se relacionam com ele, considerando laços de afetividade, a experiência e a identidade com o lugar.

Sobre essa perspectiva, é necessário refletir as diversas práticas sociais, culturais e políticas de diferentes pessoas e grupos, seja pela observação da realidade, seja pela leitura, análise e interpretação de textos, imagens ou representações gráficas.

O cotidiano deve ser estudado a partir do espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos. Tornar o espaço inteligível é tarefa dos geógrafos; desvendá-lo, interagindo com diferentes fontes de informação, é tarefa do ensino de Geografia (BRASIL, 2001, p. 192).

Quanto às suas relações com o ensino, a Geografia Cultural enfoca na valorização do espaço de vivência dos alunos e alunas, como ponto de partida para a gradativa compreensão das interações entre sociedade e natureza, do lugar onde vivem e, gradativamente, percebem que esse lugar está contido em um estado, pertencente a um país e inserido num mundo de dinâmicas econômicas e políticas.

Dando continuidade, procedemos à análise dos principais objetivos a serem atingidos pelo processo de ensino e aprendizagem de Geografia no segundo segmento (BRASIL, 2001), elaborada para alunos e alunas jovens e adultos, com intuito de promover uma aprendizagem significativa.

1. Compreender que cidadania também é o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado do qual todos são membros participantes, afetivamente ligados e pelo qual são responsáveis e historicamente comprometidos com valores humanísticos.

A educação geográfica contribui para a formação da cidadania quando os alunos e alunas se tornam capazes de elaborar um discurso político sobre sua intervenção no espaço. Por isso, é necessário que eles observem, interpretem e compreendam as transformações socioespaciais ocorridas em diferentes lugares e épocas e estabeleça comparações, semelhanças e diferenças com as transformações socioespaciais nas múltiplas escalas.

Contribuindo nessa perspectiva Cavalcanti (2010, p. 81) afirma que:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio de prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças, jovens e [adultos] compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Assim, os alunos e alunas jovens e adultos, cidadãos com direitos civis, sociais e políticos garantidos por lei, tornam-se sujeitos ativos e críticos, desenvolvendo formas e estratégias de investigação do mundo vivido (BRASIL, 2001).

2. Construir um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que permita aos jovens e adultos conhecerem o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.

Tendo como base as categorias e conceitos relevantes para a aprendizagem ativa dos alunos e alunas, os mesmos são estimulados a observar nas paisagens, lugares e territórios próximos e distantes as marcas desses processos, o movimento das diferentes culturas e as influências naturais e sociais que modificaram os

diversos espaços geográficos. Sobre a relevância desses conhecimentos Cavalcanti (2010, p. 88), declara que:

O processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, por meio da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria.

A Geografia, como outros campos de conhecimento, é uma ciência dinâmica e suas categorias fundamentais são também dinâmicas e ao englobar essas categorias geográficas, esse objetivo atribui grande importância a esses saberes, no entanto, deixa subentender que há um domínio destes por parte dos alunos e alunas, embora a realidade escolar revele ainda um modelo com práticas muitas vezes anacrônicas, que impedem a leitura e as inter-relações dos conceitos-chave da Geografia. Nessa direção faz-se necessário examinar a forma como os professores de Geografia de jovens e adultos abordam os conteúdos básicos dessa ciência, buscando reconhecer sua manifestação nos temas trabalhados no cotidiano da sala de aula.

3. Construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes.

Os jovens e adultos vestem-se de agentes da realidade social e devem expandir seu olhar sobre as questões socioambientais e as relações desiguais que ocorrem nas diferentes escalas geográficas, participando de forma consciente da vida social e na dinâmica de suas relações com a natureza.

Na via oposta dessa construção reflexiva, Resende (1986) nos remete à existência de uma Geografia que, segundo ela, desprezava o ser histórico e social do aluno, que não o percebe como totalidade, marginalizado como sujeito do processo de construção socioambiental, concebido como um objeto a mais na paisagem; infelizmente, essa Geografia é sinônima da que atualmente é praticada, pouco reflexiva e sem participação social dos alunos e alunas.

4. Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.

Alunos e alunas jovens e adultos notam na sua realidade, através das lentes geográficas, os conteúdos escolares e, assim, tornam-se agentes ativos da vida social e cultural, pensam sobre as formas de intervenção e controle individual ou coletivo nos fenômenos naturais.

5. Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações, entendendo a formação e a organização espacial atual de espaços geográficos próximos ou distantes.

No confronto com suas necessidades cotidianas, principalmente aquelas geradas pelo tipo de trabalho que realizam, os alunos e alunas estabelecem interações com diferentes espacialidades e grupos sociais. E o entendimento da dimensão histórica na análise geográfica é essencial para que esses sujeitos compreendam a dinâmica da espacialidade resultante de processos e interações sociais, políticas e culturais.

6. Compreender que as melhorias das condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.

Homens e mulheres, trabalhadores e desempregados ou em busca do primeiro emprego, pais, mães e filhos, moradores urbanos das periferias, favelas e vilas das cidades vestem-se de alunos e alunas, sujeitos sociais e culturais, marginalizados e privados de vários benefícios nas esferas socioeconômicas e educacionais. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral exercem atividades não qualificadas, que frente aos desafios, encontram no conhecimento dos direitos e deveres, nos planos estatal e civil, importante instrumento na luta para construção e consolidação da cidadania.

7. Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia, compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.

Os conhecimentos geográficos fazem parte da trajetória histórica dos sujeitos jovens e adultos, antes mesmo de ingressarem no sistema escolarizado. Os alunos e alunas possuem suas próprias concepções acerca das categorias geográficas e suas constelações de conceitos provenientes do senso-comum. No intuito de superá-las, torna-se urgente a organização e reflexão desses conceitos, sobrepondo os conhecimentos cotidianos aos escolares, sem distanciar-se em excesso do formalismo teórico da ciência geográfica (CALLAI, 2000).

8. Desenvolver diferentes habilidades que permitam olhar o espaço, usando procedimentos de pesquisa em Geografia.

Predomina nas escolas brasileiras uma Geografia escolar tradicional, que permeia ensino fundamental e médio, bem como educação de pessoas jovens e adultas. Para parcela significativa dos alunos e alunas, o ensino e aprendizagem de Geografia se resume à cópia de mapas, preenchimento de cruzadinhas, construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos livros didáticos, via de regra utilizados à exaustão, e ainda pela aplicação de conteúdos desligados dos contextos locais e suas relações ampliadas.

A leitura de mundo preconizada por Paulo Freire não será realizada com informações sem sentido, mas na interação dos sujeitos entre si e com os ambientes em que vivem real ou virtualmente. Enquanto ensinar se resumir a listas de conteúdos, atividades e de brincadeiras descontextualizadas, sem intencionalidade, continuaremos sendo indagados sobre a geografia enciclopédica, aquela que é vista como cultura inútil e não o saber estratégico que de fato ela é (GOULART, 2014, p. 23).

O desenvolvimento dessas habilidades deve se dar conjuntamente ao processo de construção do conhecimento da Ciência Geográfica, no cotidiano escolar, isto é, pensar sobre o que está sendo produzido, questionando as distintas

etapas e estabelecendo conexões com os conceitos já construídos tanto em Geografia como em áreas afins.

9. Compreender a importância das diferentes linguagens (gravuras, músicas, literatura, dados estatísticos, documentos de diferentes fontes) na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, analisar e relacionar diversas informações sobre o espaço.

No processo de ensino e aprendizagem a construção dos conhecimentos geográficos deve ser processada por fontes diversas, como forma de auxiliar a compreensão e o desvendar da dinâmica da natureza e as relações que se estabelecem no tempo e no espaço, aguçando a capacidade crítica, política e participativa dos alunos e alunas, levando-os a compreender sua existência geográfica.

Contudo, sabemos que na realidade escolar, estes meios ainda são superados de longe pelo livro didático, quer seja pela ausência dessas fontes ou pela incapacidade dos professores em desenvolver novas metodologias de ensino.

10. Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.

A “alfabetização cartográfica” é relevante para alunos e alunas da educação de jovens e adultos, pois significa dizer que deixaram de ser apenas leitores e reprodutores de mapas, passando a ser mapeadores e intérpretes das ideologias implícitas na construção dos mapas.

Entretanto, a cartografia escolar é percebida por alunos e alunas como mero instrumento da Geografia que trata apenas de mapas e sua reprodução, não percebendo sua importância e ligação com a sociedade e áreas afins de conhecimento. E a escola é a base de mudança dessas concepções e cabe ao professor maior envolvimento com o ensino da cartografia visando ao desenvolvimento intelectual dos seus alunos (JESUS et al., 2012).

Oliveira (2011, p. 171) corrobora dizendo: “seria fundamental que na escola os documentos cartográficos fossem utilizados não somente como fontes de leitura,

mas também de uso e interpretação”, responsabilidade do “alfabetizador cartográfico”, o professor de Geografia.

Quando o professor conhece a linguagem cartográfica, ele promove o conhecimento geográfico para que os alunos entendam e saibam utilizar os produtos cartográficos, como também para desenvolver capacidades relativas à representação, localizações e relações entre fenômenos e suas espacialidades (NASCIMENTO, 2014, p. 218).

11. Valorizar o patrimônio sociocultural e ambiental, respeitando a sociodiversidade e reconhecendo tais patrimônios como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Utiliza-se do processo de ensino e aprendizagem para instigar os alunos e alunas jovens e adultos, a pensar sobre a pluralidade cultural e social, a diversidade ambiental, assim como sobre as dinâmicas e os processos da natureza. Levando-os também a avaliar a influência das ações humanas nas diversas paisagens, respeitando e reconhecendo os direitos e deveres dos diversos povos e indivíduos na construção e reconstrução da democracia. Com isso, os jovens e os adultos terão condições de comprometerem-se com o destino das futuras gerações, participando de movimentos populares no sentido de transformar a realidade do lugar, enquanto materialidade humana.

Diante dos onze objetivos do ensino de geografia, norteadores do processo de ensino e aprendizagem para o segundo segmento da educação de pessoas jovens e adultas, notamos a presença de uma Geografia vinculada à formação cidadã na perspectiva crítica de currículo, com proposta crucial de transformação social dos jovens e adultos, tendo em vista os preceitos de uma educação popular.

Seguindo em nossa pesquisa, procedemos à análise das orientações curriculares para jovens e adultos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, elaborada em 2013, em parceria entre supervisores da educação de jovens e adultos e grupos de professores da rede estadual, que atuam no ensino médio na regional metropolitana de São Luís. A referida proposta é um suporte didático-pedagógico, tendo em vista a necessidade dos professores da rede estadual de educação, em encontrar subsídios norteadores da prática docente, são orientações curriculares, que retratam elementos úteis aos professores da modalidade no ensino médio EJA, um material orientador para sua organização,

favorecendo a melhor condução das suas atividades, que será utilizado em todo o estado maranhense.

Este documento não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (MARANHÃO, 2013, p. 7).

A proposta está organizada nos seguintes tópicos, breve histórico e fundamentação legal; a concepção da área de ciências humanas em seus objetivos, competências e avaliação, e as áreas de conhecimento que compõem o currículo de ciências humanas. As orientações têm como finalidade “preparar o jovem [e adultos] para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida” (MARANHÃO, 2013, p. 7).

Além dos aspectos gerais já mencionados, o documento elaborado pela Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA) atesta claramente que está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), todos estes documentos elaborados pelo MEC, enquanto diretrizes norteadoras para escolas e educadores de todo país. Sua vinculação ao currículo por competências é confirmada pela estreita relação com a formação de um novo tipo de trabalhador, que deve crer e agir conforme o discurso da empregabilidade e do empoderamento. Tal conjunto de documentos configura-se, segundo Santos (2008, p. 149), “em uma proposta curricular, na qual manuais didáticos para professores e alunos apresentam seus pressupostos, critérios de seleção de conteúdos e perspectivas de trabalho para cada área de conhecimento”.

Nesse sentido, Sposito (2003, p. 324) afirma que a concepção de currículo por competências se concentra em dois pontos fundamentais.

O primeiro se refere à continuação das orientações para a preparação do educando para ingressar na universidade, passando pelo filtro do vestibular; o segundo, que aparece como o elemento inovador dos parâmetros curriculares do ensino médio, é a visão da

educação média como momento de conclusão e de síntese de uma educação voltada para o trabalho.

Nessa concepção o ensino se delinea com vistas à construção de competências, noção de raiz basicamente individual, identificável nas ações práticas de vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares (BRASIL, 2002), mostrando ter o trabalho como princípio educativo. Esse atributo pedagógico lembra que as diferentes maneiras da sociedade se organizar, em sistemas produtivos, por exemplo, correspondem a diferentes modos de educar (SPOSITO, 2003).

Na perspectiva da proposta curricular, a Geografia encontra-se no contexto da área de Ciências Humanas, em conjunto com Filosofia, História e Sociologia, como responsável pelo desenvolvimento de estudos interdisciplinares que orientam a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo (MARANHÃO, 2013).

Identificam-se na proposta curricular seus objetivos gerais e específicos, que estão relacionados com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos geográficos, orientando os alunos e alunas à formação cidadã. Nesse sentido, o objetivo geral da Geografia para a modalidade apresentado na proposta é a organização de conteúdos que permitam aos alunos e alunas realizarem aprendizagens significativas, concepção que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos e o meio geográfico ao qual estão inseridos (MARANHÃO, 2013).

Os objetivos específicos da proposta curricular de Geografia para o ensino médio de jovens e adultos são os mesmos que constam na proposta do ensino médio regular, que a título de referência podem ser assim detalhados:

- Compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial;
- Dominar as linguagens gráficas, cartográficas, corporais e iconográficas;
- Reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano.

A proposta curricular maranhense elaborada pela secretaria de educação ressalta também a importância da educação geográfica no ensino médio de jovens e adultos, relacionando-a com as múltiplas possibilidades de ampliação de conceitos

geográficos, além de orientar a formação de um cidadão capaz de atuar e problematizar a realidade, reconhecendo as dinâmicas existentes no espaço geográfico e pensar criticamente sua realidade, em vista de sua transformação (MARANHÃO, 2013).

A estrutura curricular de Geografia para o ensino médio da educação de jovens e adultos organiza a escolaridade em duas etapas, organizada em competências, habilidades e conteúdos, que orientam a prática pedagógica do professor de Geografia que atua nas salas de jovens e adultos. A matriz de competências e habilidades são as mesmas para primeira e segunda etapa do ensino médio.

Esse desenho metodológico apresentado na proposta para o ensino médio de Geografia, para alunos e alunas jovens e adultos do estado maranhense, é reflexo das orientações curriculares para o ensino médio regular, que tomam as competências da área de ciências humanas e suas tecnologias. Estas estão agrupadas em três campos de competências gerais, a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, e destas derivam oito competências específicas da Geografia que compõem as orientações curriculares do maranhão.

A primeira competência deseja que os alunos e alunas jovens e adultos possam ter condições de *analisar a evolução da sociedade como processo de ocupação do espaço geográfico, relacionando à vida humana, com a paisagem, tendo assim uma compreensão da sua realidade*. Nesse sentido, implica a apreensão de processos históricos e geográficos, que se materializam através da ação humana no tempo e espaço, e permitem a leitura geográfica da realidade. *Compreender a Geografia como instrumento de investigação de análise crítica, possibilitando assim o entendimento da realidade espacial*, é a segunda competência que nutre alunos e alunas de uma Geografia capaz de despertar a capacidade de refletir sobre os fenômenos socioespaciais, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial de cada realidade.

*Compreender, identificar e diferenciar as diversas paisagens, lugar, território, região, espaço, técnica e redes, relacionando-as a fenômenos naturais e humanos, visualizando as escalas geográficas e cartográficas*, é a terceira competência da Geografia do ensino médio de jovens e adultos que traz consigo conceitos geográficos. Para sua construção, as experiências e os conceitos cotidianos dos

alunos e alunas devem ser considerados, de forma que possam comparar e relacionar conceitos empíricos com conceitos científicos, levando-os ao entendimento de uma linguagem geográfica própria. Destaca-se ainda o instrumental cartográfico, levando alunos e alunas à leitura dos códigos específicos da Geografia, identificados pelas suas formas de representação da informação geográfica, como mapas, cartas, quadros e tabelas, por exemplo, e a utilizar corretamente as escalas cartográfica e geográfica na representação e na interpretação dos fenômenos naturais e humanos, considerando sua ocorrência, localização e frequência no espaço geográfico.

A quarta competência indica que os alunos e alunas da educação de jovens e adultos sejam capazes de *analisar a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que interferem nas decisões globais e que se modificam no tempo e no espaço, entendendo os processos de transformações políticas, econômicas, sociais e ambientais*, levando-os a se posicionarem criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, confrontando as diferentes escalas espaciais, a partir de realidades históricas e geográficas.

*Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais*, é a quinta competência que trata do conceito de território, importante na estruturação do espaço geográfico apropriado e organizado pelos grupos humanos. Esse conceito é passível de entendimento e explicação e, portanto, precisa ser decodificado pelos alunos e alunas face às manifestações visíveis. É preciso ainda ter em mente que, ao se estruturar dentro de um território, um grupo ou uma unidade organizada estabelece uma territorialidade, cuja delimitação implica o domínio de uma tecnologia, assim como a análise dos pressupostos e dos mecanismos dessa territorialidade constituem também um domínio de tecnologia específica da Geografia.

*Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas, local, regional, nacional e global*, corresponde a sexta competência e sugere que os jovens e adultos desenvolvam a

consciência de sua condição humana e que seja instigado a se engajar nos movimentos de preservação desenvolvidos pela sociedade organizada, direcionando-os a exercitar práticas que ocorrem fora das salas de aula e a interagir em seu contexto socioespacial, por meio de procedimentos comparativos e interpretativos auxiliando no desenvolvimento das técnicas e, ao mesmo tempo, na conquista do ser humano como efetivo exercício de cidadania (SPOSITO, 2013).

A sétima competência indica que os alunos e alunas devem *reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas o espaço geográfico atual e sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço*. Nesse sentido, implica o reconhecimento das formas visíveis e atuais do espaço geográfico, assim como seu peso histórico, mediante o reconhecimento desse processo no devido tempo histórico. Provoca também a percepção das intensas alterações vivenciadas pelo espaço geográfico e por seu conteúdo. Assim, o espaço geográfico apresenta elementos resultantes de um processo de reconstrução, convivendo ao lado de outros que permanecem. A importância desses elementos e de seu peso na realidade presente sugere o domínio de uma competência específica da Ciência Geográfica (BRASIL, 2002).

A oitava e última competência, intenta que os alunos e alunas possam *identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, natural, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam a realidade concreta e vivida*, esta capacidade toca em uma questão delicada, a exploração dos recursos naturais, importante por propiciar a articulação entre fenômenos sociais e naturais. Porém, ao tratar da ação humana, conforme Santos (2008, p. 152) “sem evidenciar o conflito e a contradição entre o modelo de desenvolvimento econômico levado a cabo pelo capital e projetos alternativos de sociedade”, deixa escapar a construção do pensamento crítico dos alunos e alunas jovens e adultos e impede a ideia de que outro mundo é possível.

Sposito (2013) afirma que a relação entre essas três últimas capacidades é possível, transversalmente. E levam à compreensão da realidade e à produção de um conhecimento que pode ser classificado como científico, porque vai se diferenciar do senso comum uma vez que os procedimentos, sistematizados e

organizados segundo as orientações do professor e de acordo com o conteúdo, permitirão que os alunos e alunas da EJA “respirem” suas atividades fora e dentro da sala de aula.

O material da proposta traz ainda algumas orientações metodológicas e de avaliação da Geografia, que ao propor orientações com temas geográficos considera importante que os jovens e adultos aprendam no contexto de sua realidade e de acordo com seus interesses, onde devem ser respeitados seus ritmos de aprendizagem. Quanto à avaliação, o texto propõe que a mesma deve ser sistemática, diversificada e contínua, contribuindo para otimização de aprendizado. Ao elaborar os instrumentos de avaliação, “o professor deve considerar que o maior objetivo é competências com as quais os alunos possam interpretar linguagens e se servir de conhecimentos adquiridos, tomar decisões autônomas e relevantes” (MARANHÃO, 2013, p. 43).

Assim, a educação geográfica exposta pelas orientações curriculares para jovens e adultos no ensino médio, nos leva a fazer algumas ponderações, primeiro acerca da superficialidade dos conteúdos, justificados e apoiados na concepção de currículo por competências, que não passam de aspectos e informações bem gerais, que não contemplam, por exemplo, conhecimentos de base que explicam e dão sentido aos fenômenos abordados. Apesar da relação sociedade-natureza se fazer presente nas habilidades da referida proposta e os conteúdos de Geografia do Maranhão serem contemplados, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, o que pode induzir os professores, por exemplo, na sua prática pedagógica a distanciar os conteúdos físicos e humanos. O resultado é óbvio: sem a possibilidade de visão do todo, os alunos e alunas jovens e adultos analisam a parte, sem atentar para as relações contraditórias presentes no espaço e as relações dentro da própria natureza.

As abordagens curriculares que vêm marcando a trajetória histórica do ensino de Geografia para jovens e adultos, analisadas no curso deste item, revelaram as marcas e características das distintas visões e concepções de currículo e ensino de Geografia na educação de jovens e adultos; para Santos (2008) expressam verdadeiros territórios do conhecimento, contidos nos documentos oficiais, nas práticas dos professores e na construção intelectual dos alunos e alunas.

Assim, o ensino de Geografia na educação de pessoas jovens e adultas requer antes de tudo, minuciosa análise do contexto curricular para essa referida modalidade, que não deve significar simplificação de conhecimento e tampouco redução ou banalização do saber. E ainda, comprometimento, seriedade e vontade política por parte daqueles que fazem parte do processo de escolarização de jovens e adultos. Caso contrário se tornará apenas um simulacro, remendo de escolarização, onde o que menos importa é o acesso à produção de conhecimento, prevalecendo o preconceito e a descrença em relação àqueles aos quais se tem negado ao longo da história condições dignas de vida e a possibilidade do sonho por uma outra sociedade.

Nesse sentido, segue-se uma abordagem a respeito da formação do professor de Geografia, com ênfase na educação de jovens e adultos que podem permear algumas discussões a respeito das formulações de políticas curriculares para a EJA.

## **2.2 A formação do professor de Geografia no contexto da educação de jovens e adultos**

A reflexão sobre formação do professor, e principalmente o de Geografia, por si só já comporta uma série de elementos complexos, ainda mais quando articulada ao debate acerca da educação de jovens e adultos. Não nos propomos aqui dar conta de toda essa complexidade, apenas faremos breves reflexões que nos permitam compreender alguns nexos entre estas duas questões.

Assim, para realização dessa análise, utilizamos parte dos dados coletados junto aos professores de Geografia que lecionam para alunos e alunas jovens e adultos da rede estadual de ensino em São Luís/MA, permeado pela literatura sobre formação de professores, com intuito de identificar elementos formativos sobre a EJA.

No cenário educacional, a formação de professores tem sido uma temática recorrente do debate nacional, ela faz parte da produção acadêmica, das políticas públicas e produção dos campos específicos de escolarização.

Para Cavalcanti (2002) é um tema complexo, polêmico e pode ser abordado de distintas maneiras. Qualquer que seja o enfoque escolhido é uma questão que

para ser percorrida deve levar em conta o conjunto de transformações políticas, econômicas, sociais, espaciais e éticas que provocam alterações no mundo do trabalho, na formação docente, nas escolas e na identidade dos profissionais.

No âmbito dessa questão e, particularmente, em relação ao conjunto de políticas públicas, essas têm se apresentado segundo as perspectivas do capital, priorizando mudanças educacionais para atender à política econômica, valendo-se das demandas da economia capitalista, sobretudo no que se refere à preparação de mão de obra capacitada para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o aparelho educacional está claramente orientado segundo a concepção de currículo por competências, concepção analisada anteriormente, que tem marcado as políticas curriculares recentes, sendo os PCNs, a LDB, as DCNs e o SAEB alguns dos exemplos emblemáticos citados por Cavalcanti (2002) e Santos (2008a), que têm estreita relação com a formação profissional e o mercado de trabalho.

Para Cavalcanti (2012) a formação profissional é pensada segundo duas vias: a primeira, a partir da natureza de sua conexão ao mercado de trabalho e a segunda se preocupando com a qualidade de uma formação mais abrangente, crítica, humanística, voltada às necessidades sociais. Assim como a autora, que se posiciona a favor desta última, também a adotamos, por entender que as propostas de formação em Geografia se articulam com a compreensão de sua relevância social, semelhante ao pressuposto básico da concepção de currículo crítico, também já analisada anteriormente, que tem a educação como princípio de emancipação e transformação social, identificado nas palavras dessa autora.

Seguindo essa linha de raciocínio, o debate sobre a formação dos professores para a educação de jovens e adultos é pertinente, pois “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58).

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica, que carece de uma atenção especial às suas particularidades e, conseqüentemente, também a formação de professores. A LDB 9.394/96, ao definir as incumbências dos profissionais de educação, não apresenta uma atuação específica em etapas da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que impede do tipo de

docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 10).

O artigo 61 da referida legislação remete-se ao tema da formação situando a *priori* os fundamentos metodológicos que deverão orientar essa formação:

#### Título VI – Dos Profissionais da Educação

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nessa norma percebe-se que as características gerais da formação de professor e docência precisam “[...] ser adaptadas e adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária” (BRASIL, 2001, p. 10). Portanto, se reconhece a necessidade de uma preparação mais específica ao professor que pretende lecionar na EJA, como consta inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, citada por Soares (2002, p. 114):

[...] um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para tudo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação requer.

Segundo Laffin (2006), esse documento alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. No entanto, ainda são raras as instituições brasileiras

destinadas a essa formação, seja nas universidades públicas ou privadas, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Assim, qualquer professor com habilitação para atuar no ensino fundamental e ensino médio pode ser professor de jovens e adultos, mesmo os que não cursaram disciplinas específicas pertinentes a essa modalidade durante a graduação ou discutiram internamente no âmbito de outras disciplinas sua especificidade.

Para Quintão (2011), sem um embasamento teórico na formação inicial do professor, bem como a carência de recursos didáticos com base em um currículo apropriado, o resultado resume-se na transposição de práticas tradicionais oriundas do ensino regular. Sabe-se que a formação inicial sólida deve contemplar alguns aspectos, entre os quais domínio de conteúdo, estrutura curricular e conhecimentos pedagógicos dos diversos níveis e modalidades, na educação básica (PAULO, 2016).

Assim, sem espaços adequados nas universidades e instituições formadoras, os professores de jovens e adultos não estão preparados para desempenhar seu papel na sala de aula, devido à formação deficitária que receberam, em que o acesso aos conhecimentos necessários ao domínio do componente curricular que lecionam fez-se desvinculados das particularidades desta modalidade de ensino. Por não haver uma preparação teórico-metodológica prévia à compreensão das especificidades, das necessidades e possibilidades dos alunos e alunas, será construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem “por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2012, p. 53), construindo paulatinamente uma identidade própria de professor da EJA.

O problema de não haver professores voltados especificamente para educação de pessoas jovens e adultas, segundo Laffin (2012) não é uma questão de ordem pessoal e sim estrutural. São escassas as instituições de ensino superior, quem contemplam no currículo dos cursos de licenciaturas propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino. Logo, a formação dos professores, e dentre estes os de Geografia, ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas como os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social, fruto da curiosidade docente (LAFFIN, 2012).

Segundo Paulo (2016, p. 8), as pesquisas acadêmicas que tratam da formação de professores de Geografia têm demonstrado inúmeras dificuldades referente a sua prática:

Ao se verem nas salas de aula, professores e [professoras] ainda pouco experientes têm momentos de angústia e insatisfação ao vivenciar situações inesperadas, ou seja, situações que ainda não tiveram oportunidade de vivenciar durante a formação. Considerando que trabalhar com o público jovem e adulto é diferente de estar lidando com o aluno que podemos chamar de já institucionalizado no âmbito das práticas escolares ditas regulares. [...] Portanto, a formação inicial, sem dúvida alguma, tem papel de destaque na construção e organização dos saberes docentes que se manifestam no momento de ensinar. Além disso, na formação de professores de Geografia, torna-se imprescindível contemplar a articulação entre os saberes experienciais do cotidiano para a produção do conhecimento, o que requer outros modos de lidar com os sujeitos, que exige rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar, o que vem sendo negligenciado na maioria das licenciaturas em Geografia [Grifo nosso].

Diante desse contexto e, particularmente, sobre a formação dos professores de Geografia que ensinam nas salas de jovens e adultos, circunscreve-se a necessidade de voltarmos nosso olhar sobre as trajetórias dessa formação inicial e continuada dos sujeitos do processo educativo: os professores e professoras.

Neste trabalho, como já fora mencionado na introdução<sup>10</sup>, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: um primeiro, com intento de obter a representação social de educação de jovens e adultos por estes profissionais da educação básica que lecionam Geografia na referida modalidade de ensino, e o segundo, tendo por finalidade colher informações referentes aos aspectos culturais e socioeconômicos dos sujeitos pesquisados – os professores e professoras de Geografia, como já mencionado – além de outras, no tocante à sua prática em sala de aula.

Este último instrumento foi dividido em blocos com questões fechadas e abertas. As primeiras foram analisadas e transformadas em gráficos e tabelas, as segundas receberam tratamento analítico através da técnica de análise categorial de conteúdo (BARDIN, 2010, p. 19), que consiste no “[...] desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico [...]”. De forma

---

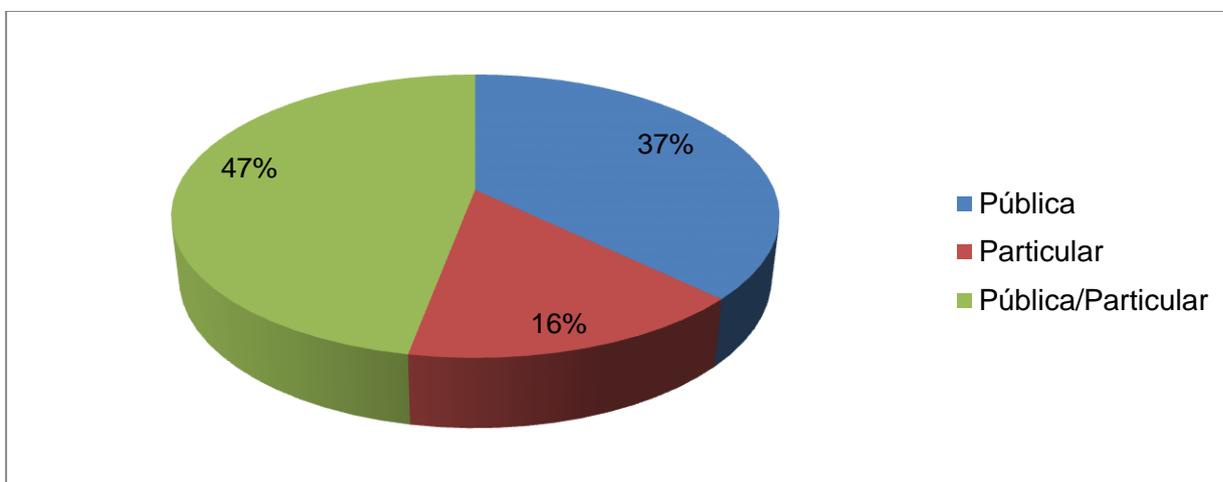
<sup>10</sup> Sobre a metodologia da pesquisa, ver introdução na p.8-19.

simples permite condensar dados que trazem contextos semelhantes, realizando-se a aproximação semântica dos mesmos.

Neste item apresentamos parte dos resultados referentes ao questionário cultural e socioeconômico aplicado a 51 professores e professoras, escolhidos mediante o único critério, o de lecionar em turmas de EJA no Ensino Fundamental ou Ensino Médio das escolas públicas estaduais de São Luís. Portanto, mediante este instrumento buscamos identificar aspectos da formação profissional e, principalmente, a presença de elementos formativos sobre a EJA nas respostas destes sujeitos, especificamente no bloco de perguntas sobre a trajetória educacional/profissional dos mesmos, que vamos antecipar. Nesse sentido, empreendemos nossa caminhada a partir das informações referentes à escolarização básica dos profissionais, reconhecendo a interdependência entre este nível de ensino e a educação superior.

No que tange ao tipo de escola em que estudaram, pública ou particular, 37% dos respondentes confessaram ter frequentado, na Educação Básica, somente a escola pública. Enquanto apenas uma minoria de 16% cursou toda a Educação Básica em escolas privadas. Outros 47% do total de sujeitos cursaram este nível de ensino parte em escola pública, parte em particular. O que nos leva a concluir que 84% dos professores tiveram contato com a escola pública na escolarização anterior à sua profissionalização docente. Observe no Gráfico 2.

**GRÁFICO 2** – Tipo de escola em que estudaram professores e professoras na educação básica



Fonte: Pesquisa direta (2016).

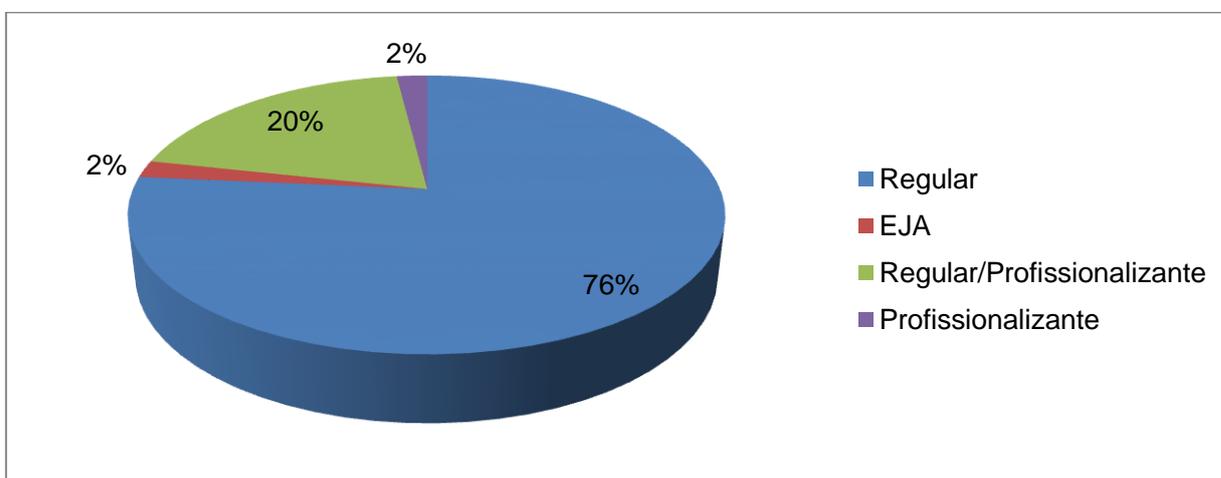
Este é um dado relevante que pode ter influenciado na escolha da carreira docente. Koch (2014), em artigo que apresenta dados sobre jovens que se formam em cursos de licenciatura no país, destaca as classes sociais e suas tendências para escolha de curso superior. Afirma que:

[...] em todo o país as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Os filhos da classe média se desinteressaram pela carreira e estão dando lugar aos de família das classes C e D, em que grande parte dos candidatos a professor vem do ensino público.

É um episódio bastante comum e notório que em muitas instituições de ensino superior brasileiras, os cursos de licenciaturas figuram entre os menos concorridos na hora da inscrição do processo seletivo vestibular ou do ENEM. O que não se trata de uma questão de autoestima, mas o reconhecimento de uma educação básica deficiente que faz com que grande parte dos alunos e alunas das escolas públicas não tenham condições de concorrência.

Interessamo-nos também em saber em qual modalidade de ensino professores e professoras de Geografia concluíram a educação básica. E obtivemos os resultados constantes no Gráfico 3.

**GRÁFICO 3** – Modalidade de ensino que estudaram professores e professoras

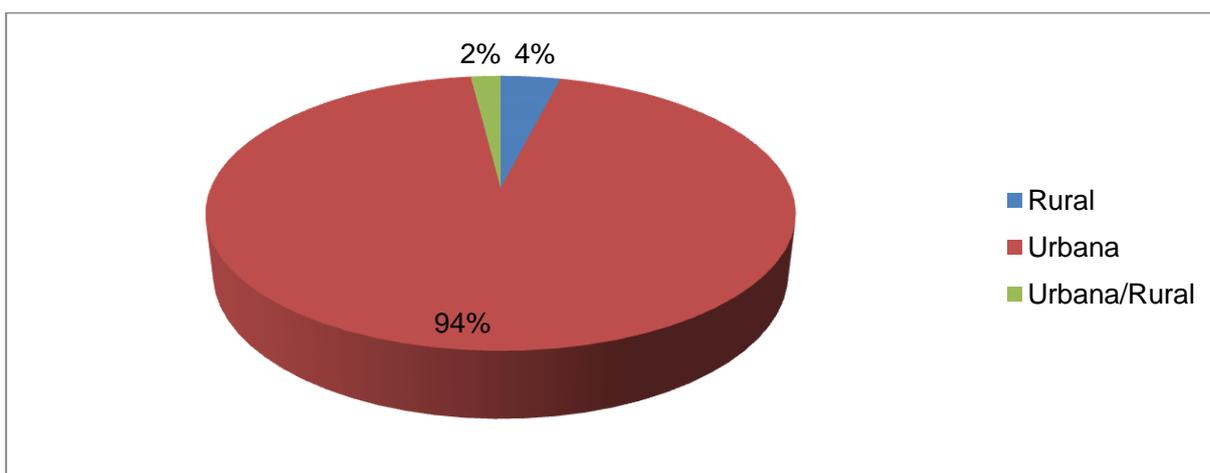


Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os dados revelam que a grande maioria (76%) dos professores e professoras estudou na educação básica na modalidade de ensino regular, enquanto outros 20% estudaram parte na modalidade regular, parte na educação profissional. Uma minoria de somente 2% fez toda educação básica na modalidade de educação profissionalizante. E apenas um pequeno percentual de 2% estudou na modalidade de educação para jovens e adultos.

Buscamos também saber em que zonas – urbano ou rural – se localizavam as escolas frequentadas pelos professores e professoras. O resultado apresenta-se no Gráfico 4.

**GRÁFICO 4** – Zonas de localização das escolas em que professores e professoras estudaram



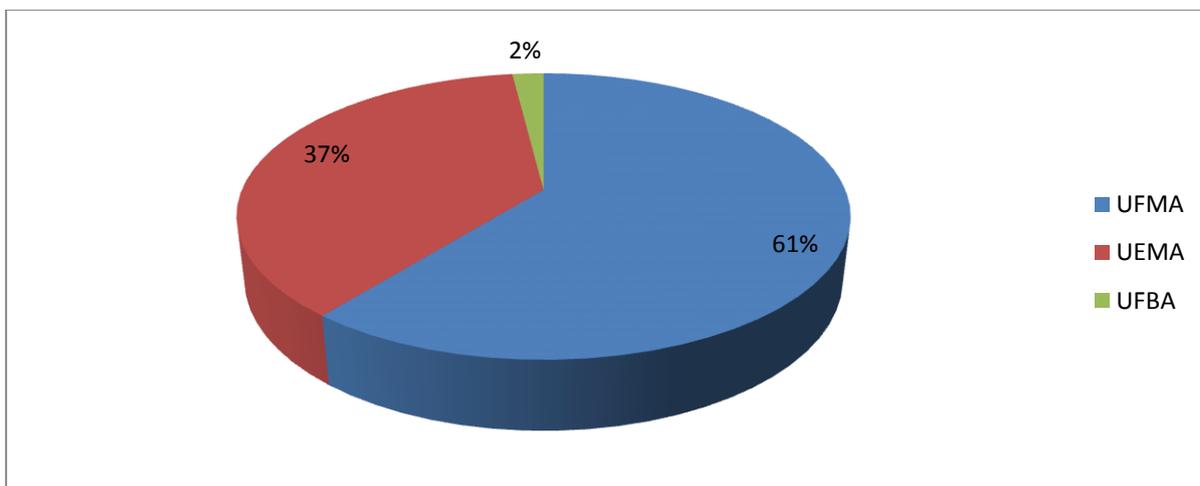
Fonte: Pesquisa direta (2016).

O gráfico revela que apenas um percentual de 4% frequentou somente escolas da zona rural. A grande maioria (94%) dos professores e professoras estudou somente em escolas da zona urbana, enquanto outros tiveram contato com escolas urbanas e rurais (2%) em sua educação básica.

Quanto à formação acadêmica dos 51 professores e professoras de Geografia que atuam na educação de jovens e adultos, todos declararam ter curso superior completo de Licenciatura em Geografia. Dentre estes, 12 possuem outras formações: 6 são bacharéis em Geografia, 2 são licenciados em História, 2 possuem

o curso de Pedagogia e outros 2 são formados em Direito e Enfermagem. O Gráfico 5 retrata a instituição formadora dos licenciados em Geografia.

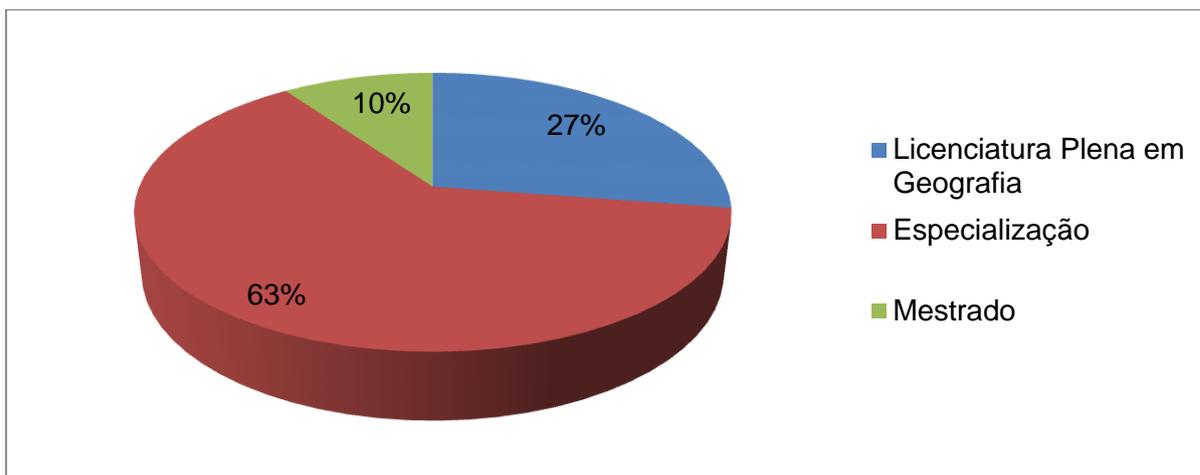
**GRÁFICO 5** – Instituição de ensino superior de formação dos professores e professoras



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os professores e professoras são oriundos da Universidade Federal do Maranhão (61%) e da Universidade Estadual do Maranhão (37%), as principais Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na capital maranhense. Apenas um percentual de 2% é oriundo da Universidade Federal da Bahia.

Ainda segundo os critérios formativos, verificamos que 27% dos professores e professoras de Geografia que lecionam na educação de pessoas jovens e adultas permanecem apenas com a Licenciatura Plena em Geografia. No entanto, 63% já possuem uma Pós-Graduação *Lato Sensu* e 10% já concluíram o mestrado, como podemos visualizar no Gráfico 6.

**GRÁFICO 6** – Qualificação dos professores e professoras

Fonte: Pesquisa direta (2016).

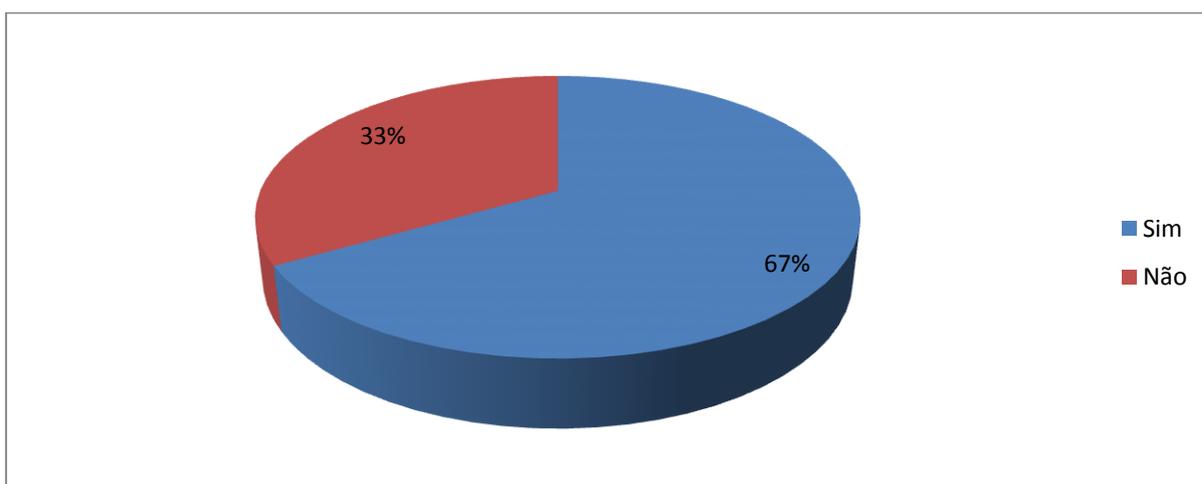
Dentre as especializações, apenas três (6% dos profissionais) podem ser consideradas relevantes e contribuem para o exercício desses profissionais nesta modalidade de ensino, a saber: Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos; Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos. Com relação à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, as áreas identificadas foram: Educação, Políticas Públicas, Administração e Geografia. Assim, os dados nos revelam uma significativa qualificação dos profissionais que atuam na EJA, apesar da mínima especificidade em relação à modalidade.

Questionamos os professores e professoras sobre a presença de elementos formativos relacionados à EJA na grade curricular do curso de Geografia que fizeram em suas IES. Consideramos indispensável, em nossa ótica, ter uma ideia do cabedal de conhecimentos específicos relativos a essa modalidade, apropriados por estes profissionais no nível superior. Todos os respondentes afirmaram que seus cursos não contemplaram a referida modalidade em suas propostas pedagógicas.

Apesar de todos os sujeitos afirmarem não ter feito sequer uma disciplina sobre a educação de pessoas jovens e adultas durante a graduação, ainda assim, resolvemos questioná-los se sua formação inicial contribuiu de alguma forma para o exercício de suas atividades de ensino nesta modalidade, as respostas estão expressas no Gráfico 7.

Em seguida os professores e professoras deveriam apresentar justificativas de suas respostas. Estas serão apresentadas aqui como categorias, uma vez que decidimos pela reunião daquelas que fazem parte do mesmo universo semântico e cujos significados muito se aproximaram.

**GRÁFICO 7** – A formação inicial contribuiu para o exercício das atividades na EJA



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Analisando o Gráfico 7, observamos que 67% dos sujeitos disseram que **sim**, sua formação inicial contribuiu para que eles exerçam suas atividades na EJA, contra 33% que disseram **não**, a graduação não contribui para o exercício de suas atividades. E conforme dito anteriormente, a partir das justificativas foi possível agrupá-las em subcategorias, conforme a Tabela 1.

**TABELA 1** – A contribuição da formação inicial para a prática na EJA

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas	
		Nº absoluto	Nº relativo (%)
Sim	Esforço pessoal	5	10
	Formação e vivência na prática	25	49
	Conhecer pessoas que fazem EJA	1	2
	Sem explicação	3	6

Não	Esforço pessoal e vivência na prática	5	10
	Formação específica inexistente	8	15
	Cumprir carga horária	1	2
	Sem explicação	3	6
Total		51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Na primeira subcategoria elencamos todas as justificativas que dizem respeito ao **esforço pessoal** dos sujeitos, mediante as dificuldades existentes em sala de aula e pelo esforço de superá-las, vejamos o que dizem os sujeitos:

“Porque eu gosto tanto de dar aula e faço o meu melhor.”

(Graça Aranha, 53 anos)

“Ser professor está no sangue, é necessário envolvimento com aquilo que faz.”

(Belágua, 45 anos)

“Passei por dificuldades semelhantes às encontradas pelos alunos da EJA.”

(Coelho Neto, 48 anos)

Sensibilizados com o histórico de exclusão escolar de seus alunos e alunas, os professores se sentem responsáveis em reverter esse quadro de desvalorização pessoal dos educandos. Para isso não medem esforços em reparar suas dificuldades, ao ponto de fazerem o “seu melhor” e de darem o seu “sangue”. Corroborando Laffin (2006, p. 165) acrescenta que:

O sujeito professor interage dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e com os valores sociais atribuídos à docência, às condições do seu exercício [...] Nessa interação, produz ações e conhecimentos que constituem suas práticas de docência na Educação de Jovens e Adultos, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente na relação escolar.

A segunda subcategoria trata sobre a **formação e vivência na prática**, mencionada pelos sujeitos como par dialético essencial à prática docente. “A formação no curso de licenciatura e prática pedagógica adquirida ao longo do tempo facilitam o desempenho no fazer pedagógico” (Professor São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos). Os demais sujeitos contribuem dizendo:

“Como uma base, sim. Mas a experiência em sala de aula é que nos faz crescer e desenvolver maturidade no cotidiano em sala.”

(Colinas, 31 anos)

“Pois sou licenciada e tenho prática de aula há muito tempo. Além de participar de várias formações.”

(Araguanã, 38 anos)

“É a base para qualquer atividade, seja regular, EJA ou outro, pois de posse dos conhecimentos adequados faz-se as adequações necessárias.”

(Chapadinha, 49 anos)

“Eu penso que nossa formação acadêmica deve servir de base para desenvolvermos qualquer atividade educacional, inclusive no EJA.”

(Porto Franco, 44 anos)

“O curso de licenciatura qualifica para ensinar qualquer série, é indiscutível que o EJA requer mais habilidade para com os alunos.”

(Ribamar Fiquene, 50 anos)

“Apresento uma certa bagagem de conhecimento e experiências socioeducacionais.”

(Humberto de Campos, 35 anos)

Segundo Laffin (2006) a condição mínima para exercício da atividade docente é a exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências na prática, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

Revedo o Gráfico 7 notamos que 33% dos sujeitos disseram que **não**, sua formação inicial não contribuiu para que eles exerçam suas atividades na EJA, e a

partir das justificativas dos professores e professoras, segundo a Tabela 1, apresentamos duas subcategorias.

A primeira subcategoria reúne em comum o **esforço pessoal e vivência na prática**, identificadas nas respostas dos sujeitos, frente aos desafios específicos da modalidade de educação para jovens e adultos, que dizem em suas falas:

“O conhecimento da metodologia usada na EJA é resultado de estudo individual.”

(São Pedro dos Crentes, 55 anos)

“Não, tive que aprender, conhecendo os alunos, para saber onde seria meu ponto de partida e o que esperaria deles.”

(Raposa, 46 anos)

“Eu comecei com ensino regular. A parceria com os colegas professores e os minicursos... Lendo sobre (pesquisando) me ajudou bastante.”

(Carolina, 44 anos)

“Aprendi na prática a ministrar aulas para esse público.”

(Benedito Leite, 44 anos)

“A gente aprende na vivência, no meu tempo tínhamos somente teoria. Eu já era professora do primário, já tinha uma certa convivência de aula, lá fui ter mais conhecimento, me especializar.”

(Santa Quitéria, 64 anos)

Constatamos a presença de boa vontade e voluntariado que nutre os sujeitos, diante das especificidades que o ensino desta modalidade requer. No entanto, isso não é suficiente porque é indispensável atentar as muitas particularidades que devem ser consideradas no planejamento de uma aula para esses alunos e alunas, por isso é importante haver disciplinas específicas durante a graduação, que tratem dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, a segunda subcategoria agrupa as justificativas acerca da **formação específica inexistente**, ou seja, a ausência de disciplinas de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Geografia realizados pelos sujeitos pesquisados. Observemos o que os mesmos alegam:

“O curso de licenciatura não permitiu, não contribuiu. O curso de licenciatura foi voltado para o ensino regular.”

(Santa Rita, 45 anos)

“O EJA é um ensino diferenciado, em que a própria universidade não prepara para esse novo momento e ao meu ver esse enfrentamento deveria começar na universidade.”

(Gonçalves Dias, 54 anos)

“Não tive formação ou “cadeira” específica para a EJA.”

(Fortuna, 41 anos)

“Nada foi trabalhado na academia especificamente para o atendimento de EJA.”

(Bom Lugar, 42 anos)

“Tive apenas um currículo voltado para o ensino regular.”

(Fernando Falção, 42 anos)

“Não tive nenhuma formação específica.”

(Dom Pedro, 48 anos)

Assim, acreditamos que a formação para EJA está distante da real necessidade de qualificação de docentes para atender às especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino. Essa questão é abordada e apontada por Soares (2008, p. 64):

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

O descaso com a EJA de forma geral se faz presente mais assustadoramente em relação à formação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. A necessidade de uma formação sólida, contextualizada, visando à inserção das particularidades da EJA e seus sujeitos precisa ser debatida com as instituições de formação inicial, pois somente o respaldo legal por meio da LDB 9.394/96 não garante essa inclusão (KOCH, 2014).

Nóvoa (1999, p. 117), ao situar a questão da formação, afirma que:

Em primeiro lugar, é preciso fazer um planejamento preventivo que rectifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial. Em segundo lugar, convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar.

Esse pesquisador nos leva a pensar na [...] “amplitude da profissionalidade”, em que os professores e professoras devem pensar em intervir. Nesse ampliar, agregamos aos temas, problemas, espaços e contextos a discussão sobre a educação de jovens e adultos, que merece mais do que uma simples adaptação pedagógica (NÓVOA, 1999, p. 75).

Pensamos ser imprescindível a necessidade de as instituições de ensino superior repensarem os conteúdos dos cursos de graduação, em particular o de Geografia, ao considerar as demandas da educação de pessoas jovens e adultas. Podemos afirmar que os professores e professoras que atuam ou vão atuar nessa modalidade de ensino, devem ter em sua formação muito mais que o exigido na sua formação inicial. Para Koch (2014) precisa necessariamente dominar cognitivamente as especificidades que diferenciam essa modalidade. Se a formação do docente é indispensável, cabe saber quem educa e como é educado esse profissional, logo questionar sobre a existência de professores para trabalhar nessa formação.

Nesse movimento chamamos a atenção no que diz respeito ao currículo dos cursos de licenciatura em Geografia, lembrando-se que não foram estudados os currículos desses cursos, entretanto sabemos que os mesmos estão ainda timidamente inserindo na formação inicial dos professores e professoras elementos formativos sobre a EJA. Conforme fora revelado pelos sujeitos, que sequer tiveram disciplinas sobre essa modalidade de ensino em suas formações iniciais, mas que hoje atuam nessa área.

Tal discussão já vem sendo enfatizada desde o I Seminário Nacional sobre a Formação de Educadores de Jovens e adultos (2006), realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, conforme aponta Koch (2014, p. 49):

[...] mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade EJA, ensino fundamental e ensino médio, nos sistemas municipais e estaduais [...] nunca receberam uma formação específica para a função que exercem. [...] A educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades. [...] Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores.

Outro elemento analisado refere-se ao questionamento sobre o fato da SEDUC-MA ofertar formação continuada para os professores e professoras de Geografia da rede. Em relação a essa questão, 65% dos respondentes disseram não ter participado de nenhuma formação, enquanto 35% disseram ter participado de ao menos uma vez de uma formação continuada. Esse percentual de 33% justificou sua resposta apresentando pontos positivos e negativos da formação que participaram, conforme Quadro 8.

**QUADRO 8** – Pontos positivos e negativos da Formação Continuada

<b>Pontos Positivos</b>	<b>Pontos Negativos</b>
Nenhum ponto.	A formação foi pouco voltada na realidade para a EJA, isso ficou muito a desejar.
Nenhum ponto.	Foram formações muito rápidas, as pessoas ministrantes não conheciam a realidade do estado.
Conhecer melhor o sistema, qualificação de professores.	Dificuldades para implementar o aprendido.
Nenhum ponto.	Fizeram uma formação com um livro que nunca chegou à escola.
Novas perspectivas quanto ao ensino da EJA.	Falta de recursos didáticos para operacionalizar o aprendido.
Diversos professores interessados em participar e conhecer melhor o programa.	Pouca informação passada pela SEDUC.
Preparação para o ENEM – curso oferecido para preparar os professores ao novo processo de	Nenhum ponto.

seleção para as universidades.	
Foi muito positivo.	Precisa ter novamente.
Nenhum ponto.	Ocorreu há seis anos.
Fundamentos de EJA. Nos deu noções básicas sobre EJA.	Nenhum ponto.
Abre o leque de conhecimento e formação, inovações metodológicas para melhoria do ensino-aprendizagem.	Nenhum ponto.
Aprendi metodologias aplicadas ao avanço escolar para EJA. Adequação de como trabalhar os conteúdos.	Nenhum ponto.
Atendeu as expectativas.	Nenhum ponto.
Conseguimos rever vários amigos e discutir um livro proposto.	Local de difícil acesso e perigoso. Os formadores vindos do Centro-Sul, sem condições de nos auxiliarem com a realidade de nossa região Nordeste. E pouco tempo.
Nenhum ponto	Não foi tão produtivo quanto esperava.
Direcionamento quanto ao conteúdo para lecionar a disciplina.	A falta de livro didático específico para a disciplina.
Esclareceu dúvidas até então não compreendidas.	Pouco tempo e muito conteúdo.
Trabalhar com alunos adultos.	Evasão.

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Diante do exposto pelos professores e professoras, os pontos positivos apontados revelam o acesso aos fundamentos que embasam a EJA, além das metodologias aplicadas à adequação dos conteúdos geográficos.

“Fundamentos de EJA. Nos deu noções básicas sobre EJA.”

(Fernando Falcão, 42 anos)<sup>11</sup>

“Abre o leque de conhecimento e formação, inovações metodológicas para melhoria do ensino-aprendizagem.”

(Matinha, 43 anos)

“Aprendi metodologias aplicadas ao avanço escolar para EJA. Adequação de como trabalhar os conteúdos.”

(Turilândia, 50 anos)

<sup>11</sup> Em respeito ao anonimato dos sujeitos pesquisados, resolvemos identificá-los por nomes de municípios maranhenses.

“Direcionamento quanto ao conteúdo para lecionar a disciplina.”

(São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos)

Observamos que a questão da prática é uma das mais enfatizadas nas respostas dos sujeitos. Na EJA, essa urgência torna-se mais dramática, em razão da indefinição de conteúdos e precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os profissionais para atuar nessa modalidade de ensino.

Quanto aos aspectos considerados negativos, os professores e professoras alegaram o tempo insuficiente de realização, pois essas formações ocorrem em no máximo dois dias e sempre no início do ano letivo, o que talvez possa explicar a ausência de muitos destes docentes.

Outro ponto relevante citado pelos sujeitos diz respeito à superficialidade da formação oferecida pela SEDUC-MA: pelos materiais utilizados na formação que nunca chegam à escola, especificamente o livro didático, que dificulta a implementação do aprendizado na formação; pelos formadores que vindos de outras regiões do país, que não conseguem trabalhar os conteúdos a realidade local e pelos eventos esporádicos que as formações se tornaram.

“Pouco tempo e muito conteúdo.”

(Santa Rita, 45 anos)

“A formação foi pouco voltada na realidade para a EJA, isso ficou muito a desejar.”

(Carutapera, 42 anos)

“Dificuldades para implementar o aprendizado.”

(Riachão, 52 anos)

“Falta de recursos didáticos para operacionalizar o aprendizado.”

(Fortuna, 41 anos)

“Os formadores vindos do Centro-Sul, sem condições de nos auxiliarem com a realidade de nossa região Nordeste. E pouco tempo.”

(Carolina, 44 anos)

“Ocorreu há seis anos.”

(Zé Doca, 60 anos)

Essa questão retrata a tímida discussão sobre a formação continuada de profissionais para EJA na rede pública maranhense, isso não é um fato isolado, mas representa de certo modo o que acontece na maioria das redes municipais e públicas no país, o entendimento que basta uma formação geral e de conteúdo das áreas específicas. No entanto, é preciso uma mudança no olhar dos docentes dos cursos de licenciatura, bem como dos formadores, sobre a complexidade e abrangência política da EJA no âmbito do ensino público e, portanto, há uma necessidade de reestruturação das propostas pedagógicas. Essa constatação foi feita por Guidelli (1990, p. 126), citado por Koch (2014, p. 50):

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

A formação do professor perpassa historicamente por transformações, adaptando-se às necessidades estabelecidas diante do contexto, no entanto a formação para a EJA ainda é tímida, o que pode ser explicado pelo fato de ser vista como uma educação compensatória e findável. Reafirmamos que a formação do professor requer uma construção sólida do saber. Para Freire (2003) o professor da EJA requer especificidades para trabalhar com seus sujeitos, que já trazem para sala de aula uma leitura articulada de mundo.

Assim, pensar sobre a formação inicial e continuada dos professores e professoras, entre estes o de Geografia, que lecionam para pessoas jovens e adultas requer um olhar crítico e mais verticalizado sobre essa modalidade. Requer pensar, (re)planejar e (re)elaborar as ações que venham fortalecer o conhecimento

da realidade a ser encontrada em sala de aula, considerando as diferentes faixas de idade e as diversidades nesse campo, pois a seara é grande e poucos são os ceifeiros.

Soares (2008), citado por Koch (2014), afirma que o momento é de transição entre o longo período em que a EJA ficou à margem da sociedade e ausente dos projetos públicos no âmbito da educação e o atual contexto político e educacional, que retoma esse debate com uma nova configuração na Educação de Jovens e Adultos.

Diante dos dados obtidos e apresentados nesta seção, constatamos que a formação para a docência, seja de Geografia ou outra ciência qualquer, na EJA, mostra muitas lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido o desafio das universidades e dos órgãos gestores da educação é imprescindível, pois são espaços de garantia e ampliação dos debates sobre a EJA, tanto nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, como no âmbito da formação continuada.

### **3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTRE OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS/MA**

#### **3.1 A Teoria das Representações Sociais: aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos no ensino de geografia**

Na presente pesquisa, tomamos por marco teórico o conceito de Representações Sociais, surgida no início dos anos de 1960, dentro da Escola Francesa de Psicologia Social, tendo como gênese o trabalho de Serge Moscovici em sua tese defendida e intitulada *A psicanálise, sua imagem e seu público*, a qual

[...] introduz a Teoria das Representações Sociais, tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês dos anos 50, que define esse saber científico inédito, transformando-o numa forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado enquanto saber prático do senso comum (NÓBREGA, 1996, p. 3, apud FERNANDES, 2002, p. 15).

Assim, Moscovici (2012) buscou compreender como eram elaboradas as representações sociais do objeto representacional *psicanálise* de Freud, ciência recente no continente europeu, por diferentes setores do público francês. Isto é, de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação na percepção de grupos populares. A investigação dessa área inaugura e mostra a importância de se estudar os contextos do saber, a epistemologia e a história das ciências, ou seja, como as ciências e o conhecimento se formaram.

Neste contexto, Moscovici (2012) retoma o conceito de representações coletivas elaborado por Émile Durkheim, termo que se refere à especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, em outras palavras, o indivíduo sofre pressão das representações dominantes na sociedade. Porém, questionando o mecanicismo, a coerção e autonomia do coletivo sobre o individual presente no conceito durkheniano dá início à elaboração da teoria das representações sociais, situando-as no campo da vida cotidiana dos indivíduos (FERNANDES, 2002).

Assim, enquanto Durkheim estudou as representações coletivas como um formato estável de compreensão coletiva, integrando a sociedade como um todo, ou seja, querendo dizer que a vida social é a condição de todo pensamento organizado. Moscovici (2012) preferiu observar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, cujas relações interpessoais e institucionais são mais complexas e nas quais as diferenças se distribuem em poder desigual, gerando uma variedade de representações. Elaborando, então, um novo conceito, distinguindo coletivo de social: as representações sociais.

Constituídas pelas pessoas através de suas práticas e comunicações sociais, as representações sociais, por se tratarem de um conhecimento prático, inserem-se no campo de estudos que abordam o conhecimento do senso comum, tais como, a psicologia social, a psicologia cognitiva e as ciências sociais e ciências humanas (FERNANDES, 2002).

Entrevistado por Ivana Marková, Moscovici (2009, p. 322) afirma que “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, à sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”, indicando que do senso comum se extraem as produções, saberes e valores comunicados entre as pessoas de um mesmo grupo cultural ou entre grupos sociais. Dessa comunicação, próprias da interação dos indivíduos em seu cotidiano, se realizam a assimilação de saberes e atribuição de significados aos objetos que lhes afetam, convite ao compartilhamento de ideias e opiniões.

De acordo com Moscovici (2012, p. 27-28), as representações sociais são:

[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. [...] Um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiano de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

As representações sociais, para Moscovici (2012, p. 39), são “entidades quase tangíveis, circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. Apesar, da realidade das representações sociais ser apreendida facilmente, o conceito não o é. As dificuldades resumem-se às razões históricas, deixadas a cargo dos historiadores

descobri-las. Quanto às não históricas, devem-se à sua posição no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos de perspectiva professoral.

A partir da proposta teórica moscoviciana surgiram três abordagens principais, de perspectivas distintas que não comprometem sua integridade conceitual: uma fiel à origem dos estudos de Serge Moscovici, desenvolvida por Denise Jodelet, outra abordagem que tem como principal representante Jean-Claude Abric, e ainda a abordagem da Escola de Genebra de Willem Doise. A primeira abordagem permite compreender a formação das representações sociais, a segunda a sua estrutura, e a terceira que toma a teoria das representações sociais como uma “grande teoria” de perspectiva mais sociológica.

Importante colaboradora de Moscovici, Jodelet (2001, p. 22) contribui na sistematização e aprofundamento do conceito de representações sociais, definindo-o como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Abric (2000) adota como ponto de partida da teoria das representações sociais, a renúncia da dicotomia sujeito-objeto, que atribui um novo estatuto ao que se convencionou chamar de “realidade objetiva”, definida pelos componentes objetivos da situação e do objeto. Afirmando que toda realidade é representada, reapropriada e reconstruída no sistema cognitivo da pessoa ou do grupo, integrada no seu sistema de valores, condicionada à trajetória histórica, ao contexto social e ideológico que o cerca. Portanto, Abric (2000, p. 28) define as representações sociais como:

[...] uma visão funcional do mundo, que por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo

assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.

Na concepção moscoviana, os fenômenos de representação social são construídos nos universos consensuais de pensamento. Contudo, seus objetos de pesquisa resultam de uma elaboração do universo reificado da ciência (SÁ, 1998).

[...] No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo como reagindo, como um ser humano. [...] No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de identidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2009, 49-50).

O propósito de todas as representações é tornar algo estranho, não familiar, ou a própria não familiaridade em familiar, o que significa dizer que “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2009, p. 54).

A familiarização é um processo que leva à elaboração e funcionamento das representações sociais, que ocorrem através de dois mecanismos denominados de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 2009).

A ancoragem nos aproxima do que é sem sentido, ou seja, estranho à nossa compreensão, daquilo que é próximo, conhecido, permite trazer o que não é familiar para o familiar. Moscovici (2009, p. 61) a define como:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.

Por sua vez, a objetivação transforma o abstrato, o invisível ou subjetivo em algo concreto, materializado ou corporificado, enfim, transformando em objeto o que

é representado. Mais atuante que a ancoragem, a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Assim, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p. 71-72).

Jodelet (1984), citado por Sá (1996, 46-47), sobre os processos de ancoragem e objetivação, afirma que:

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo. [...] A objetivação consiste em uma ‘operação imaginante e estruturante’, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que ‘materializando a palavra’.

Moscovici (2009, p. 78) estabelece a diferença entre os dois conceitos, pontuando que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Esses processos formadores agem para que o indivíduo estabeleça o conhecimento do senso comum a respeito de dado assunto, às margens do saber científico estabelecido, orientando as relações sociais entre os indivíduos, determinando seus comportamentos e suas práticas (ABRIC, 2000).

Nessa perspectiva, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações dos indivíduos com o mundo e com os outros, norteiam e formam condutas e comunicações sociais. Elas também interferem em processos distintos, tais como difusão e apropriação dos conhecimentos, o

desenvolvimento individual e coletivo, o significado das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001).

O referencial teórico das representações sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, oferece um leque de amplas possibilidades de investigação. Para Farr (1993), citado por Sá (2000), a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial, constatando que a adoção de distintos quadros teóricos específicos de referência, isto é, as ditas teorias complementares resultam em opções preferenciais por diferentes métodos, “de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método” (SÁ, 1998, p.80).

Na presente pesquisa, tomamos por elo os aportes teóricos da Grande Teoria, uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central, também conhecida por abordagem estrutural das representações sociais. Constantemente, esta teoria é abordada através de uma metodologia específica, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras), que vem crescendo em preferência entre os pesquisadores, por ser considerada eficiente em revelar aspectos inconscientes e ocultos.

Abric (2000, p. 30) afirma que “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”. Contudo, uma das principais preocupações de Abric consiste em compreender como se dá a organização interna e a dinâmica das representações sociais, a hipótese do núcleo central é assim definida:

A organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Sá (1998, p. 76) acerca da formalização teórica do núcleo central, declara que:

[...] Em termos de complementação a grande teoria, ela se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado,

não como uma simples coleção de ideias e valores. A proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas, é certamente a principal contribuição.

Conforme Abric (2000, p. 31) o núcleo central, também chamado de núcleo estruturante, é:

[...] determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo.

O núcleo central de uma representação assume duas relevantes funções, a saber: gerar o significado dos outros elementos constitutivos da representação e organizar a natureza dos laços que interligam os elementos da representação. Logo, o núcleo, torna-se um elemento capaz de unificar e estabilizar a representação (ABRIC, 2000).

Somada a essas funções, fica a cargo também do núcleo estruturante a propriedade da estabilidade, pois segundo Abric (2000, p. 31), “trata-se do elemento, ou elementos, o mais estável, da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos”, sendo, portanto, o elemento resistente à mudança.

Além do núcleo central, compõe a estrutura interna de uma representação os elementos periféricos, que gravitam em torno do núcleo estruturante, determinado pelo contexto imediato, “eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31), que respondem por três funções essenciais:

1) Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação da realidade. [...] Constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta. [...] Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

2) Função de regulação: [...] as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes reinterpretando na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda, lhes atribuindo um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

3) Função de defesa: [...] o sistema periférico funciona como sistema de defesa da representação. [...] A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições (ABRIC, 2000, p. 32).

Flament (1994), citado por Abric (2000, p. 32), pondera que na realidade o sistema periférico é um esquema disposto pelo núcleo central, importante para o funcionamento da representação, pois agem inicialmente como prescritores de comportamento – orientando as ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo; imediatamente permitem uma modulação personalizada das representações e por fim protegem o núcleo central, em caso de necessidade.

Consolidando sua apreciação acerca do sistema periférico, Claude Flament atenta para os processos que se sucederiam quiçá o núcleo central fosse ameaçado, colocando em evidência que os “esquemas normais” [...] unidos ao núcleo central se transformariam em “esquemas estranhos”, definidos a partir de quatro atributos, a saber: “a lembrança do normal, a designação do elemento estrangeiro, a afirmação de uma contradição entre esses dois componentes e a proposição de uma racionalização permitindo tolerar (temporariamente) a contradição”.

As representações sociais e seus dois elementos, o núcleo central e o sistema periférico, funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem seu papel específico e complementar da outra parte. Em que os componentes cognitivos do primeiro e suas características de estabilidade, rigidez e consensualidade operam para o significado global da representação e organização do segundo, os quais, por sua vez de caráter mutável, flexível e individualizado asseguram a interface com as situações e práticas reais da população.

Sá (1998), delineando sobre o campo de pesquisa em representações sociais, trata sobre a diversidade de temas pesquisados, que a rigor e em sentido amplo são quase coextensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. Em que o campo educacional constitui uma área temática privilegiada de produção.

Realmente, a educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido privilegiada. E para Gilly (2001, p. 321), o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação “consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Contribuindo, Deschamps et al. (1982), citado por Gilly (2001, p. 321), notam a teoria das representações sociais como um novo curso para a “explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”.

Ainda, segundo Gilly (2001, p. 322), a grande teoria, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação.

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: às relações entre a pertença a um determinado grupo social e às atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção.

Gilly (2001), citado por Silva (2003), atenta para o fato de que as representações sociais são construções que nos equipam de inúmeras possibilidades de estudo do processo educativo enquanto fator predominantemente social. A partir das representações sociais resultam possíveis explicações para os fenômenos macrosociais e microsociais presentes no universo escolarizado.

O sistema escolar sempre padeceu, de forma mais ou menos acentuada, influências de grupos sociais que ocupam diferentes níveis em relação à instituição escolar, com discursos políticos e administrativos, discursos dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos e discursos de usuários, ainda que algumas dessas marcas não sejam de simples detecção, o campo educacional pode ser tomado como referência para observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais.

Dessa forma, compreende-se por que os sistemas de representações são feitos de contradições. Na realidade, essas contradições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. Desse modo, as representações sociais garantem a estes últimos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno (GILLY, 2001, p. 322).

Assim, o estudo das representações sociais está posto como importante instrumento capaz de revelar a realidade escolar, tanto do ponto de vista dos conteúdos ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes ocultos, em ação nesse processo. Nesse sentido, Gilly (2001) aponta o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola, marcas presentes na educação de jovens e adultos, como temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a respeito da escola e as suas representações. Nessa mesma linha de pensamento, Alves-Mazzotti (2005, p. 141-142) afirma que:

[...] na medida em que as representações sociais orientam e justificam práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar, as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais, as quais estão estritamente relacionadas aos graves problemas de desigualdade social encontrados em nosso país. Nesse sentido, a teoria das representações sociais vem sendo acolhida como caminho promissor, por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades.

Portanto, a abordagem das representações sociais pode deste jeito, subsidiar os estudos e pesquisas sobre temas relacionados à educação de pessoas jovens e adultas, privilegiando a relação entre políticas e o universo simbólico dos sujeitos envolvidos, resultante de um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos grupos que organizam suas opiniões e práticas.

Alves-Mazzotti (1994, p. 20-21), esclarece:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Com base nesse panorama, acreditamos que a nossa proposta de estudo em que analisamos a representação social de educação de jovens e adultos por professores de Geografia da educação básica, podemos colaborar para os avanços de diferentes temáticas sobre a educação de jovens e adultos e o ensino de Geografia, em relação, por exemplo, à construção curricular, às práticas docentes, à formação inicial dos professores, à relação entre os saberes do senso comum trazidos pelos alunos e alunas e os conhecimentos científicos relacionados.

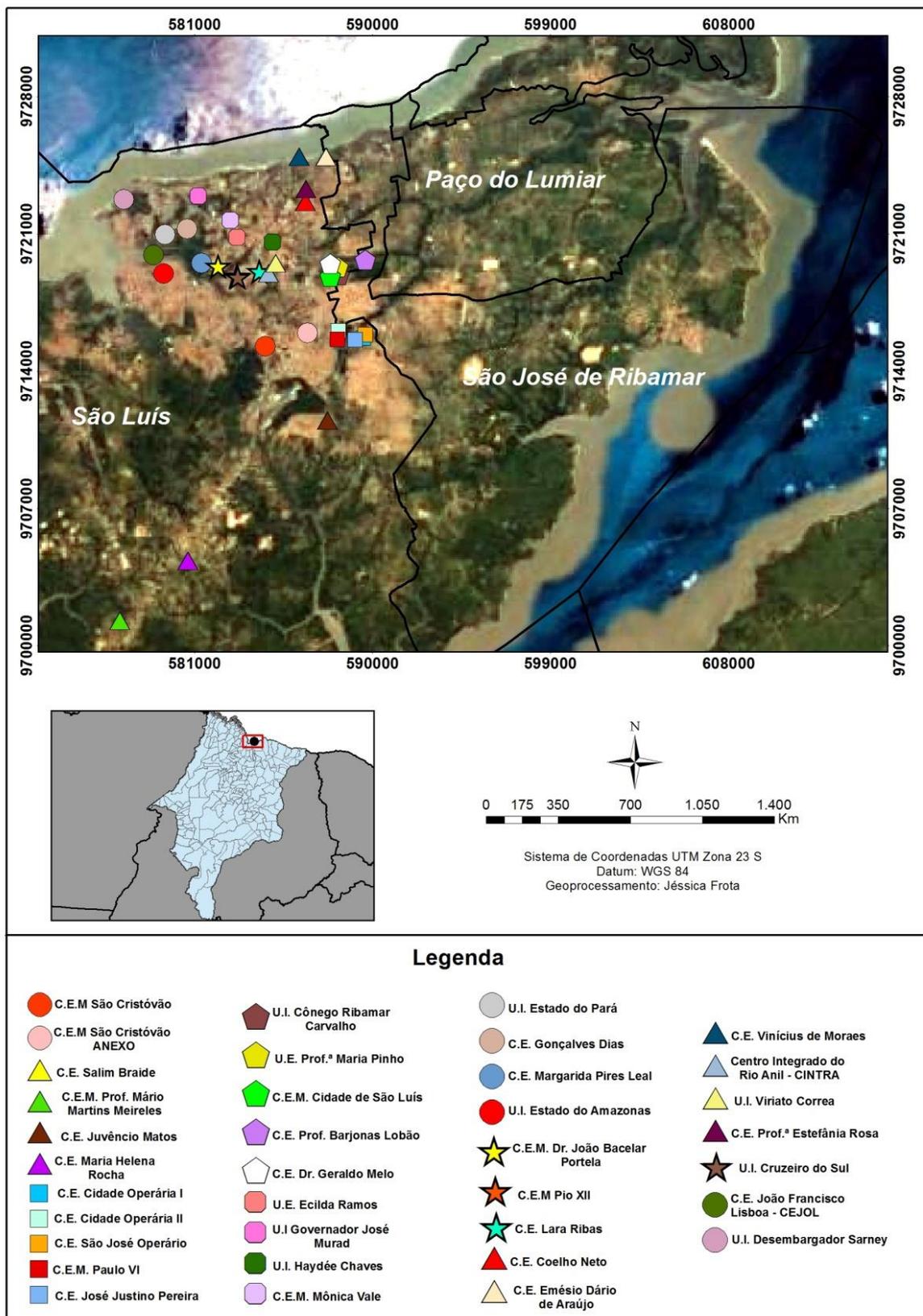
Assim, a relevante contribuição que a teoria moscoviciana pode dispensar à educação de jovens e adultos é aquela própria do seu objetivo, ou seja, dar familiaridade aos saberes construídos no cotidiano dos alunos e alunas e na prática pedagógica de professores dentro do espaço geossocial da escola, a fim de promover mudanças na oferta dessa modalidade de ensino, que exige conhecimento e prática particulares.

Conforme mencionamos na seção anterior, para acessar a representação social de educação de jovens e adultos entre os professores e professoras de Geografia dessa modalidade, organizamos dois instrumentos de coleta de dados (Apêndices A e B): o primeiro, com propósito de coletar informações acerca dos aspectos culturais e socioeconômicos do público pesquisado, além de outros quanto à sua prática em sala de aula, e o segundo, um teste de evocação de palavras com intuito de obter a representação social de EJA articulada pelos sujeitos. No item a seguir apresentamos os dados referentes ao questionário socioeconômico.

### **3.2 O perfil dos professores e professoras**

Neste último capítulo, retomaremos a apresentação dos resultados referentes ao questionário cultural e socioeconômico, iniciado na seção anterior, como já acenado, aplicados a 51 (cinquenta e um) docentes, dos 88 (oitenta e oito) existentes na capital maranhense, lotados em 35 (trinta e cinco) escolas da rede estadual de ensino, dentre as 59 (cinquenta e nove) situadas em São Luís, escolhidas (Figura 01) obedecendo ao critério de oferta da modalidade e a localização em diferentes bairros da cidade, detalhado na Tabela 2.

**FIGURA 1** – Mapa de localização das escolas públicas estaduais pesquisadas em São Luís/MA



Fonte: Google Earth/IBGE (2016)

TABELA 2 – Polos, escolas e professores pesquisados

<b>Polos</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>
<b>P – I</b>	1	C.E.M. São Cristovão	01
	2	C.E.M. São Cristovão - ANEXO	01
<b>P – II</b>	3	C.E. Salim Braide	01
	4	C.E.M. Prof. Mário Martins Meireles	01
	5	C.E. Juvêncio Matos	01
	6	C.E. Maria Helena Rocha	02
<b>P – III</b>	7	C.E. Cidade Operária I	01
	8	C.E. Cidade Operária II	01
	9	C.E. São José Operário	01
	10	C.E.M. Paulo VI	02
	11	C.E. José Justino Pereira	01
<b>P – V</b>	12	U.I. Cônego Ribamar Carvalho	02
	13	U.E. Profa. Maria Pinho	01
	14	C.E.M. Cidade de São Luís	03
	15	C.E. Prof. Barjonas Lobão	02
	16	C.E. Dr. Geraldo Melo	01
<b>P – VI</b>	17	U.E. Ecilda Ramos	01
	18	U.I Governador José Murad	01
	19	U.I. Haydée Chaves	01
	20	C.E.M. Mônica Vale	01
<b>P – VII</b>	21	U.I. Estado do Pará	01
	22	C.E. Gonçalves Dias	01
	23	C.E. Margarida Pires Leal	01
	24	U.I. Estado do Amazonas	01
<b>P – VIII</b>	25	C.E.M. Dr. João Bacelar Portela	03
	26	C.E.M Pio XII	01
	27	C.E. Lara Ribas	01
<b>P – IX</b>	28	C.E. Coelho Neto	01
	29	C.E. Emésio Dário de Araújo	01
	30	C.E. Vinícius de Moraes	01
	31	Centro Integrado do Rio Anil - CINTRA	06
	32	U.I. Viriato Correa	01
	33	C.E. Profa. Estefânia Rosa	02
<b>P – X</b>	34	U.I. Cruzeiro do Sul	01
<b>P – XI</b>	35	C.E. João Francisco Lisboa - CEJOL	02
	36	U.I. Desembargador Sarney	01
<b>Total</b>			<b>51</b>

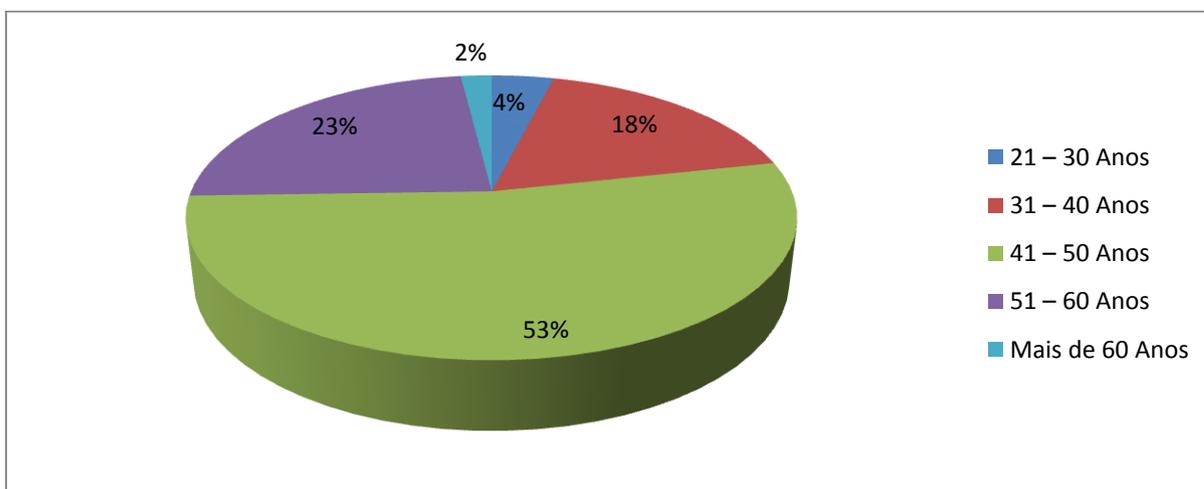
Fonte: Pesquisa direta (2016).

Para facilitar a compreensão das informações, os resultados foram organizados em gráficos e tabelas. A partir desses recursos elaboramos uma exposição e um diagnóstico da situação dos sujeitos relativos às condições culturais e socioeconômicas. Serão apresentados também os resultados da TALP, bem como a apreciação destes, epicentro da nossa pesquisa.

### 3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: dados pessoais e familiares

Observando o Gráfico 8, a seguir, com relação ao grupo de idade do universo pesquisado, constatamos um predomínio de professores e professoras com média de idade compreendida entre 41 a 50 anos, somando a faixa etária de 51 a 60 anos, correspondem a 76% dos sujeitos pesquisados.

**GRÁFICO 8** – Percentual de professores e professoras por grupo de idade



Fonte: Pesquisa direta (2016).

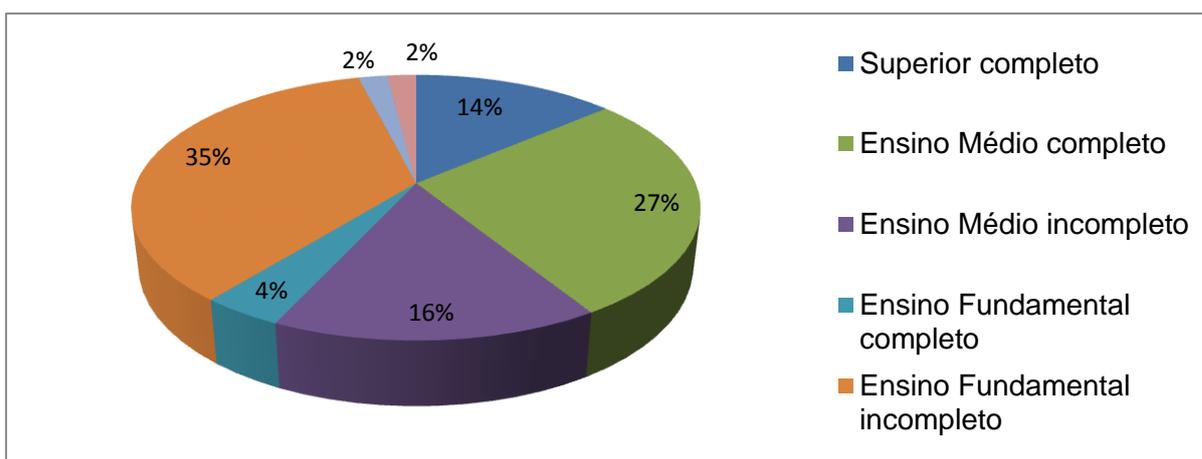
Analisando o gráfico acima, observamos que a maioria dos sujeitos é relativamente experiente e, segundo Brandão (2002), citado por Moura (2003), cabe a estes a responsabilidade de trabalhar com pessoas, até aqui, excluídas do direito

à educação, dos bens do saber, que devem lhes ser ofertadas considerando seus saberes e projetos sociais.

Constatamos também a predominância do sexo masculino, de 59% sobre o sexo feminino, 41%. Quanto ao estado civil observamos que 59% dos sujeitos são casados, 35% são solteiros, 4% são divorciados e 2% são viúvos.

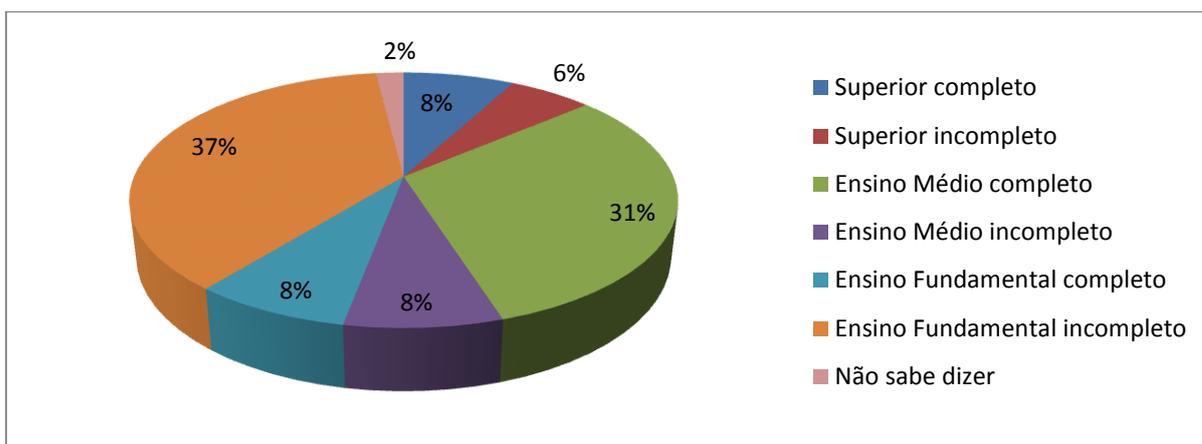
Buscamos informações sobre o grau de instrução dos pais dos professores e professoras pesquisados, identificamos que 35% dos pais dos sujeitos não concluíram o ensino fundamental maior, outros 16% não concluíram o ensino médio, contra 27% que possui o ensino médio completo e 14%, apenas, possuem o ensino superior.

**GRÁFICO 9** – Grau de instrução dos pais dos professores e professoras



Fonte: Pesquisa direta (2016).

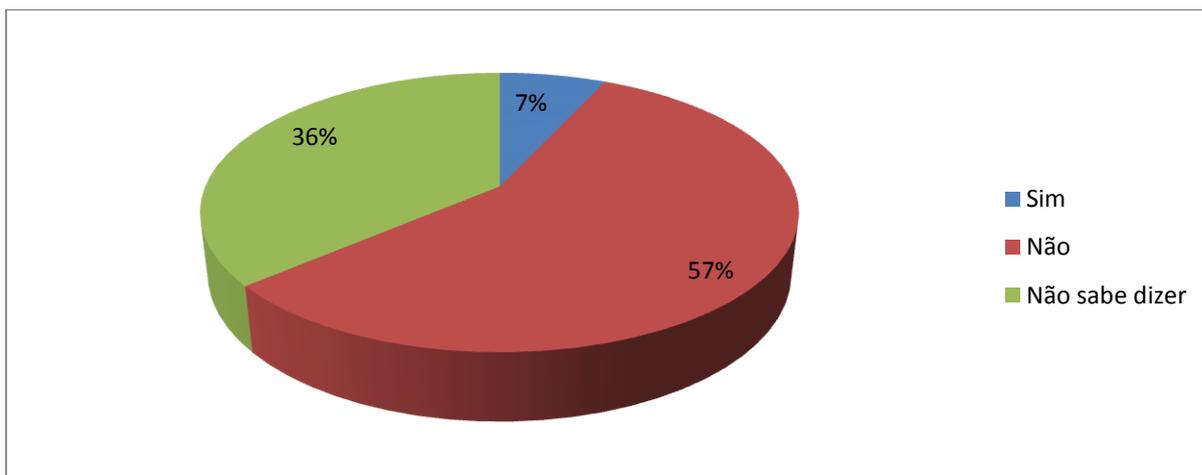
Nos deparamos com números semelhantes em relação às mães dos sujeitos pesquisados, em que 37% não concluíram o ensino fundamental maior, outras 8% não concluíram o ensino médio, contra 31% que possuem o ensino médio completo e apenas 8% possuem o ensino superior.

**GRÁFICO 10** – Grau de instrução das mães dos professores e professoras

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Percebemos nesse conjunto de informações sobre o grau de instrução dos pais e mães dos professores e professoras, que existiu uma preocupação por parte dos mesmos em proporcionar oportunidades educacionais aos seus filhos, que os levassem a uma vida escolar diferente, onde não fossem impedidos de ter acesso à educação por razões semelhantes àquelas que os impediram de estudar e que fizeram com que abandonassem a escola precocemente. Portanto, o público pesquisado são filhos de trabalhadores sem qualificação, pessoas provenientes de classes sociais desfavorecidas. Os profissionais qualificados resumem-se a 7 (sete) pais e 4 (quatro) mães que cursaram o ensino superior.

Frente a esses números buscamos identificar se alguns dos pais e mães estudaram na modalidade de ensino para jovens e adultos. Os professores e professoras responderam que 57% não estudaram, 36% não sabem dizer e apenas 7% estudaram na modalidade de ensino, como mostra o Gráfico 11.

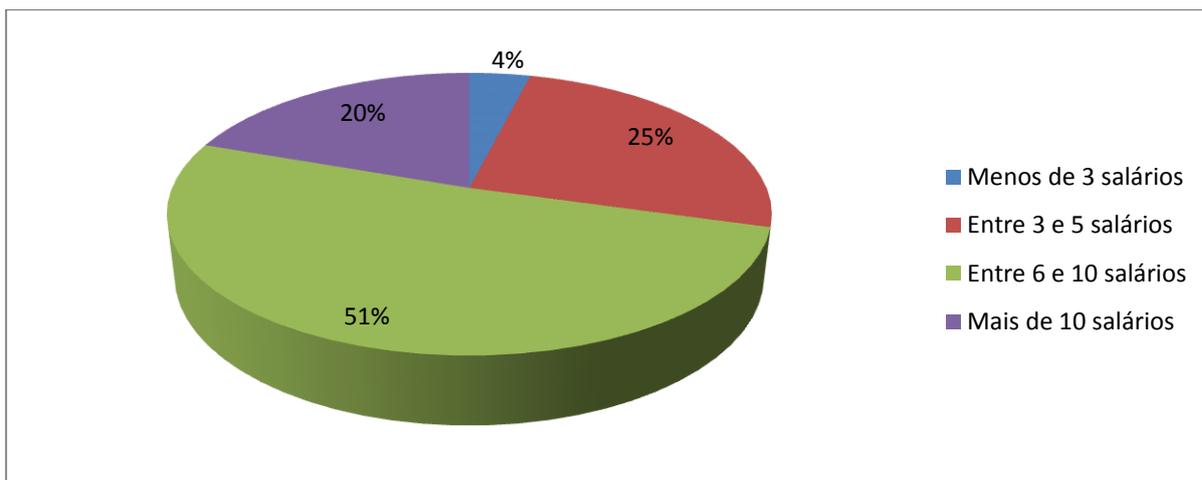
**GRÁFICO 11 – Pais e mães que estudaram na EJA**

Fonte: Pesquisa direta (2016).

### 3.2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: dados socioeconômicos e culturais

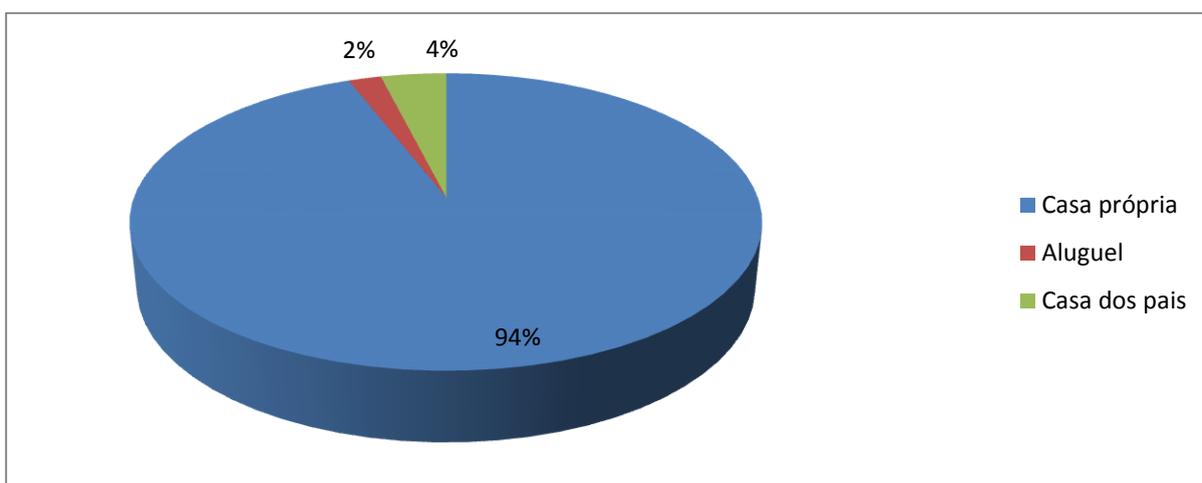
Resolvemos apurar, pelo questionário, algumas informações acerca das condições socioeconômicas dos professores e professoras. Adotamos como parâmetro o salário mínimo de R\$ 880,00 que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2016, conforme o Decreto nº 8.618 da Presidenta da República Dilma Rousseff, datado de 29 de dezembro de 2015. Elegemos este parâmetro em virtude ao período de realização da coleta de dados, que se desenvolveu, em sua totalidade, no primeiro semestre do ano de 2016.

Observamos que 51% do público consultado tem renda mensal variando entre 6 a 10 salários, seguido de quem ganha entre 3 a 5 salários, 25%, e um percentual de 20% para quem ganha de 6 a 10 salários mínimos. Esses números apontam para uma realidade que favorece uma boa qualidade de vida dos docentes. Entretanto, vale ressaltar que esses salários resultam do acúmulo de empregos e a submissão de uma jornada de trabalho superior a oito horas diárias, resultando em sérios prejuízos para qualidade do ensino e aprendizagem (MOURA, 2003). O Gráfico 12 mostra a situação dos docentes em relação aos seus salários.

**GRÁFICO 12** – Renda do professores e professoras

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Outro dado relevante na avaliação do nível socioeconômico dos professores e professoras, alvo de nossa investigação, diz respeito à moradia, uma vez que a mesma não pode ser concebida como mero abrigo, pois ela representa a porta de entrada dos serviços urbanos, que no Brasil representa um bom indicador de qualidade de vida.

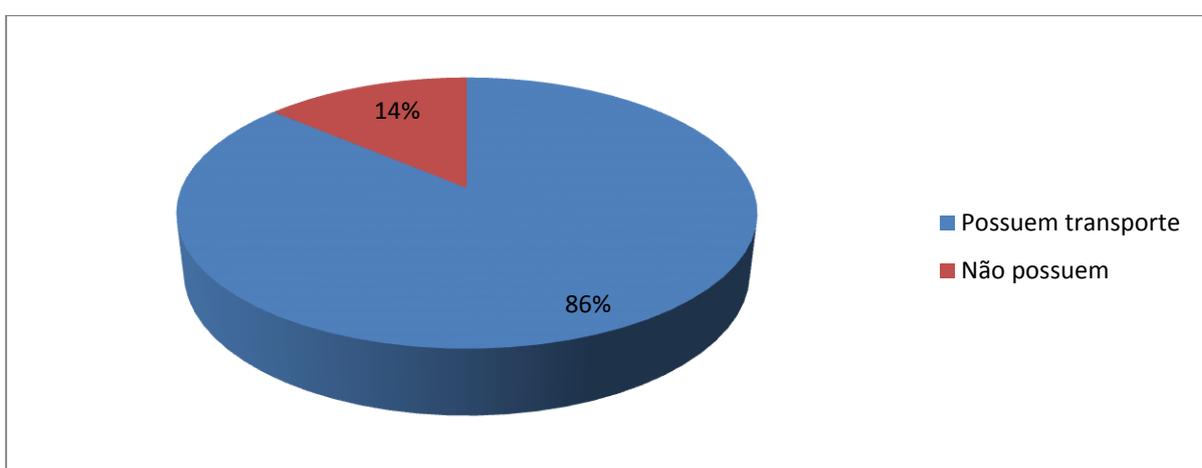
**GRÁFICO 13** – Tipo de moradia dos professores e professoras

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Observando o Gráfico 13, constatamos que 94% dos docentes consultados afirmam possuir casa própria como moradia, 4% ainda residem com os pais e apenas 2% dos respondentes residem de aluguel.

No que se refere à propriedade de transporte, observamos no Gráfico 14, abaixo, que 86% dos respondentes possuem transporte próprio, contra apenas 14% que utilizam o transporte público para sua locomoção.

**GRÁFICO 14** – Professores e professoras que possuem transporte próprio



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Quanto à quantidade e os tipos de aparelhos eletroeletrônicos de propriedade dos docentes, estes podem nos revelar o nível de conforto e acesso à informação. Ilustramos na Tabela 3, as informações acerca destes bens de posse dos sujeitos.

**TABELA 3** – Propriedade de aparelhos eletroeletrônicos

APARELHOS ELETROELETRÔNICOS %									
Quantidade	TV	TV a cabo	CD	DVD	Celular	Ipad ou Tablet	Note book	Net book	Data show
Um	38	76	61	65	63	53	67	13	31

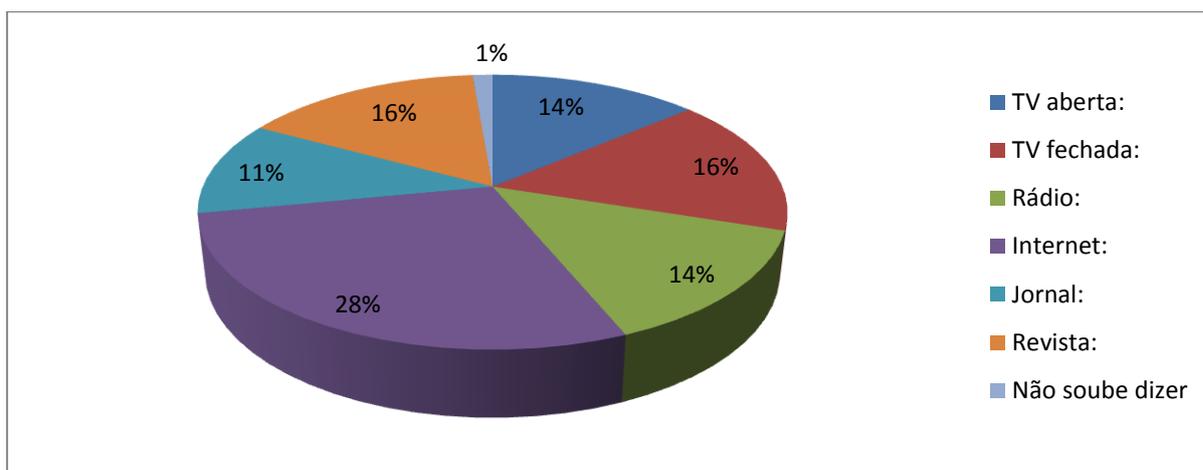
Dois	35	2	6	10	17	16	15		2
Três	17	0	2	0	16	0	10		
Quatro e mais	8	0	0	0	2	0	0		
Nenhum	2	22	31	25	2	31	8	87	67

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Percebemos que alguns aparelhos já foram incorporados por parte significativa dos sujeitos, é o caso, por exemplo, dos televisores, CDs e DVDs e o telefone celular. Quando levamos em conta estes dispositivos eletroeletrônicos, percebemos pela tabela que boa parte dos professores e professoras possuem ao menos um deles. Já ter uma TV por assinatura em casa ainda não é tão comum como os demais itens citados anteriormente. Mesmo assim, 76% do público questionado afirma possuir pelo menos um ponto de acesso.

O notebook, netbook e projetor de mídia são atualmente recursos indispensáveis às atividades pedagógicas dos docentes. Muitas instituições de ensino contam com essas ferramentas que ficam à disposição dos professores e professoras. No entanto, possuir o seu próprio representa importante indicador de inclusão digital. Para esses itens observamos que 67% dos respondentes disseram ter apenas um, 87% não possuem netbook e 31% responderam ter ao menos um projetor de mídia.

Quanto aos principais meios de comunicação, a pesquisa nos revela que 28% dos professores e professoras fazem uso da internet como seu principal meio de acesso à comunicação, seguidos pela TV fechada e revistas com 16% cada e 14% ainda dizem fazer uso do rádio, conforme ilustra o Gráfico 15 abaixo.

**GRÁFICO 15** – Meios de comunicação preferidos

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Prosseguindo com a investigação dos hábitos culturais, analisamos os seguintes itens como potenciais para nos revelar algumas informações relevantes: a frequência de leitura de jornais e revistas, as revistas específicas de educação, educação de jovens e adultos e ensino de Geografia. Os dados revelam que 96% dos sujeitos têm o hábito de ler jornais e revistas. Observando a Tabela 4 podemos ter uma ideia sobre a frequência de leitura de jornais e revistas e os principais jornais e revistas lidos. Quanto à frequência, 55% revelam ler diariamente revistas e jornais, contra 37% que fazem leituras uma vez por semana e 8% que dizem ler somente uma vez por mês.

**TABELA 4** – Revistas e jornais lidos pelos docentes

	Frequência %
Diariamente	55
Semanalmente	37
Uma vez por mês	8
Nunca	0

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Sobre a leitura de revistas e jornais, a pesquisa revela uma variedade de títulos consultados pelos sujeitos. Como podemos observar na tabela acima, há

destaque para as revistas semanais de informação diversificadas (Veja, Isto É, Época, Exame e Carta Capital) e revistas de curiosidades culturais e científicas (Super Interessante, Mundo Estranho e Galileu). Quanto aos principais tabloides de circulação nacional e local, podemos destacar: Jornal do Brasil, Folha de São Paulo, O Globo, O Estado do Maranhão, O Imparcial e Jornal Pequeno, respectivamente.

Outra informação que colhemos diz respeito à leitura de revistas especializadas sobre educação, educação de jovens e adultos e sobre o ensino de Geografia. Os resultados decorrentes da interrogação nos revelam que 65% dos sujeitos fazem leituras destes tipos de revistas. A frequência e os principais exemplares encontram-se expostos na Tabela 5 abaixo.

**TABELA 5** – Revistas especializadas lidas pelos docentes

<b>Frequência %</b>	
Diariamente	8
Semanalmente	27
Uma vez por mês	28
Nunca	35
<b>Revistas</b>	
Discutindo Geografia	Nova Escola
National Geographic	Educação
História	Mundo Jovem
Construir Educação	Gestão Escolar

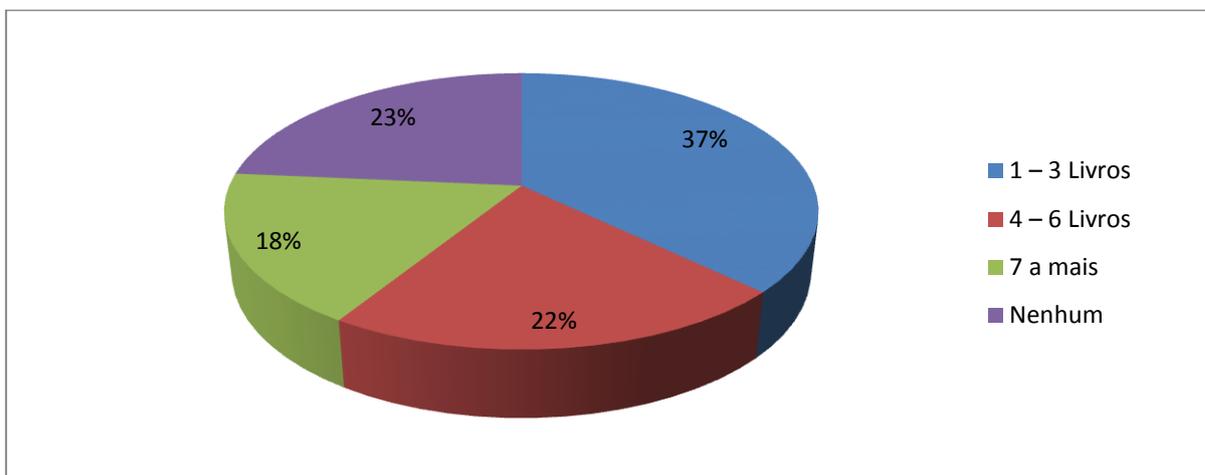
Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os resultados mostram que apenas 8% do grupo de sujeitos fazem leituras especializadas diariamente, 27% dizem que praticam essas leituras mensalmente e 28% têm acesso a essas leituras apenas uma vez por mês. Outro número surpreendente é o de sujeitos que disseram nunca terem uma leitura especializada sobre educação, educação de jovens e adultos e sobre o ensino de Geografia, perfazendo um montante de 35% dos professores e professoras perguntados.

Outro ponto pelo qual nos interessamos trata sobre o número de livros lidos pelos sujeitos da pesquisa. Os resultados decorrentes das suas respostas se revelam insatisfatórios para um grupo de profissionais que necessariamente faz uso desta ferramenta. Percebemos no Gráfico 16 que 23% não leram nenhuma obra no período a contar de um ano até o dia da aplicação do questionário. A maioria leu de

um a três livros (37%), outros 22% leram de quatro a seis livros e 18% leram de sete a mais livros.

**GRÁFICO 16** – Quantidade de livros lidos no período de um ano



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Um olhar apressado para essas informações fará com que não se dê valor aos números e resultados, no entanto, um olhar mais atento nos leva a uma reflexão face ao hábito de leitura dos professores e professoras que nos fora revelado. Primeiro, os dados socioeconômicos, ora manipulados, não apontam para uma ausência de recursos financeiros para a aquisição de livros, o que nos leva a apontar a título de informação, duas possíveis explicações diante desta realidade. A primeira diz respeito à formação precária do docente na graduação; especialistas apontam que a falta de valorização da leitura nos cursos de Licenciatura ocasiona um ensino de baixa qualidade. Não há a inclusão da leitura como parte importante do desempenho profissional dos docentes. A segunda trata sobre a falta de tempo, pois é comum a exaustiva jornada de trabalho do professor da educação básica. A grande parte dos professores e professoras trabalham em dois e até três períodos para compensar os baixos salários. O horário pedagógico – tempo livre – na própria escola é geralmente utilizado para preparação de aulas e correções de trabalhos e provas.

Ressaltamos que não é nossa intenção, no momento, aprofundar esse debate, o que não impede de ser abordado no futuro. Assim, as explicações citadas

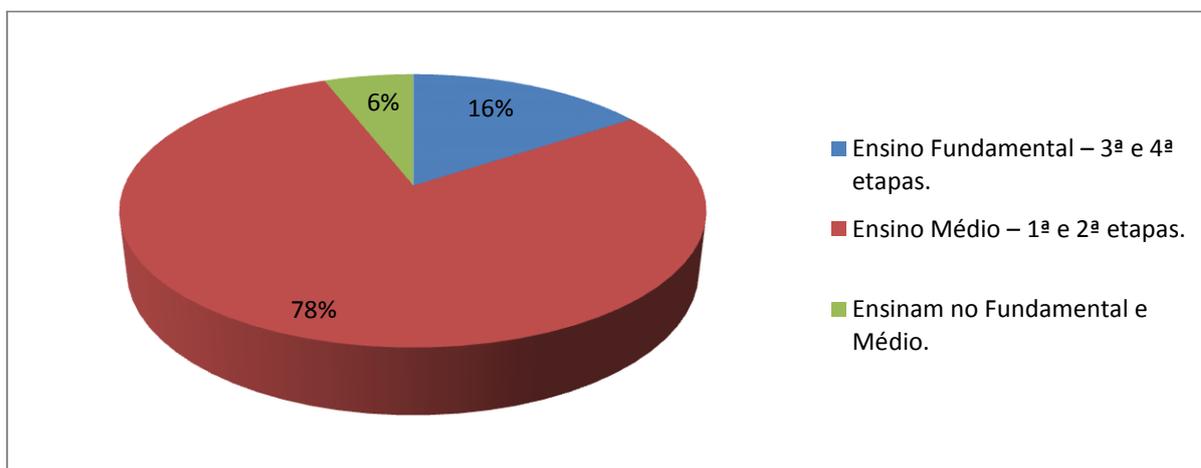
acima devem permanecer, por enquanto, no plano das suposições, embora cumulativas e fruto das observações e experiências próprias, que aguardam um dia confirmações e refutações. Contudo, não podemos deixar de lamentar que os professores e professoras que atuam na educação de pessoas jovens e adultas estejam lendo tão pouco. É possível que este fator guarde uma estreita relação com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia para jovens e adultos.

### 3.3 Caracterização da prática pedagógica dos professores e professoras

Neste item retomamos em parte os aspectos que tratam sobre a prática pedagógica dos professores e professoras, colhidas através de algumas questões fechadas, mas principalmente das repostas abertas do questionário aplicado. A técnica que continuaremos a utilizar é a análise categorial de conteúdo proposta por Bardin, referenciada e explicada na pesquisa em sua introdução.

Inicialmente, procuramos identificar em quais etapas lecionam os sujeitos da pesquisa. Observamos que boa parte dos professores e professoras (78%) lecionam na primeira e segunda etapas do ensino médio, contra 16% que ensinam nas etapas finais, terceira e quarta etapas, do ensino fundamental e outros 6% revelam trabalhar tanto no ensino fundamental, como no ensino médio, como demonstra o Gráfico 17.

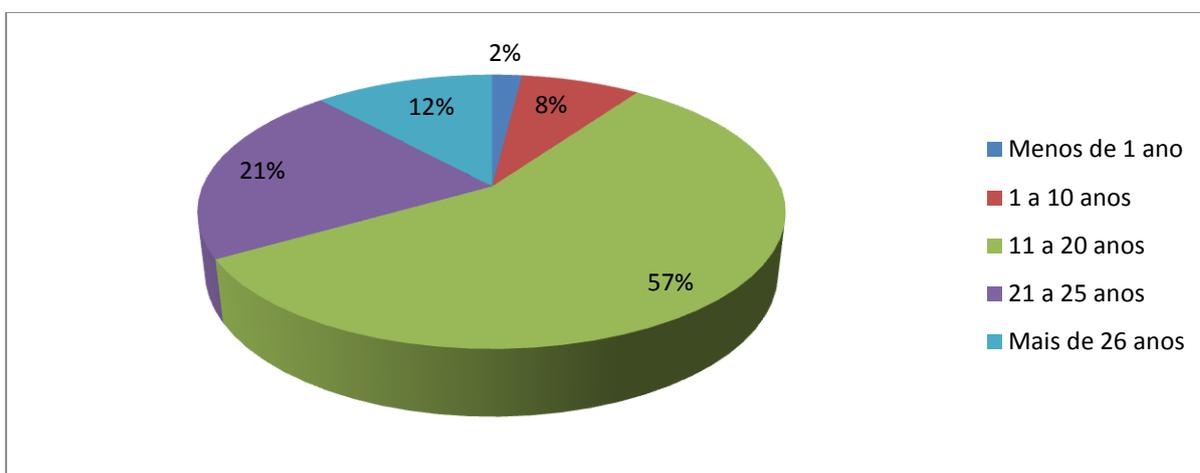
**GRÁFICO 17** – Etapas em que lecionam os docentes



Fonte: Pesquisa direta (2016).

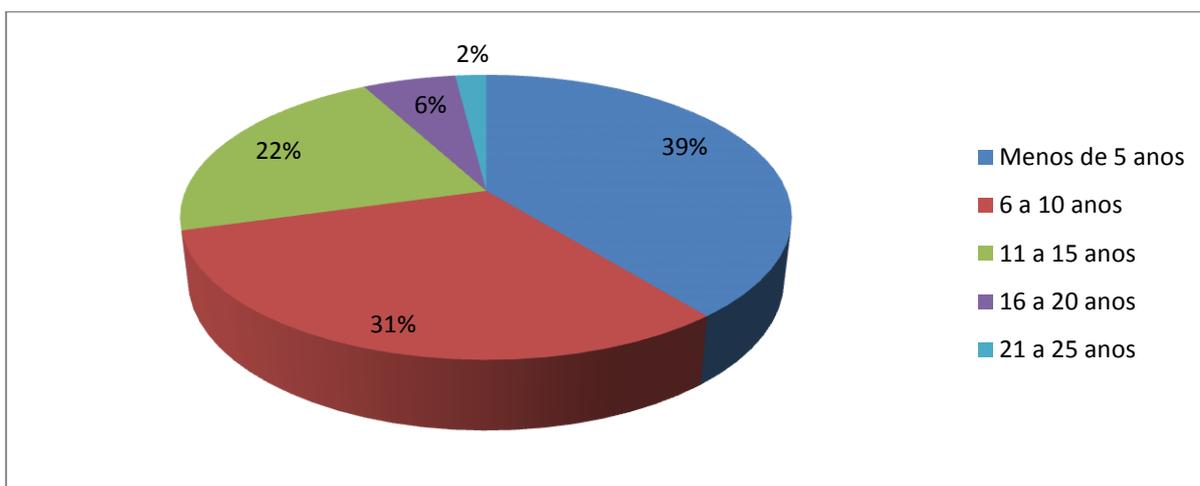
Sobre a atuação dos docentes, perguntamos o tempo de atuação no magistério. E segundo os dados coletados, 57% dos professores e professoras lecionam de 11 a 20 anos, 21% ensinam de 21 a 25 anos e 12% trabalham mais de 26 anos na educação básica, como mostra o Gráfico 18.

**GRÁFICO 18** – Tempo de magistério



Fonte: Pesquisa direta (2016).

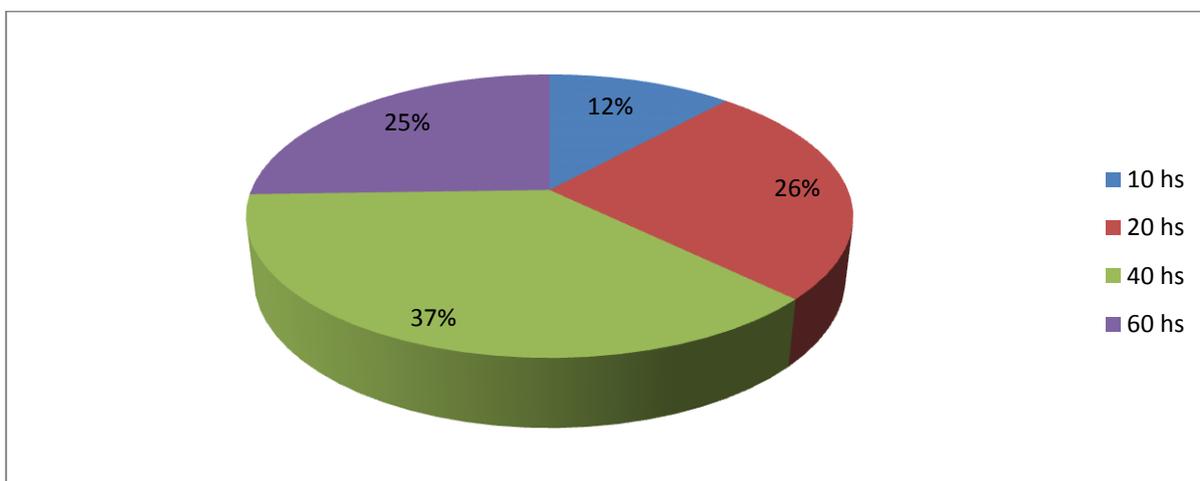
No que se refere à experiência na educação de pessoas jovens e adultas, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, os resultados demonstram maior percentual no intervalo de menos que cinco anos (39%) e 31% dos investigados se concentram no intervalo de seis a dez anos de experiência. Esses números revelam que boa parte dos docentes acumulam pouco tempo de experiência com essa modalidade de ensino, como demonstra o Gráfico 19.

**GRÁFICO 19** – Tempo de experiência na EJA

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Analisando o tempo de magistério e o período de experiência na educação de pessoas jovens e adultas, os dados revelam que apesar dos docentes terem significativo tempo de atuação no magistério, constatados pelos 57% dos respondentes, que exercem a atividade de onze a vinte anos, demonstrado pelo Gráfico 18, acumulam um tempo muito menor de experiência com a EJA.

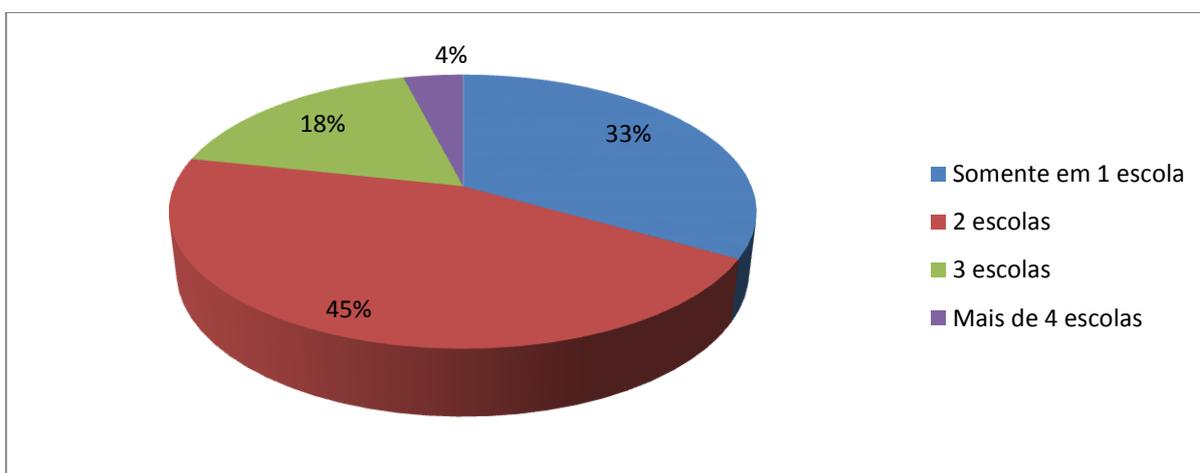
Por meio do questionário, buscamos ainda identificar a carga horária dos professores e professoras. Os números nos revelam uma jornada de trabalho exaustiva, em que 37% dos docentes trabalham 40 horas e 25% chegam a trabalhar 60 horas, como nos revela o Gráfico 20.

**GRÁFICO 20** – Carga horária dos docentes

Fonte: Pesquisa direta (2016).

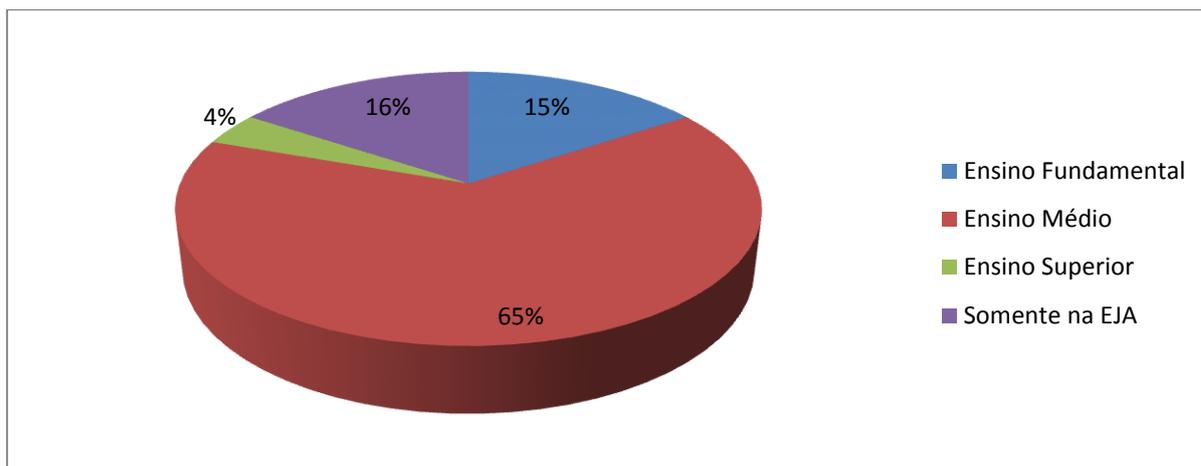
Desse público, verificamos que por necessidade de cumprimento de carga horária ou por trabalhar na rede particular, os professores e professoras em sua maioria (67%) trabalham em mais de uma escola.

**GRÁFICO 21** – Quantidade de escolas que trabalham os docentes



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os dados revelam que 45% dos docentes trabalham em mais de duas escolas, seguido de 18% do grupo de profissionais que chegam a trabalhar em mais de três escolas, que nos leva a acreditar no comprometimento das atividades pedagógicas, que vão da elaboração de aulas e atividades avaliativas e passam pelo planejamento e atividades extraclasse, como o preenchimento de diários eletrônicos. Esses e outros fatores levam ao esgotamento dos professores e professoras, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Além de lecionarem na EJA, esse público ainda exerce atividades em outras modalidades de ensino, como demonstra o Gráfico 22.

**GRÁFICO 22** – Docentes que trabalham em outra modalidade de ensino

Fonte: Pesquisa direta (2016).

O gráfico nos mostra que 65% dos professores e professoras lecionam na EJA e no ensino médio regular e que apenas 16% se dedicam exclusivamente à educação de pessoas jovens e adultas. Conjugando carga horária, quantidade de escolas e outras modalidades de ensino que atuam os docentes, percebemos a existência de um conjunto de fatores que comprometem o desempenho profissional em relação aos níveis e modalidades de ensino, colocados como desafios do cotidiano escolar dos professores, bem como lembra Moura (2003) não se encontram as mesmas situações em uma sala de aula do ensino regular e outra de jovens e adultos, portanto esses profissionais devem se preparar para trabalhar com a diversidade, mesmo em condições de fadiga e estresse.

Diante do exposto, resolvemos interrogar os professores e professoras de Geografia que lecionam para alunos e alunas jovens e adultos, sobre a decisão de ensinar na referida modalidade. Obtivemos o seguinte resultado: 69% dos docentes responderam que **não** foi uma decisão sua, contra 31% apenas de profissionais que disseram **sim**, se tratou de uma decisão individual. As respostas foram organizadas em subcategorias de acordo com os percentuais apresentados na Tabela 6.

**TABELA 6** – Ensinar na EJA foi uma decisão sua?

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas	
		Nº absoluto	Nº relativo (%)

Não 69%	Disponibilidade de horário	6	12
	Decisão da secretaria de educação e da escola	23	45
	Completar carga horária	5	10
	Sem explicação	1	2
Sim 31%	Oportunidade de trabalho	9	17
	Identificação com o público	4	8
	Completar a carga horária	1	2
	Sem explicação	2	4
Total		51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Assim, as respostas dos docentes que disseram que trabalhar na modalidade **não** foi uma decisão sua, estão reunidas na subcategoria **disponibilidade de horário**, conforme se observa nas falas a seguir:

“Concurso público. No turno noturno existe essa modalidade. Escolhi o turno e não a modalidade EJA.”

(São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos)

“Quando fui nomeada só podia trabalhar no ensino noturno por já estar em outros turnos na educação privada.”

(Belágua, 45 anos)

“Foi a própria condição apresentada para continuar no turno noturno.”

(Ribamar Fiquene, 50 anos)

“Não tinha outra opção para o trabalho noturno.”

(Barreirinhas, 50 anos)

“Só tinha essas turmas no noturno.”

(São José de Ribamar, 31 anos)

“Transferir-me do turno vespertino (regular) para o noturno (EJA).”

(Estreito, 43 anos)

Nesse grupo de respostas percebemos que os sujeitos estão mais preocupados com as suas necessidades básicas e não com as necessidades de aprendizagem dos alunos e alunas desta modalidade, reafirmando os dados apresentados em relação aos profissionais que assumem uma jornada de trabalho integral e que escolhem o turno noturno para não perderem os vínculos de trabalho no turno diurno.

Um segundo grupo declara que foi **decisão da secretaria de educação e da escola**. Os professores e professoras declaram que não fizeram escolha pela modalidade de ensino, como podemos identificar nas justificativas.

“Recomendação da Secretaria de Educação.”

(Humberto de Campos, 35 anos)

“A direção e supervisão quem encaminha.”

(Benedito Leite, 44 anos)

“Uma decisão da política estadual de ensino, que criou a modalidade EJA.”

(Santa Luzia, 49 anos)

“Na verdade a escola implantou essa modalidade de ensino e eu tive que me adaptar.”

(Passagem Franca, 40 anos)

“A direção me enviou para as turmas da EJA, sem direito de escolha.”

(Itapecuru Mirim, 38 anos)

“A escola passou a oferecer o EJA e tivemos que nos adequar.”

(Alto Parnaíba, 51 anos)

“Não tenho formação em EJA, a escola pediu e aceitei.”

(Fernando Falcão, 42 anos)

Em relação a esse grupo de respostas percebemos que muitos sequer tiveram durante a formação inicial um direcionamento para atuarem nessa modalidade de ensino e hoje atuam nessa área por determinação da Secretaria de Educação e por vezes decisão da própria escola. Pensamos aqui na necessidade de os órgãos gestores de ensino repensarem nos critérios de lotação desses servidores

e na urgência de formação continuada que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos. Além disso, com um reconhecimento de uma área de ensino que precisa ser estudada e debatida no conjunto de instituições formadoras, órgãos públicos e escola.

Ainda de acordo com a questão: Ensinar na Educação de Jovens e Adultos foi uma decisão sua? Um terceiro grupo de sujeitos afirma que **não** e diz se tratar de uma condição para **completar a carga horária**, vejamos o dizem.

“Necessidade por não ter opção de ensinar no regular para completar carga horária.”

(Coelho Neto, 48 anos)

“Por questão de preencher a carga horária.”

(Fortuna, 41 anos)

“Foi para completar a carga horária.”

(Colinas, 31 anos)

“Complemento de carga horária.”

(Carutapera, 42 anos)

“O número de alunos no ensino médio reduziu a noite e fui ministrar nas turmas EJA.”

(Bom Lugar, 42 anos)

Quanto ao percentual de sujeitos que disseram **sim** (31%), ensinar jovens e adultos foi uma decisão sua, de suas respostas organizamos duas subcategorias. A primeira diz respeito à **oportunidade de trabalho**, quando esses docentes ainda eram contratados. A segunda trata sobre a **identificação com o público**.

O primeiro agrupamento de respostas envolve a **oportunidade de trabalho**, mediante a situação em que se encontravam dizem os professores e professoras.

“Oportunidade que surgiu quando comecei a lecionar.”

(Parnarama, 45 anos)

“Oportunidade na escola e o financeiro.”

(São Pedro dos Crentes, 55 anos)

“Porque foi a oportunidade que apareceu.”

(Barra do Corda, 44 anos)

“Na época em que foi lançado o programa poucos professores se habilitaram.”

(João Lisboa, 41 anos)

“A minha primeira experiência como contratada foi na EJA. E para mim tornou-se um desafio.”

(Chapadinha, 49 anos)

Qualquer professor com formação para atuar no ensino fundamental e médio pode ser docente de jovens e adultos, mesmo os inexperientes que encontram na oportunidade deixada por alguns a ocasião para iniciar sua carreira. O resultado pode não passar de práticas tradicionais e, pior ainda, de se confundir o aluno e mesmo o docente ao ter de decidir como e o quê deve ensinar para esse público específico.

O segundo grupo de respostas está reunido na subcategoria **identificação com o público**, por gostar de lecionar para essa modalidade de ensino, vejamos o que dizem os professores e professoras.

“Amo trabalhar com jovens e adultos, por perceber que os mesmos necessitam de oportunidade.”

(Santa Quitéria, 64 anos)

“Porque gosto de trabalhar na Educação de Jovens e Adultos.”

(Anapurus, 42 anos)

“Identificação com o público jovem e adulto.”

(Tasso Fragoso, 56 anos)

“Por gostar da clientela, gosto de incentivar que retornem a estudar, gosto de trabalhar com adultos.”

(Graça Aranha, 53 anos)

Interessante encontrarmos sujeitos determinados em trabalhar com a educação de pessoas jovens e adultas, provocadores de mudanças na construção do conhecimento de seus alunos e alunas, na capacidade de emocionar-se e, sobretudo, na ação pedagógica. As palavras dos professores e professoras nessa subcategoria nos revelam o envolvimento com os discentes, superando o desejo inicial de cumprir o dever profissional, vestidos de consciência da importância do trabalho, demonstrando em algumas respostas uma postura de respeito, seriedade e responsabilidade para com os alunos e alunas jovens e adultos (MOURA, 2003).

Em outra alternativa do questionário, perguntamos aos professores e professoras de Geografia se existem diferenças entre sua prática pedagógica desenvolvida na EJA da que é realizada no ensino regular. Agrupamos as respostas em quatro subcategorias, conforme Tabela 7.

**TABELA 7** – Existem diferenças entre sua prática pedagógica desenvolvida na EJA da que é realizada no ensino regular?

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas	
		Nº absoluto	Nº relativo (%)
Sim	Carga horária e conteúdo insuficiente	13	26
	Prática diferenciada	17	33
	Dificuldades dos alunos e alunas	16	31
Não	Não existem diferenças	3	6
	Não responderam	2	4
Total		51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Na primeira subcategoria os docentes consideram que na EJA a **carga horária e conteúdos insuficientes** se comparados ao ensino regular, conforme se observa a seguir.

“Sim. O nosso tempo é menor 40 a 30 minutos. Os assuntos são muito. Muito enxugados. A clientela é muito diversificada (níveis alarmantes).”

(Carolina, 44 anos)

“Sim. A diferença principal é em relação ao horário e o conteúdo, termina sendo simplificado, as dificuldades de discussões e debates e principalmente execuções de avaliações. A diferença de 50 minutos para 30 minutos.”

(Matinha, 43 anos)

“Sim. O plano de aula é mais resumido para que o mesmo se enquadre no tempo estabelecido.”

(Chapadinha, 49 anos)

“Sim. O ritmo é outro, pois o tempo é menor, os alunos que há muito não estudavam, vivência diferenciadas.”

(Bom Lugar, 42 anos)

“Sim. As faixas etárias são quase iguais, o comportamento diferente e o nível de aprendizagem, o tempo de aula do ensino regular também é maior. As séries do regular são 3 anos, no EJA somente 2 anos.”

(Graça Aranha, 53 anos)

Materializam-se nas falas dos sujeitos algumas particularidades que o processo de ensino e aprendizagem da modalidade de jovens e adultos possui, a exemplos, o horário reduzido e o conteúdo sucinto, que se somam ao perfil desse público, formado principalmente por trabalhadores em busca de instrução, que chegam às aulas atrasados, esgotados de um dia de trabalho.

Como peculiaridade desse processo destaca-se um aspecto fundamental que se refere ao modo como os docentes de Geografia da EJA constroem alternativas no espaço de sala de aula. Dentre as alternativas para superar essas situações acreditamos na flexibilização de horários, dada a atenção aos problemas pessoais de muitos e oportunizar um tipo de ensino realmente significativo para os alunos e alunas, o que vai auxiliá-los a se situarem no seu meio social, oportunizando a esses sujeitos a construção de seu próprio conhecimento.

Outro grupo de professores e professoras apresentam uma **prática diferenciada** utilizada nas salas EJA, distinta das aplicadas no ensino regular, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem diferentes (linguagem apropriada, ritmo lento e trabalho individualizado), como pode ser observado nas falas.

“Sim. Na EJA o professor tem que ser flexível, incentivar o aluno que vem de uma jornada de trabalho diário.”

(Araguanã, 38 anos)

“Sim. Os conteúdos são ministrados de forma mais simples, procurando suprir a carência de conhecimento dos educandos.”

(Estreito, 43 anos)

“Sim. Muita diferença, pois para os alunos do EJA, deve-se ter mais paciência e dedicação para explicar conteúdos.”

(Ribamar Fiquene, 50 anos)

“Sim. Na EJA você trabalha com aluno de forma mais individualizada, devido à diferença de aprendizado que geralmente as turmas apresentam.”

(Coelho Neto, 48 anos)

“Sim. Principalmente a forma de expressar em sala de aula, é como se fosse uma conversa, um debate.”

(Carutapera, 42 anos)

“Sim. Com adolescentes, meu desempenho é melhor, pois os alunos são mais preparados. Com adultos é mais lento.”

(Nina Rodrigues, 47 anos)

Nessa subcategoria estão as falas que expressam uma prática diferenciada relativa aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e alunas jovens e adultos, pois nos seus dizeres, esses sujeitos carecem de uma atenção especial, de um acompanhamento individualizado, o que em nossa ótica abre espaço para inserção de um professor auxiliar para dar atenção redobrada aos que estiverem perto de desistir ou com necessidades específicas.

Uma das particularidades do trabalho com jovens e adultos que emerge dos dados é essa flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica, possibilitando lidar com distintos ritmos de aprendizagem e com as diferenças de apropriação do conhecimento. Assim, destacamos a importância da ação docente como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem.

Outra dimensão percebida nas suas falas remete à **dificuldade dos alunos e alunas** da EJA em relação à aprendizagem comparada aos alunos e alunas do dito ensino regular. Os professores e professoras atribuem ao longo período distante

da escola, a evasão em virtude de problemas pessoais e o baixo nível de instrução como causas. Vejamos o que dizem os sujeitos.

“Sim. Desinteresse dos alunos; a evasão em virtude de algum problema; os alunos se queixam muito do cansaço, do trabalho pesado durante o dia; os alunos faltam muito, isso atrapalha a minha prática, já dei aula para 3 alunos.”

(Santa Quitéria, 64 anos)

“Sim. Pois muitos alunos estão há tempos sem estudar e demoram mais para assimilar certos conteúdos.”

(São José de Ribamar, 31 anos)

“Sim. Pois muitos alunos apresentam dificuldades, tanto no nível de aprendizagem como problemas pessoais.”

(Colinas, 31 anos)

“Sim. Na EJA os alunos têm mais dificuldade de assimilar os conteúdos trabalhados.”

(Benedito Leite, 44 anos)

“Sim. Os alunos têm uma grande dificuldade de assimilar conteúdos.”

(Barreirinhas, 50 anos)

“Sim. Tem, os alunos da EJA apresentam muita dificuldade no aprendizado.”

(Santa Filomena do Maranhão, 56 anos)

No processo de escolarização de jovens e adultos situado pelos docentes, percebe-se, nas suas respostas, dificuldades de aprendizagem dos alunos e alunas, o que não se diz por particularidade dessa modalidade, contudo, após anos distante da escola os jovens e adultos encontram-se despreparados para receber conteúdos escolares, somados à carência de conhecimentos básicos e aos obstáculos pessoais que culminam por vezes em evasão.

Um quarto grupo de professores e professoras dizem que não **existem diferenças** entre sua prática pedagógica desenvolvida entre o ensino regular e na educação de pessoas jovens e adultas, conforme afirma abaixo.

“Não. Na minha prática não há diferença, mais sim no alunado, pela diferença de idade. O conteúdo é o mesmo e a carga horária diminui.”

(Tuntum, 53 anos)

“Não. Não há diferença na prática pedagógica, a diferença está na ausência de materiais. Você deve é claro trabalhar com mais lentidão, utilizar recursos apropriados com a clientela.”

(Turilândia, 50 anos)

“Não. Pois a dedicação e cooperação é a mesma, uma vez que todos participam das “juventudes”.”

(Parnarama, 45 anos)

Estes depoimentos revelam, antes de qualquer coisa, a transposição da prática docente tradicionalmente vinculada ao ensino fundamental ou ensino médio, dito como regular, origem da maioria dos professores, em relação à sua experiência anterior e formação inicial. No sentido dessas declarações, acreditamos na necessidade de recriá-las, de modo a atender às especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Em outro ponto do questionário procuramos identificar as principais dificuldades dos professores e professoras de geografia para realizar suas atividades na EJA. Suas respostas foram reunidas em quatro categorias, conforme Tabela 8.

**TABELA 8** – Dificuldades apresentadas no desempenho da função docente

Categorias	Nº de respostas	
	Nº absoluto	Nº relativo (%)
Falta de recursos didáticos	18	35
Estrutura Física	5	10
Desinteresse e carência dos alunos	22	43
Carga horária	6	12
Total	51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

A primeira categoria abrange as respostas dos professores e professoras que apontaram como dificuldade a **falta de recursos didáticos**, enfrentadas no exercício da docência, como podemos observar nas falas a seguir.

“Os livros do EJA são péssimos, não nos convidam para seleção do livro. Muito conteúdo, o único material didático é o livro. Falta muito, muito material, somente com poucos mapas.”

(Santa Quitéria, 64 anos)

“Falta de recursos pedagógicos, temos apenas o livro.”

(Fortuna, 41 anos)

“O material didático escasso, eles estão trabalhando com o livro do ensino regular. A clientela está defasada e precisa de um acompanhamento individual.”

(Turilândia, 50 anos)

“Recursos apropriados para essa modalidade de ensino, o Estado do Maranhão não dispõe.”

(Coelho Neto, 48 anos)

“Falta de material apropriado para o seguimento.”

(Barra do Corda, 44 anos)

“Falta de recursos, falta de livros e escolas sucateadas.”

(Riachão, 52 anos)

“Falta de material didático e de apoio pedagógico na unidade de ensino.”

(São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos)

Quanto às dificuldades enfrentadas no desempenho da função docente, as falas revelam diversos motivos, entretanto predomina a ausência de material didático. O livro é o único recurso disponível, que ainda assim são insuficientes e defasados como afirmam os sujeitos. Outro ponto importante, além da falta de recursos materiais, diz respeito ao recurso humano, no que tange à falta de apoio da equipe escolar (direção, coordenadores, etc.) como aponta o professor “São Raimundo das Mangabeiras”, para realização das atividades. Conseqüentemente, podem levar a sentimentos de tonalidades desagradáveis, como por exemplo, o

desânimo e a insegurança, que influenciam diretamente na efetivação do trabalho docente.

A segunda categoria reúne as dificuldades relacionadas à falta de **estrutura física** nas escolas, que limitam a prática docente, dizem os sujeitos.

“Condições físicas na escola, material didático, quadro, sala de vídeos, livros que não vêm para todos os alunos.”

(Tuntum, 53 anos)

“O horário e a infraestrutura da escola.”

(Pinheiro, 37 anos)

“Estrutura física da escola e elevado índice de evasão.”

(Itapecuru Mirim, 38 anos)

“Falta de equipamentos, estrutura física péssima da escola e falta apoio da direção.”

(Loreto, 44 anos)

Reunindo as dificuldades em se lecionar certos conteúdos à falta de recursos materiais e ao uso exclusivo do livro didáticos, podemos prever, como defende Evangelista (2009), a notória tendência pedagógica tradicional nas aulas de Geografia e, de certa maneira, podemos concluir que a importante contribuição dessa disciplina aos discentes da EJA, de compreender melhor o espaço geográfico tem se limitado ao estudo de conteúdos livrescos, abstratos e fragmentados, abordando os assuntos de forma estática, sem lhes dar legítimo significado.

Nesse sentido a Geografia escolar não se restringe a simples transmissão de conhecimento e na contramão dessa via, Callai (2010, p. 17) contribui dizendo:

Enquanto matéria de ensino [a Geografia] cria condições para que o aluno [criança, jovem ou adulto] se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Seguindo esta linha de raciocínio é de suma importância destacar que o ensino de Geografia de maneira alguma deve se nutrir de práticas tradicionais, que corresponde principalmente às proposições decorativas e sim deve ser reflexiva e crítica, que desenvolva nos alunos e alunas, independentes da faixa etária, a capacidade de interpretar os fenômenos no tecido do espaço geográfico.

O **desinteresse e a carência** dos alunos e alunas também são apontados pelos professores e professoras enquanto dificuldades enfrentadas no exercício da prática, vejamos o que dizem.

“A ausência de alguns alunos por um tempo, às vezes longo, na maioria das vezes atrapalha o andamento dos trabalhos, principalmente as notas.”

(Carutapera, 42 anos)

“Desinteresse dos alunos, falta de leitura, falta constante dos alunos.”

(Belágua, 45 anos)

“Falta de interesse dos alunos e falta de instrumentos necessários para a prática pedagógica.”

(Gonçalves Dias, 54 anos)

“A maior dificuldade é a motivação do aluno, pois a maioria trabalha o dia e vem cansado.”

(Araguanã, 38 anos)

“Muitos dos alunos chegaram com o mínimo de conhecimento necessário para prosseguir na sua vida escolar.”

(Benedito Leite, 44 anos)

“O baixo nível dos alunos, muitos leem com dificuldade, escrevem mal e muitos não são alfabetizados de fato.”

(Santa Luzia, 49 anos)

“A evasão e a pouca assiduidade dos alunos.”

(Estreito, 43 anos)

Os depoimentos revelam particularidades dessa modalidade, formada por jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, que por razões diversas abandonaram a escola precocemente para lutar por sua sobrevivência. Que após

um longo período de abandono retornam aos bancos escolares e deparam-se com a difícil tarefa de se dedicar ao trabalho, aos estudos e à família. Assim, as longas ausências, bem como a carência de conhecimentos básicos e a falta de tempo para se dedicar aos estudos, culminam na maioria das vezes no abandono das aulas e lhes é atribuída a culpa pelas dificuldades.

Laffin (2012) sinaliza para a constituição de um processo de escolarização para jovens e adultos que respeite e procure articular o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos. Estas particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização, e validação dos tempos e espaços escolares.

Outro problema também apontado por professores e professoras diz respeito à **carga horária** para o exercício das atividades, considerada por muitos insuficientes. Vejamos as falas a seguir.

“Os horários são reduzidos dificultando que os conteúdos sejam concluídos.”

(Passagem Franca, 40 anos)

“O pouco tempo em sala de aula, a cobrança em ministrar uma carga muito grande de conteúdo.”

(Paraibano, 29 anos)

“O turno da noite tem curta duração e trata de alunos com pouca bagagem conceitual.”

(São José de Ribamar, 31 anos)

“É um curso de duração muito curta.”

(Pedreiras, 50 anos)

“A questão do tempo, do cansaço dos alunos, a falta de compromisso em realizar as atividades em sala de aula e também a dedicação para estudar em casa.”

(Matinha, 43 anos)

Outra dimensão percebida nessas falas remete aos tempos, tanto a carga horária de sala de aula, considerada insuficiente que atrapalha o desempenho das atividades docentes, bem como do tempo disponível que os jovens e adultos não dispõem para se dedicar aos estudos. Para Moura (2003) esses desafios

impulsionam os professores e professoras na busca permanente do saber em uma dimensão maior, que leve à superação dos obstáculos exclusivos desta modalidade de ensino.

Em outro momento perguntamos aos professores e professoras de Geografia: você considera importante o ensino de Geografia para pessoas jovens e adultas? Todos os sujeitos responderam que **sim**, suas justificativas foram reunidas em quatro categorias, como consta na Tabela 9.

**TABELA 9** – A importância do ensino de Geografia na EJA

Categorias	Nº de respostas	
	Nº absoluto	Nº relativo (%)
Desperta o senso crítico	10	20
Ciência que estuda o mundo	18	35
Estudo da realidade	11	21
Continuidade dos estudos	9	18
Sem explicação	3	6
Total	51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os respondentes mencionam que o ensino de Geografia para essa modalidade, **desperta o senso crítico** nos alunos e alunas jovens e adultos, como podemos observar nas respostas.

“Sim. Porque o conhecimento geográfico desperta o senso crítico.”

(São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos)

“Sim. A Geografia estimula o senso crítico e o modo de ver a natureza e a sociedade para os alunos.”

(São José de Ribamar, 31 anos)

“Sim. A Geografia, de forma geral, extrai e/ou intensifica o senso crítico do aluno.”

(Chapadinha, 49 anos)

“Sim. Matéria indispensável para formação política do indivíduo.”

(Brejo, 26 anos)

“Sim. É fonte permanente dos debates sociais e econômicos da vida de todos os alunos, que precisam ter visão crítica da realidade.”

(Loreto, 44 anos)

Essas justificativas nos revelam a presença de uma abordagem crítica no ensino de Geografia presente na prática dos professores e professoras, que serve de estímulo ao pensamento autônomo dos estudantes jovens e adultos. A Geografia, assim, pode ser vista como o conjunto de saberes articulados às principais questões socioespaciais, fato que pode tornar o conhecimento escolar algo que desperte algo significativo para esses alunos e alunas (SANTOS, 2008).

Um segundo grupo de sujeitos disse que a Geografia por se tratar de uma **ciência que estuda o mundo**, esse componente curricular é imprescindível para os alunos e alunas da EJA, conforme se observa nas falas a seguir.

“Sim. Esta disciplina ajuda a entender melhor ao mundo em seu redor, situar-nos neste mundo e modificá-lo também para melhor.”

(Carolina, 44 anos)

“Sim. É superimportante que o alunado tenha conhecimento pleno em todos seus aspectos do mundo em que vive e a Geografia instrumentaliza esse conhecimento.”

(Gonçalves Dias, 54 anos)

“Sim. O conhecimento em Geografia é fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos.”

(João Lisboa, 41 anos)

“Sim. A Geografia é a ciência que estuda o mundo. Logo, aumenta o campo de observação dos alunos.”

(Estreito, 43 anos)

“Sim. É importante para o aluno se situar no mundo em suas especificidades políticas e econômicas.”

(Riachão, 52 anos)

“Sim. Amplia a visão de mundo levando-o a buscar entender as transformações socioespaciais.”

(Humberto de Campos, 35 anos)

“Sim. Porque o aluno precisa aprender alguma coisa do mundo lá fora.”

(Santa Filomena do Maranhão, 56 anos)

“Sim. Perceber o mundo e interagir de outra forma.”

(São Pedro dos Crentes, 55 anos)

Percebemos nessas justificativas que para os professores e professoras a ciência em questão é muito importante para a compreensão do mundo em que vivem os seus alunos e alunas, o qual está em constante transformação. De acordo com Azambuja e Callai (2003, p. 195), a Geografia que deve ser ensinada [...] “é aquela que nos permita melhor compreender o mundo, mas para isto precisamos conhecer esse mundo, ter acesso às informações e saber organizá-las num contexto maior”. E nesse sentido Vesentini (2005, p. 220), complementa:

[...] a geografia, [...] pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas.

A terceira categoria apresenta o ensino de Geografia na educação de pessoas jovens e adultas essencial para o **estudo da realidade**, presente nas falas dos sujeitos.

“Sim. O conhecimento da realidade não estaria completo sem a Geografia.”

(Zé Doca, 60 anos)

“Sim. Tentamos mostrar um pouco da realidade, do cotidiano através dos conteúdos da disciplina.”

(Barra do Corda, 44 anos)

“Sim. Mediante a vivência dos alunos, a Geografia explica questões básicas para alguns temas da vida de cada um.”

(Santa Rita, 45 anos)

“Sim. Por ser uma ciência de conhecimento abrangente, contextualizada e geralmente os conteúdos estão todos relacionados ao dia a dia dos alunos.”

(Matinha, 43 anos)

“Sim. É uma ciência do cotidiano.”

(Bom Lugar, 42 anos)

“Sim. O ensino de Geografia ajuda a ampliar a visão do aluno, perante as realidades sociais e ambientais, a olhar o planeta de forma diferente.”

(Araguanã, 38 anos)

Os depoimentos revelam uma educação geográfica para a EJA não como uma disciplina a mais de estudo, mas como uma possibilidade de estudo para esses alunos e alunas que possuem uma necessidade de formação voltada para o seu cotidiano e sua realidade. O que propõe Resende (1986, p. 166) ao afirmar que:

Procuramos estabelecer de maneira precisa qual a geografia que queremos ensinar – não a que mascara a realidade, mas a que tenta desvendá-la a partir da experiência social concreta do sujeito-aluno – e buscamos, depois, extrair desta opção as suas consequências teórico-metodológicas, alterando em substância a nossa prática cotidiana de ensino.

Assim, essa é a Geografia que precisa ser “praticada”, que precisa ocupar o espaço da sala de aula, levando os alunos e alunas a terem uma postura crítica diante da realidade que os cerca. Um “despertar” para a capacidade de refletir sobre os fatos e não só listá-los para posterior memorização. Como contribui Cavalcante (2006, p. 72):

[...] não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem, é preciso trabalhar com esses conteúdos, realizando o tratamento didático, para que se transforme em ferramentas simbólicas de pensamento.

A última categoria corresponde ao grupo de sujeitos que responderam observar o ensino de Geografia como um conhecimento importante para a **continuidade dos estudos**, observado nas falas.

“Devido à necessidade que muitas pessoas têm de dar prosseguimento aos estudos. Pois muitos desses alunos ou trabalham ou abandonaram os estudos.”

(Benedito Leite, 44 anos)

“Oportunizar condições de aprendizado aos que estão em defasagem “idade-série”.”

(Fortuna, 41 anos)

“Ajuda a recuperar alunos com atraso e alunos que trabalham.”

(Dom Pedro, 48 anos)

“Os alunos voltam a lembrar de coisas esquecidas e outros aprendem coisas que para eles é tudo muito novo.”

(Carutapera, 42 anos)

“Porque é uma formação de cultura geral que prepara para a vida.”

(Barreirinhas, 50 anos)

“Os conteúdos são praticamente os mesmos do ensino regular, portanto é importante que o aluno tenha oportunidade de estudo.”

(Passagem Franca, 40 anos)

O processo de escolarização para jovens e adultos e, no caso específico da Geografia, tem como responsabilidade precípua, a formação dos cidadãos. Este fator faz-se indispensável, pois estes alunos e alunas já fazem parte de uma comunidade e eles precisam ser atuantes dentro desta e a continuidade dos estudos representa o retorno à condição de cidadãos pensantes e críticos.

A última pergunta aos professores e professoras de Geografia teve como questionamento: o (a) senhor (a) se considera apto (a) para lecionar Geografia na educação de jovens e adultos? As respostas foram agrupadas como consta na Tabela 10.

**TABELA 10** – Apto (a) para ensinar Geografia na EJA

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas
-----------	--------------	-----------------

		Nº absoluto	Nº relativo (%)
	Esforço pessoal	14	28
Sim	Formação inicial e continuada	17	33
	O tempo de formação e a experiência	16	31
Não	Formação inicial inadequada	4	8
Total		51	100

Fonte: pesquisa direta (2016).

A primeira subcategoria reúne as respostas dos professores e professoras de Geografia, que se consideram aptos (as) mediante o seu **esforço pessoal**. Assim os sujeitos disseram.

“Sim. Para trabalhar com esta modalidade de ensino estudei sozinho. Boa parte dos professores não conhecem a metodologia.”

(São Pedro dos Crentes, 55 anos)

“Sim. Porque me preparei para isso. Embora não tendo feito curso para EJA. Eu me preparo, preparo minha aula, leio para além do livro, preparo aulas de acordo com a necessidade deles. Exemplo dou aulas de Geografia do Maranhão, mesmo não tendo no livro.”

(Santa Quitéria, 64 anos)

“Sim. Pois, leio, busco ajuda com pessoas especialistas na área. Estudo a proposta da EJA e tento continuamente ajustar minha experiência ao público.”

(Santa Rita, 45 anos)

“Sim. Pelo esforço que me proponho em planejar e executar meu trabalho e (re) avaliar os resultados, buscando aperfeiçoar-me.”

(Fortuna, 41 anos)

“Sim. Porque busquei por conta própria me qualificar através de leituras e aprendendo no dia a dia com erros e acertos.”

(Riachão, 52 anos)

“Sim. Sempre busco a qualificação, lendo, cursos, livros e me desafiando a cada dia.”

(Santa Luzia, 49 anos)

Analisando as falas dos sujeitos, é possível identificar que neles se inscrevem indícios das soluções encontradas por eles para uma ação pedagógica diante das particularidades da modalidade. Evidenciam-se assim esforços pela construção de uma imagem profissional comprometida com a escolarização dos jovens e adultos. Este fato destaca-se na leitura de diferentes depoimentos dos docentes, que em vários momentos apresentam uma visão comprometida diante da forma com que assumem esse desafio.

Na segunda subcategoria reunimos as falas dos sujeitos, que por meio da **formação inicial e continuada** se consideram aptos a ministrar aulas de Geografia na EJA. Assim os docentes responderam.

“Sim. Tenho formação na área que ministro aula, portanto apto para ministrar aulas na turma de EJA.”

(Passagem Franca, 40 anos)

“Sim. Todo professor de Geografia, por natureza, tem que estar preparado para adequar o seu conteúdo às necessidades postas, por isso tenho conseguido relativo sucesso ao abordar o conhecimento geográfico voltado para o EJA.”

(Loreto, 44 anos)

“Sim. Mesmo sem especialização na modalidade de ensino da EJA, a graduação proporciona disciplina que favorece o professor a trabalhar na EJA.”

(Coelho Neto, 48 anos)

“Sim. Procuro adaptar o meu aprendizado com o potencial dos alunos, utilizando alguns recursos didáticos e procurando relacionar com sua realidade.”

(Porto Franco, 44 anos)

“Sim. A educação continuada me propicia esta oportunidade.”

(Zé Doca, 60 anos)

“Sim. Por conta da pós-graduação na área.”

(Fernando Falcão, 42 anos)

“Sim. Porque concílio teoria e prática promovendo a aprendizagem significativa dos alunos.”

(Estreito, 43 anos)

“Sim. Tenho conteúdo suficiente para ministrar aula em qualquer seguimento do ensino médio, porém falta uma formação específica para poder lidar com as turmas e também estar legalmente habilitado.”

(Dom Pedro, 48 anos)

De acordo com Laffin (2012), o pré-requisito básico exigido para profissionalidade docente na educação de pessoas jovens e adultas é uma exigência de formação docente, respaldado legalmente pela LDB 9.394/96. Desse modo, percebemos que por meio da formação inicial os sujeitos assumem que são aptos para atuarem nessa modalidade, talvez por se sentirem constrangidos em revelar que sua formação é inadequada. Nesse sentido, afirma Laffin (2012, p. 218) “[...] formação inicial e continuada estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo, especialmente no caso da formação na EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega”.

Assim, para os professores e professoras, a formação continuada representa um espaço relevante na constituição da docência na EJA. Entretanto, Laffin (2013, p. 112), alerta que “[...] se não forem repensados tempos e projetos, principalmente no que se refere às condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim, comprometer a prática da docência”, tornando-a um faz de conta.

Assim, uma formação contínua apropriada e integrada implica a existência de tempo e espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas de ensino, nas universidades e em outras instituições formadoras discutirem as particularidades do ensino dessa modalidade.

Na terceira subcategoria registramos os depoimentos dos sujeitos que alegam capacidade de ensinar Geografia na EJA, mediante **o tempo de formação e a experiência**. Vejamos o que declaram os sujeitos.

“Sim. Em primeiro lugar tenho formação acadêmica e a minha experiência de longo período trabalhando com esse tipo de aluno acredito que me credencia.”

(Benedito Leite, 44 anos)

Sim. Devido ao tempo de formação acadêmica e o tempo de experiência com metodologia voltadas para o EJA.”

(Matinha, 43 anos)

“Sim. Pois tenho formação e experiência para o exercício da profissão.”

(Nina Rodrigues, 47 anos)

“Sim. Sou formada em Geografia, tenho experiência com os alunos da EJA.”

(Turilândia, 50 anos)

“Sim. Minha aptidão advém dos anos de experiência adquiridos e por acreditar piamente que as pessoas que manifestam interesse em obter conhecimento, independentemente de suas idades cronológicas, merecem uma resposta positiva.”

(Chapadinha, 49 anos)

“Sim. Pois além de ser licenciado tenho em prática vivenciada com o público alvo e me relaciono bem com os alunos.”

(Araguanã, 38 anos)

“Sim. Porque ao longo da carreira o professor ganha experiência que lhe fundamenta para tal.”

(Barreirinhas, 50 anos)

“Sim. A própria experiência nos capacita.”

(Barra do Corda, 44 anos)

Sabemos que são escassas as instituições de nível superior, mais ainda de Licenciatura em Geografia, que contemplam em seu currículo uma proposta pedagógica relativa à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, segundo Laffin (2006) a formação dos docentes ainda se configura particularmente pela via da experiência no trabalho, materializadas nas falas dos sujeitos.

Em relação à última subcategoria, reunimos as falas dos docentes que não se consideram aptos (as) a ensinar Geografia na EJA, consequência da **formação inicial inadequada** que tiveram, segundo as respostas a seguir.

“Não. Tenho só três meses de experiência na modalidade e nenhum curso específico, tudo isso atrapalha um pouco.”

(São José de Ribamar, 31 anos)

“Não. Não recebi um treinamento adequado para ministrar aula para essa categoria, a formação superior não garante tais habilidades.”

(Brejo, 26 anos)

“Não. Pois o trabalho no EJA, para ser transformador, necessita de capacitação diária.”

(Parnarama, 45 anos)

“Não. Volto a afirmar a EJA é uma forma diferenciada de ensino, por isso deve ter educadores com formação também diferenciada.”

(Gonçalves Dias, 54 anos)

Em meio às respostas da questão principal, constatamos muitas lacunas na formação inicial e continuada dos sujeitos que lecionam Geografia nas turmas de jovens e adultos. Pensamos em sua formação para além do exigido na sua formação inicial, fazendo-se necessário que as instituições de ensino superior repensem os conteúdos dos cursos de licenciaturas, e em particular o de Geografia, acerca das demandas da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, após analisado o conjunto de dados, acreditamos que ainda prevalece o entendimento que basta uma formação geral e de conteúdo das áreas específicas para atuação na EJA. Nesta ocasião, alertamos para essa mudança de olhar nos cursos de licenciatura, sobretudo nos cursos de Geografia.

### **3.4 Conteúdo e Estrutura da Representação Social de Educação de Jovens e Adultos**

Os dados para o estudo da representação social de educação de jovens e adultos foram coletados por meio da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e posteriormente processados pelo software EVOG. Por meio do termo indutor “Educação de Jovens e Adultos”, os 51 professores e professoras evocaram um total de 255 palavras, sendo 142 (55,6%) palavras diferentes. O programa destaca as palavras com maior índice de ocorrência e através da Ordem Média de Evocações (OME) indica aquelas palavras com maior importância para os sujeitos.

De acordo com Abric (2000), toda representação social é organizada em torno de um núcleo central ou núcleo estruturante que unifica e dá sentido ao seu

conteúdo, e de alguns elementos periféricos que estão em torno do núcleo central, responsáveis pela interface entre a realidade e o sistema central das representações.

No Gráfico 23, apresentamos o conteúdo e estrutura da representação social, nos quadrantes construídos com o auxílio do EVOC. Percebemos que ele possui quatro quadrantes ou “quatro casas”, onde o superior esquerdo representa o núcleo central com seus elementos mais frequentes e mais importantes, os da primeira periferia, quadrante superior direito com os elementos periféricos mais importantes, os elementos de contraste, quadrante inferior esquerdo com os elementos com baixa frequência mais considerados importantes pelos sujeitos e os da segunda periferia, quadrante inferior direito com os elementos menos frequentes e menos importantes (OLIVEIRA, et al. 2005).

**GRÁFICO 23** – Estrutura da representação social de Educação de Jovens e Adultos

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 13 e OME < 3			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 13 e OME ≥ 3		
	F	OME		F	OME
<b>Oportunidade</b>	<b>15</b>	<b>2,667</b>			
Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 13 e OME < 3			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 13 e OME ≥ 3		
	F	OME		F	OME
Amor	5	1,400	Compromisso	4	3,250
Aprendizagem	4	1,500	Dedicação	9	3,000
Complicado	3	2,000	Dificuldade	4	3,250
Desafio	9	2,111	Formação	6	3,333
Dinâmica	3	1,667	Futuro	3	4,333
Educação	3	2,000	Juvenilização	3	3,667
Incentivo	3	2,333	Paciência	3	4,333
Necessária	6	2,500	Possível	3	4,000
Resgate	7	2,286	Trabalhadores	5	3,400
Responsabilidade	5	2,800	Transformação	3	3,000
Superação	5	2,600			

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Podemos observar no gráfico que o núcleo central, quadrante superior esquerdo, da representação social é composto apenas do elemento **oportunidade**, este apresenta frequência intermediária superior ou igual a 13 (treze) e ordem média de evocação menor que 3,0 (três). Quanto ao quadrante superior direito, podemos observar que este se apresenta vazio, possivelmente por não ser um tema discutido na mídia. Não é objeto de discussão entre os próprios sujeitos, ou seja, nenhum fato tem provocado a circulação de informações recentes acerca da educação de pessoas jovens e adultas.

O quadrante inferior esquerdo apresenta os elementos de contraste, que apresentam frequência menor que 13 (treze) e ordem média de evocações menor que 3,0 (três). A saber: amor, aprendizagem, complicado, desafio, dinâmica, educação, incentivo, necessária, resgate, responsabilidade e superação. Já os elementos da segunda periferia, com frequência menor que 13 (treze) e ordem média de evocações maior ou igual a 3,0 (três) são compromisso, dedicação, dificuldade, formação, futuro, juvenilização, paciência, possível, trabalhadores e transformação.

Esses elementos exprimem sentido ao objeto representado. Esse significado será caracterizado a seguir, pois segundo Abric (2001, p. 156):

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

E continuando seu pensamento, afirma que:

[...] Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. Em 1976, nós havíamos proposto a hipótese do núcleo central, que pode ser formulada nos seguintes termos: a organização de uma

representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação (ABRIC, 2000, p. 30-31).

Quanto ao elemento que constitui o núcleo central da representação de educação de jovens e adultos partilhada pelos professores e professoras de Geografia da educação básica, pode-se observar no Gráfico 23, que este aparece, sobretudo na primeira posição, mostrando-se significativo para os sujeitos.

**TABELA 11** – Frequência e OME do núcleo central

Atributo	Frequência Total	Frequência em cada posição				OME
		1	2	3	4	
Oportunidade	15	7	1	0	4	3

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Passamos agora a analisar este atributo que compõe o núcleo central da representação, mediante a aproximação semântica das justificativas dos sujeitos. Assim, as justificativas foram agrupadas em duas categorias, **formação e mercado de trabalho** e **conclusão de estudos**. Sobre a categoria **formação e mercado de trabalho** os sujeitos fizeram os seguintes relatos.

“Oportunidade de concluir os estudos e vislumbrar um emprego na vida, bem como cursar um curso superior. Oportunidade de mudança de uma vida melhor, de mudanças.”

(Altamira do Maranhão, 43 anos)

“O aluno através do EJA, tem a oportunidade de ver novas possibilidades para o seu mundo do trabalho.”

(Paulo Ramos, 60 anos)

“Oportunidade através da educação de jovens e adultos, o país e os alunos têm a oportunidade de recuperar o quadro educacional de baixo nível de escolaridade e capacitar pessoas para o mercado de trabalho.”

(João Lisboa, 60 anos)

“Oportunidade na vida principalmente nos dias atuais estão cada vez mais difíceis, é de suma importância ao resgate desses jovens, que

por inúmeros motivos tiveram que abandonar seus estudos e com esse programa as portas se abrem.”

(Pinheiro, 43 anos)

“Uma maneira de se inserir na sociedade e no mercado de trabalho.”

(Riachão, 52 anos)

“Essa modalidade de ensino, visa dar oportunidade para jovens, adultos, idosos, deficientes físicos, apenados e outras pessoas que tiveram poucas chances de entrar no ensino público e ter uma possibilidade e uma formação para melhorar como pessoas e entrar no mercado de trabalho.”

(Porto Franco, 44 anos)

Assim como muitas foram as causas que levaram os alunos e alunas da educação de jovens e adultos a se afastarem da escola na sua infância e adolescência, muitas também são as que os fazem retornar. Um retorno, que segundo os professores e professoras se faz pela oportunidade de formação para ingresso ou permanência no mercado de trabalho.

Para os docentes a referida modalidade de ensino se apresenta como uma oportunidade destinada a uma fatia da população (jovens, adultos, idosos, deficientes físicos, apenados, etc.) que não teve acesso à escolarização e encontram-se à margem de um saber determinado por uma sociedade cada vez mais exigente, tendo em vista os avanços da ciência, que impõem novos saberes para inserção ou estabilidade no mundo do trabalho.

Na última categoria os professores e professoras de Geografia apontaram a EJA como oportunidade apenas de **conclusão de estudos**. Vejamos as suas justificativas.

“Porque oferece ao aluno oportunidade de concluir o ensino médio! Adequando conteúdos de acordo horários de trabalho.”

(Santa Rita, 45 anos)

“Dar oportunidade ao aluno de concluir o ensino médio, pois muitos tiveram dificuldades de concluir na idade certa, por diversos motivos. Então o EJA facilita e motiva o aluno a estudar.”

(Araguanã, 38 anos)

Segundo as justificativas, os sujeitos identificaram a modalidade como recuperação do tempo perdido pelo público, que em razão de viverem episódios de dificuldades econômicas, sociais e materiais não puderam estudar na idade apropriada. Desse modo, consideram a educação de jovens e adultos uma modalidade de ensino que promove a oportunidade de conclusão dos estudos que atendam às suas especificidades, revelando-se em uma educação de concepção compensatória, uma oportunidade, como vista no núcleo central da representação.

As representações sociais vão se estruturando nos contextos, nas vivências, nas interações, nas comunicações cotidianas e se revelam nas ações e verbalizações dos sujeitos integrados nesta realidade. Assim, podemos concluir que a representação social da “educação de jovens e adultos” por professores e professoras de Geografia da educação básica é caracterizada por elementos da prática docente e do senso comum.

Uma prática desenvolvida dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e as condições do seu exercício, que produz ações e conhecimentos, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente na relação escolar, nas experiências e vivências desses profissionais.

A escassez de instituições de ensino superior que contemplam, no currículo dos cursos de licenciaturas, propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino revelam que esses sujeitos bebem na fonte do senso comum, logo a formação dos professores e professoras, e dentre estes os de Geografia, ainda se configura particularmente no exercício da atividade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação, procuramos identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de “Educação de Jovens e Adultos”, construída por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio que atuam na referida modalidade na rede pública estadual em São Luís/MA, buscando atingir os objetivos propostos.

O ponto de partida para esta pesquisa foi a experiência vivida por mim há pouco mais de uma década. Parte dessa experiência foi compartilhada aqui e conforme os dados apresentados e analisados no referido estudo, pude perceber que algumas das dificuldades vivenciadas pelos professores e professoras de Geografia na escolarização de jovens e adultos são semelhantes às que vivi quando fui professor da mesma modalidade de ensino.

Sem um embasamento teórico na formação inicial, bem como a efemeridade das formações continuadas, a falta de materiais didáticos com base em um currículo apropriado para essa modalidade, as precárias condições dos estabelecimentos de ensino, somadas as particularidades dos alunos e alunas, culminaram para um despertar em meio às inquietações.

Os resultados revelam que a representação social de educação de jovens e adultos, na visão dos sujeitos, é voltada para uma educação de concepção compensatória, presente no núcleo central da representação pela palavra oportunidade. Manifesta como uma chance concreta de “conclusão” dos estudos e posterior acesso ou permanência no mundo do trabalho, em vez de ser reconhecida como direito educativo dos sujeitos jovens e adultos.

Nesse sentido, apontamos para a urgência de transformar a escolarização de jovens e adultos em uma política de Estado, deixando de ser vista como uma política compensatória, reservada a oferecer mais uma oportunidade aqueles que deixaram a escola precocemente.

Equívocos não podem mais fazer parte dessa modalidade de ensino. É uma demanda há muitos anos à mercê das tentativas de acerto, como as apresentadas no texto, da educação compensatória, dos tidos como fracassados socialmente, dos desinteressados, dos repetentes e evadidos, olhar que precisa ser desfeito para que a educação de jovens e adultos possa ser tratada com respeito.

Acreditamos em uma educação de pessoas jovens e adultas, capaz de proporcionar condições a esses sujeitos para a superação das adversidades, fazendo com que se projete enquanto ser social, com direitos e garantias assegurados ao cidadão, para assumir uma postura na sociedade com responsabilidade, resgatando a autoestima e o título de cidadania que a nação lhe deve, fruto de um débito social herdado nos primórdios da colonização do país.

Foi possível também identificar além das carências materiais e estruturais, a insuficiente formação inicial e continuada revelada pelo professorado, para o bom funcionamento da modalidade de ensino. Esse binômio caracteriza-se pela negligência dos órgãos públicos e privados em estruturar políticas consistentes para implementá-las.

Diante dos dados obtidos, constatamos que a formação de Geografia para a docência na educação de pessoas jovens e adultas mostra muitas lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais. Colocamos em evidência esse debate, que precisa ser percorrido em relação à formação docente para essa modalidade, na Geografia e no âmbito das demais Licenciaturas.

Nesse sentido, reiteramos que uma educação de pessoas jovens e adultas de qualidade será possível no par de uma formação inicial e continuada sólidas, contextualizadas, visando à inserção de modos próprios de funcionamento da estrutura pedagógica (organização dos saberes, participação dos professores e estudantes, (re)organização da carga horária e revitalização dos espaços escolares), aliada às pesquisas desenvolvidas nas universidades e demais instituições de ensino e pesquisa. Para isso, acreditamos que comunidade escolar, científica e poder público precisam caminhar juntos.

E quanto à educação geográfica na escolarização de jovens e adultos, a diferença do ensinar Geografia nessa modalidade, não consiste apenas em conteúdo, mas no olhar geográfico sobre os objetivos de estudo. A diferença está no diálogo em sala de aula, visto que alunos e alunas trazem consigo uma bagagem cultural riquíssima que abrilhanta as aulas, em que se constrói conhecimento e não simples repasse.

Tornando-se necessário aliar a vida desses sujeitos aos conteúdos, lidando com as representações da vida dos alunos e alunas, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em excesso, da formalidade teórica da ciência. Assim, o ensino da Geografia na EJA

surge, portanto, como uma possibilidade de estimular o pensamento político e atuante dos jovens e adultos, uma vez que as análises geográficas se pautam em analisar e compreender os diversos processos e dinâmicas socioespaciais.

Portanto, diante do nosso objeto representacional, a educação de jovens e adultos, apontamos para a urgente reformulação curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia nas universidades brasileiras. Em que incidam a eficácia dos caminhos e traçado de estratégias pedagógicas e metodológicas na formação inicial e continuada dos professores e professoras de Geografia que lecionam na educação de jovens e adultos.

Acreditamos que nossa moldura conceitual possa também subsidiar o debate sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que de fato promovam a transformação social dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, e desconstruir o preconceito que incide sobre o ser aluno, ser professor e ser pesquisador na educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB editora, 2000.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.155-171

ALBRING, L. O ensino da geografia na educação de jovens e adultos: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. **Biblioteca. CEREJA – Centro de Referências em Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Eds.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 141-150.

ANTUNES, C. **Geografia para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R. O; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES NETO, F. **A Geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRANDÃO, C. da F. **LDB: passo a passo**. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Câmara dos Deputados, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª série**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2000 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE nº 009/2001 de 08. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.** Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CALLAI, H.C.; AZAMBUJA, L. D. de. A licenciatura de geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões.** 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seção Porto Alegre), 2003.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos.** Bauru: EDUSC, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e Compreensão do Espaço Geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Processo nº 230001. 40/2000-55, parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000.

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

DINIZ, J. S. **A dinâmica do processo de segregação socioespacial em São Luís (MA): o caso da “Vila” Cascavel**. 1999. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1999.

ESTEVES, A. T. **Representações Sociais de Educação de Jovens e Adultos por Professores de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro**. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

EVANGELISTA, A. M. Currículo e Ensino de Geografia: anotações críticas. In: VIEIRA, N. I. (Org.). **Políticas de Pós-Graduação**. Teresina: EdUFPI, 2009.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GILLY, M. As representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulip. Rio de Janeiro: Ed. Eduerj, 2001.

GOULART, L. B. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.). **O Ensino de Geografia: e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JANUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

JESUS, I. et al. Cartografia Escolar: reflexões e desafios. In: BOMFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Orgs.). **As Representações na Geografia**. Ilhéus, BA: Editus, 2012.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulip. Rio de Janeiro: Ed. Eduerj, 2001.

KOCH, L. L. Formação docente para educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar social**. Florianópolis: Apoio, 2014.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, jan/abr 2012.

LINHARES, C.; LEITE, M. de J. G. **Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos Maranhenses**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Projeto para proposta do curso de Ensino Médio para Jovens e adultos**. São Luís, 1996.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Ciências Humanas – Ensino Médio. Maranhão, 2013.

\_\_\_\_\_. Supervisão de Educação de Jovens e Adultos. **Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idosos**. São Luís, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos:** um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, T. M. de M. **A prática dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 2. ed. Maceió: Edufal, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

NASCIMENTO, R. da S. A Hermenêutica de um mapa: a informação geográfica na materialização dos signos. In: ROSA, E. M. W. M. et al. (Org). **Ensino de Geografia no contemporâneo:** experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras:** 1824. 2. ed. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Tradução de Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa S. Gil. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, A. R. Construir uma didática da Geografia e Cartografia: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes. In: CALLAI, H. C. **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, A. U. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. Cortez, 1998.

PACHECO, J. B. **Geografia Humana do Maranhão:** dinâmicas têmporo-espaciais da população e construção urbana. São Luís, 2003.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, G. de B. P.; GOMES, L. M. F. EJA: uma caminhada... um projeto em construção. **Revista do programa alfabetização Solidária** – Programa Alfabetização Solidária, v. 2, n. 2, jan/jun. 2002. São Paulo: UNIMARCO, 2002.

PIMENTEL NETO, R. N. **A representação social de geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 178f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, 2013.

PAULO, J. R. de. **A Formação de professores de Geografia**: contribuições para mudança de concepção de ensino. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

PINTO, Á. V. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

QUINTÃO, A. de F. B. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

RATHS, L. E. **Ensinar a pensar**. Teoria e aplicação. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

RECLUS, É. **O Homem e a Terra**: Educação. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão & Arte; Editora Imaginário, 2010.

RESENDE, M. S. **A Geografia do Aluno Trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, E. J. S. dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores**: concepções, políticas e propostas curriculares. 2008. 353f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos: concepções de currículo na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: RIZO, G.; RAMOS, L. (Orgs.). **Um Encontro com Paulo Freire** – Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arco-Íris e EDUR, 2008a.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo. Hucitec, 1997.

SILVA, J. S. e. **Representação Social de Escola Noturna**: uma construção psicossocial do espaço escolar. 2003. 119 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí.** 2007. 201f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008, v. 1, p. 57-71. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/um/files/FormaçãodeeducadoresdeJovenseAdultos.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SOEK, A. M.; GERMINARI, G. D.; MENDES, J.; CHAVES, P. P. (Orgs.). **Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos:** Ciências Humanas. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOUSA, M. J. L. de. O território sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, M. A. de. **Educação de jovens e adultos.** 2 ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SPOSITO, M. E. B.; SPOSITO, E. S. **Geografia.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/12Geografia.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

STRAFORINI, R. O Currículo de Geografia no Ensino Fundamental: entre conhecer o que se diz e vivenciar o que se pratica. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VILLELA, H. de O. S. **O Mestre-Escola e a Professora.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia:** em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Tese (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

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

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**



Prezado (a) Professor (a):

Obrigado por participar desta pesquisa. Sou **Luís Fabiano de Aguiar Silva**, a mesma é uma exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia. A Educação de Jovens e Adultos corresponde ao objeto desta investigação e, para ser mais bem compreendida, precisa de sua colaboração. Convido você a responder o questionário e ajudar a desvendar a representação social que os professores de Geografia articulam sobre a EJA.

### 1 – DADOS PESSOAIS:

Nome: (opcional) \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
 Sexo: masculino ( ) feminino ( ) Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Escola (s) onde trabalha: \_\_\_\_\_  
 EJA Ensino Fundamental ( ) 3ª Etapa ( ) 4ª ( ) EJA Ensino Médio ( )

### 2 – ORIGEM GEOGRÁFICA:

Local de nascimento: \_\_\_\_\_  
 Zona urbana ( ) Zona Rural ( )  
 Quando chegou a São Luís (ano)? (caso não seja da cidade): \_\_\_\_\_  
 Local de nascimento dos pais:  
 Mãe \_\_\_\_\_ Pai \_\_\_\_\_  
 Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

### 3 – ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS:

#### 3.1 – Familiar:

Números de irmãos: \_\_\_\_\_  
**Grau de instrução do pai:** superior completo ( ) superior incompleto ( )  
 ensino médio completo ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino fundamental  
 completo ( ) ensino fundamental incompleto ( )  
 Estudou na modalidade EJA? sim ( ) não ( ). Se, sim, qual série? \_\_\_\_\_  
 Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

**Grau de instrução da mãe:** superior completo ( ) superior incompleto ( )

ensino médio completo ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino fundamental completo ( ) ensino fundamental incompleto ( )

Estudou na modalidade EJA? sim ( ) não ( ). Se, sim, qual série? \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

**Grau de instrução do cônjuge (se houver):** superior completo ( ) superior incompleto ( ) ensino médio completo ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino fundamental completo ( ) ensino fundamental incompleto ( )

Estudou na modalidade EJA? sim ( ) não ( ). Se, sim, qual série? \_\_\_\_\_

Profissão do cônjuge: \_\_\_\_\_

### 3.2 – Moradia:

Casa própria ( )

Aluguel ( )

Casa dos pais ( )

Outros ( ) \_\_\_\_\_

### 3.3 – Renda familiar (salário mínimo atual R\$ 788,00):

Menos de 3 salários ( ) entre 6 e 10 salários ( )

Entre 3 e 5 salários ( ) mais de 10 salários ( )

### 3.4 – Transporte:

Possui transporte próprio? ( ) sim ( ) não, tipo: \_\_\_\_\_

Utiliza transporte público urbano? ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

### 3.5 – Posse de aparelhos eletroeletrônicos (colocar a quantidade).

Televisão ( ) som cd player ( ) home theater ( )

DVD player ( ) blu-ray player ( ) computador e acesso à internet ( )

Projetor multimídia ( ) assinatura de Tv ( )

Notebook ( ) netbook ( ) ultrabook ( ) ipod ( )

Ipad ( ) telefone celular ( ) tablet ( ) leitor de e-book ( )

### 3.6 – Quais os meios de comunicação preferidos?

( ) TV aberta ( ) TV fechada ( ) rádio ( ) internet ( ) jornal impresso ( ) revista

## 4 – ASPECTOS CULTURAIS:

### 4.1 – Usa computador ( ) sim ( ) não

Com que frequência?

( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) uma vez por mês ( ) nunca

### 4.2 – Lê jornais/revistas com frequência? ( ) sim ( ) não

( ) diariamente ( ) semanalmente

Quais? \_\_\_\_\_

### 4.3 – Lê revistas específicas de educação e/ou de Geografia e/ou ensino de Geografia e/ou educação de jovens e adultos? ( ) sim ( ) não

Com que frequência o senhor (a) lê?

( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente

Relacione algumas revistas que o Senhor (a) lê.

---



---

4.4 – Preferências de lazer:

---

4.5 – Quantos livros você leu em 2015? \_\_\_\_\_ Poderia citar alguns?

---



---

## 5. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL/PROFISSIONAL:

5.1 – Formação acadêmica:

( ) Licenciatura Plena em Geografia

( ) Outras licenciatura: \_\_\_\_\_

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: \_\_\_\_\_

5.2 – Você fez alguma especialização para lecionar na EJA: ( ) sim ( ) não  
Se, sim, qual? \_\_\_\_\_

5.3 – Educação básica foi realizada:

( ) toda em escola pública

( ) toda em escola particular

( ) parte em escola pública e parte em parte privada

5.4 – Modalidade da educação básica:

( ) Regular

( ) Educação de Jovens e Adultos

( ) Regular/Profissionalizante

( ) Profissionalizante

5.5 – A escolar em que concluiu seu ensino básico localizava-se em que zona:

( ) rural

( ) urbana

( ) parte zona rural e parte em zona urbana

5.6 – Fez cursos de línguas estrangeiras, fora da escola regular:

( ) Não

( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_

5.7 – Tempo de magistério

( ) menos de 1 ano. ( ) 1 a 10 anos. ( ) 11 a 20 anos. ( ) 21 a 25 anos. ( ) mais de 26 anos.

5.8 – Há quantos anos você atua como professor de EJA?

( ) menos 5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) 21 a 25 ( )

mais de 26

5.9 – Ministrou outras disciplinas além da Geografia?

( ) não ( ) sim, qual? \_\_\_\_\_

Você trabalha em mais de uma escola? ( ) sim ( ) não. Se, sim, quantas?

\_\_\_\_\_ Qual sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_

5.10 – Além da sua atuação como professor na EJA, você leciona em outra modalidade de ensino? Qual? Há quanto tempo?

---



---



---

5.11 – Você participa e /ou já participou de alguma formação para EJA oferecido pelo Estado? ( ) sim ( ) não. Se, sim, descreva resumidamente como foi, apontando pontos positivos e negativos.

---



---



---



---

6 – ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA:

6.1 – Que metodologias você utiliza nas suas aulas?

---



---



---



---

6.2 – Você percebe diferenças entre sua prática pedagógica na EJA e a que é desenvolvida no ensino regular? Quais?

---



---



---

6.3. Como são alunos da EJA? Através da sua experiência diga como você vê o aluno de EJA?

---



---



---

6.4 – Quais são as características de seus alunos de EJA que mais chamam sua atenção?

---



---



---

6.5 – De um modo geral quais são as aspirações, motivações e dificuldades dos seus alunos quando se matriculam na EJA? Você procura conhecê-las? Procura fazer esse levantamento junto aos alunos de sua classe?

---

---

---

6.6 – Sua formação para magistério contribuiu para você exercer suas atividades de ensino na EJA? Por quê? Aponte pelo menos um motivo.

---

---

---

6.7 – Quais são as maiores dificuldades encontradas por você para realizar a contento sua prática pedagógica diária na EJA?

---

---

---

6.8 – Você considera importante o ensino de Geografia na EJA?

sim ( ) não ( )

Se, sim, justifique.

---

---

---

---

---

---

6.9 – Como os alunos da EJA reagem às suas aulas de Geografia?

---

---

---

6.10 – Como você avalia o grau de interesse dos alunos da EJA?

---

---

---

6.11 – Você acha possível estabelecer uma relação entre os conteúdos de Geografia e o cotidiano dos alunos da EJA? sim ( ) não ( ). Se, sim justifique.

---

---

---

6.12 – Você se considera apto (a) para ministrar aulas de Geografia na EJA?

sim ( ) não ( ). Se, sim, justifique.

---

---

---

## APÊNDICE B

### ASSOCIAÇÃO LIVRE COM A EXPRESSÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EJA - (2016)

I – Escreva rapidamente as palavras (**SÓ PALAVRA**) que em sua opinião completam a afirmação abaixo:

## Educação de Jovens e adultos é...

[ ]	_____
[ ]	_____
[ ]	_____
[ ]	_____
[ ]	_____

**Obs.: É muito importante que preencham todas as linhas.**

II – Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos no centro superior da tabela para pôr os números.

III – Dê o significado das palavras que você considerou como as mais importantes, ou seja, as enumeradas como nº 1 e 2.

**Nº1:**

---



---



---



---

**Nº2:**

---

---

---

---

---

---

## ANEXO A – MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO/2015

### UNIDADE REGIONAL DE SÃO LUÍS/MA

**QUADRO 9** – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo I)

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO						
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFS.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFS.	PROEJA		
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFS.	
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª/2ª	3ª/4ª		1ª	2ª					
SÃO LUÍS POLO I	CE Santa Bárbara – CEMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CE Mª do Socorro Almeida	-	-	-	-	-	-	-	-	35	35	70	-	-	-	-
	Anexo João de Deus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CE São Cristovão	-	-	-	-	-	-	-	-	86	51	137	15	-	-	-
	Anexo São Bernardo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anexo Itapera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anexo Coquilho	-	-	-	-	-	-	-	-	16	15	31	10	-	-	-
	Anexo Jardim São Cristovão	-	-	-	-	-	-	-	-	55	40	95	10	-	-	-
	U.E. Cruzeiro de Santa Bárbara	-	-	-	25	-	-	02	02	-	-	-	-	-	-	-
	U.I. Odylo Costa Filho	-	-	-	-	-	-	-	-	112	42	154	07	-	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>10</b>	-	-	-	25	25	-	02	02	<b>304</b>	<b>183</b>	<b>487</b>	<b>42</b>	-	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 10** – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo II)

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFs.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFs.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFs.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO II	UI Prof. Ezelberto Martins	-	-	25	54	79	-	05	05	-	-	-	-	-	-
	UI Prof. Francisco A. Sousa	-	-	12	14	26	-	03	03	-	-	-	-	-	-
	UE João Sobreira de Lima (Mat/Vesp.) – Pedrinhas	-	-	-	-	-	06	12	18	-	-	-	06	-	-
	CE Juvêncio Matos	-	-	-	-	-	-	-	-	80	32	112	-	-	-
	CE Prof. Mário M. Meireles	-	-	-	-	-	-	-	-	117	67	184	13	-	-
	CE Renato Archer	-	-	-	-	-	-	-	-	47	39	86	08	-	-
	CE Salim Braide	-	-	22	30	52	-	06	06	64	37	101	07	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>07</b>	-	-	<b>59</b>	<b>98</b>	<b>157</b>	<b>06</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>308</b>	<b>175</b>	<b>483</b>	<b>34</b>	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 11 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo III)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFs.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFs.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFs.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO III	UI Pedro Álvares Cabral	13	14	43	87	157	03	15	18	115	-	115	09	-	-
	CE Cidade Operária I - Reforma	-	-	-	-	-	-	-	-	121	60	181	09	-	-
	CE Cidade Operária II - Vespertino	-	-	-	-	-	-	-	-	20	13	33	14	-	-
	CE Profª Joana Batista S. Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	120	80	200	12	-	-
	CE José Justino Pereira	-	-	-	-	-	-	-	-	127	72	199	16	-	-
	CE Paulo VI	-	-	-	-	-	-	-	-	50	28	78	12	-	-
	CE São José Operário	-	-	-	-	-	-	-	-	-	71	71	13	-	-
	CE Prof. Luís Rêgo	-	-	-	-	-	-	-	-	89	39	128	09	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>08</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>43</b>	<b>87</b>	<b>157</b>	<b>03</b>	<b>015</b>	<b>18</b>	<b>642</b>	<b>363</b>	<b>1.005</b>	<b>94</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 12 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo IV)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFs.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFs.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFs.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
<b>SÃO LUÍS POLO IV</b>	UI Cônego Ribamar Carvalho	-	-	44	102	146	-	09	09	-	-	-	-	-	-
	UI Estado do Mato Grosso	-	-	17	25	42	-	20	20	-	-	-	-	-	-
	UI Júlio de Mesquita Filho	-	10	33	72	115	06	08	14	-	-	-	-	-	-
	UI Profª Maria Pinho	-	-	-	50	50	-	-	-	64	16	80	-	-	-
	CE Cidade de São Luís - Mat/Not.	-	-	-	76	76	-	-	-	120	229	349	-	-	-
	CE Barjonas Lobão	-	-	-	-	-	-	-	-	108	70	178	17	-	-
	CE Dr. Geraldo Melo	-	-	-	-	-	-	-	-	38	32	70	08	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>07</b>	-	<b>10</b>	<b>94</b>	<b>325</b>	<b>429</b>	<b>06</b>	<b>37</b>	<b>43</b>	<b>330</b>	<b>347</b>	<b>677</b>	<b>25</b>	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 13 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo V)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFS.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFS.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFS.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO V	UE Ecilda Ramos de Souza	-	-	-	39	39	-	06	06	99	30	129	12	-	-
	UI Gov. José Murad	-	06	19	24	49	02	07	09	-	-	-	-	-	-
	UI Haydée Chaves	-	-	-	29	29	-	-	-	90	67	157	-	-	-
	UI Prof. Nascimento de Moraes	-	52	-	-	52	01	-	01	34	22	56	-	-	-
	CE Mª Mônica Vale	-	-	-	-	-	-	-	-	48	24	72	18	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>05</b>	-	<b>58</b>	<b>19</b>	<b>92</b>	<b>169</b>	<b>03</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>271</b>	<b>143</b>	<b>414</b>	<b>30</b>	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 14 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo VI)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFS.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFS.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFS.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO VI	UI Estado do Pará	-	-	-	-	-	-	-	-	53	28	81	-	-	-
	UI Sagarana I - (Vesp.)	08	10	13	20	51	05	04	09	-	-	-	-	-	-
	CE Gonçalves Dias	-	-	-	-	-	-	-	-	174	61	235	17	-	-
	CE Profª Margarida Pires Leal	-	-	-	-	-	-	-	-	99	35	134	13	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>04</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>51</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>09</b>	<b>326</b>	<b>124</b>	<b>450</b>	<b>30</b>	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 15 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo VII)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFS.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFS.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFS.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª/2ª	3ª/4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO VII	CE Dr. João Bacelar Portela (PROEJA)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CE Lara Ribas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CE Pio XII - Noturno	-	15	30	40	85	-	10	10	168	62	230	10	-	-
	CE Dr. Jackson Kleper Lago	20	-	-	-	20	01	-	01	25	-	25	03	-	-
	UI Duque de Caxias - Mat/Vesp - Especial	04	10	28	42	84	05	09	14	-	-	-	-	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>03</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>58</b>	<b>82</b>	<b>189</b>	<b>06</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>193</b>	<b>62</b>	<b>255</b>	<b>13</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 16 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo VIII)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFS.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFS.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFS.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª/2ª	3ª/4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO VIII	CE Coelho Neto	-	-	-	-	-	-	-	-	47	27	74	10	-	-
	CE Emésio Dário de Araújo	-	-	-	44	44	-	05	05	88	51	139	13	-	-
	CE Vinicius de Moraes	-	-	27	45	72	-	05	05	105	77	182	13	-	-
	Centro Integrado do Rio Anil CINTRA	-	-	40	120	160	-	14	14	150	100	250	17	-	-
	UI Viriato Correia	-	-	-	-	-	-	-	-	29	17	46	07	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>05</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>67</b>	<b>209</b>	<b>276</b>	<b>-</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>419</b>	<b>272</b>	<b>691</b>	<b>60</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 17 – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo IX)**

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFs.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFs.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFs.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
<b>SÃO LUÍS POLO IX</b>	CE Antonio Ribeiro da Silva	-	22	70	70	162	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CE Dr. Francisco de A. Ximenes	-	-	-	-	-	-	-	-	124	84	208	-	-	-
	CE Vicente Maia	-	-	-	-	-	-	-	-	90	17	107	09	-	-
	CE Vila Maranhão	-	-	-	27	27	-	04	04	70	45	115	10	-	-
	CE Y Bacanga	-	-	-	-	-	-	-	-	22	24	46	06	-	-
	UE Cruzeiro do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	120	52	172	12	-	-
	UI Dr. Aquiles Lisboa – Vesp.	-	-	38	47	85	-	08	08	-	-	-	-	-	-
	UI Japiaçu	-	22	26	86	134	01	15	16	31	-	-	07	-	-
	UI Vila Embratel	-	18	36	53	107	01	07	08	-	-	-	-	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>09</b>	-	<b>62</b>	<b>170</b>	<b>283</b>	<b>515</b>	<b>02</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>457</b>	<b>222</b>	<b>648</b>	<b>44</b>	-	-

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 18** – Matrículas da EJA no município de São Luís (Polo X)

MUNICÍPIO	ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
		Nº DE ALUNOS					Nº DE PROFs.			Nº DE ALUNOS			Nº DE PROFs.	PROEJA	
		ETAPAS				TOTAL	ETAPAS		TOTAL	ETAPAS		TOTAL		Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFs.
		1ª	2ª	3ª	4ª		1ª /2ª	3ª /4ª		1ª	2ª				
SÃO LUÍS POLO X	UI Des. Sarney – Mat.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UI José Giorcelli Costa	-	14	31	30	75	02	03	05	31	-	31	04	-	-
	UI Sotero dos Reis (Mat/Vesp – Especial)	17	17	-	-	34	03	-	03	-	-	-	-	-	-
	CE Bernardo C. de Almeida	-	-	-	-	-	-	-	-	61	26	87	12	-	-
	CE Dorilene Silva Castro	-	-	-	-	-	-	-	-	129	114	243	16	-	-
	CE Gov. Edison Lobão (Mat/Vesp – Especial)	-	-	-	-	-	-	-	-	113	46	159	13	-	-
<b>SUBTOTAL</b>	<b>05</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>109</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>08</b>	<b>334</b>	<b>186</b>	<b>520</b>	<b>45</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.

**QUADRO 19** – Total de matrícula inicial da EJA – São Luís/2015

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
MATRÍCULA	Nº DE PROFESSORES	MATRÍCULA	Nº DE PROFESSORES
2.299	248	6.717	540

Fonte: SUPEJA – URE/SEDUC, 2015.