

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ALTEMAR DE FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES EM MAMANGUAPE: percurso histórico e práticas
atuais

João Pessoa

2011

ALTEMAR DE FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES EM MAMANGUAPE: percurso histórico e práticas
atuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito exigido para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque

João Pessoa

2011

ALTEMAR DE FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES EM MAMANGUAPE: percurso histórico e práticas
atuais

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito exigido para obtenção do grau
de Mestre em Geografia.

Aprovada em 15 /08 / 2011

BANCA EXAMINADORA:

Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientadora (UFPB)

Dr. Severino Bezerra da Silva
Examinador (UFPB)

Dr. Lusival Antonio Barcellos
Examinador (UFPB)

Dr. Ênio José Serra dos Santos
Examinador Externo (UFRJ)

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.

Paulo Freire

Aos professores, parentes e amigos, que com seus exemplos me motivaram a ser um eterno admirador do conhecimento, dedico.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, Jeová, pela vida.

Aos meus avós, pais e irmãos, pelo apoio e incentivos.

Aos meus tios e tias, por terem colaborado nesta empreitada.

À minha orientadora Dadá Martins, pela atenção e paciência que teve comigo durante o curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de realizar esse sonho.

Aos meus professores do PPGG e do PRODEMA e colegas, pelo aprendizado que tive desde o início do curso.

À imprescindível colaboração de Sônia Maria.

Às Secretarias de Educação de Mamanguape e do Estado da Paraíba

Aos meus colegas de trabalho.

À diretoria e aos alunos da Escola Castor do Rêgo que cooperaram nesta pesquisa.

Enfim, a todos os outros que me ajudaram direta ou indiretamente.

Muito Obrigado!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância da Geografia para alunos trabalhadores de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental junto às Secretarias de Educação do Município de Mamanguape e do Estado da Paraíba na busca de fontes que nos permitissem compreender como foi concebida a educação municipal na modalidade EJA de uma forma geral e, em especial, para a disciplina Geografia. Assim, discutimos como a Geografia foi tratada nos projetos destinados a essa modalidade de ensino. Nossa metodologia abrangeu uma pesquisa bibliográfica associada a uma empírica. Teve como universo a turma de 7ª e 8ª séries da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel José Castor do Rêgo do município de Mamanguape. Foram selecionados cinco alunos, escolhidos por serem trabalhadores, para os quais utilizamos uma entrevista semiestruturada, abordando em especial a categoria geográfica *lugar* e o tema transversal *trabalho* para a obtenção do nosso objetivo. Após a análise dos resultados, chegamos à conclusão de que os alunos reconhecem a importância da disciplina Geografia para sua formação cidadã, porém, identificamos alguns problemas no que diz respeito à aplicação da modalidade EJA para esse grupo. Estas questões serão discutidas ao longo desta dissertação.

Palavras-chave: EJA. Geografia. Lugar. Alunos trabalhadores

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the importance of geography to working students in youth and adults education (EJA) classes. The bibliographical research of relevant literature and documentations was jointly conducted with the department of education in the city of Mamanguape and in the estate of Paraiba in order to find sources that would allow us to understand the conception of municipal education for adult education in general and for geography classes in particular. Thus, we discuss how the geography has been treated in the type of education project. Our methodology included an investigation of the literature relevant to the empirical research. The group under study comprised 7th and 8th grade EJA classes in the Colonel José Castor do Rêgo Municipal Elementary School the city of Mamanguape. We selected five students, chosen because they are workers for whom we used a semi structured interviews focusing on particular geographic category of *place* and the crosscutting theme for *labor* in order to achieve our goal. After analyzing the results, we reached the conclusion that students recognize the importance of geography course for their civic education. However, there were some problems, regarding the implementation of adult education mode for this group. These issues are discussed throughout this dissertation.

Keywords: Youth and adults education. Geography. Working students.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Índice de Analfabetismo no Brasil: 1970 – 2000	27
QUADRO 02 – Oferta de escolas e turmas de EJA de 2002 a 2011	46
QUADRO 03 – Escolas com o segundo segmento da EJA	46

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Empregos dos alunos entrevistados	66
GRÁFICO 02 – Conseguiu o emprego com a ajuda de alguém?	67

LISTA DE ABREVIATURAS

ALFASOL: Alfabetização Solidária

CES: Centros de Estudos Supletivos

CEB: Câmara de Educação Básica

CME: Conselho Municipal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

DAS: Diretoria Adjunta de Ensino Supletivo

DCNEJA: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação das Competências na Educação de Jovens e Adultos

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNEP: Fundo Nacional do Ensino Primário

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS: Programa Alfabetização Solidária

PCEJA: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos

PEI: Programa de Educação Integrada

PPGG: Programa de Pós-Graduação em Geografia

PRODEMA: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SESI: Serviço Social da Indústria

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UNAVIDA: Universidade Aberta Vida

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UVA: Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

SUMÁRIO

1 BUSCANDO COMPREENDER A GEOGRAFIA NA EJA EM MAMANGUAPE.....	13
2 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL E EM ESPECIAL NA PARAÍBA: permanências e mudanças.....	19
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA PARAÍBA	21
2.1.1 O trabalho na vida dos alunos da EJA	37
2.1.2 Breve Histórico da Educação em Mamanguape	41
2.1.3 Projetos de Educação e a EJA em Mamanguape.	43
2.2 ENSINO DE GEOGRAFIA: projetos da EJA em Mamanguape	48
2.2.1 Geografia Escolar na EJA: currículos e práticas	49
2.2.2 A Geografia presente nos projetos de EJA em Mamanguape	55
3 DIÁLOGOS ACERCA DA GEOGRAFIA NA EJA EM MAMANGUAPE: um percurso metodológico	61
3.1 O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS DA EJA SOBRE A GEOGRAFIA....	65
3.2 ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS.....	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios para e perspectivas da Geografia na EJA	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXO	84

1 BUSCANDO COMPREENDER A GEOGRAFIA NA EJA EM MAMANGUAPE

Este trabalho desenvolve uma reflexão acerca do ensino de Geografia para alunos trabalhadores na modalidade EJA em Mamanguape. Nosso interesse em abordar essa temática surgiu durante nossa experiência com o ensino regular noturno, no qual percebíamos que os alunos trabalhadores enfrentam uma rotina diária que requer da maioria deles um grande esforço no sentido de conciliar suas atividades.

Muitos dos alunos trabalhadores têm abandonando a escola para poderem continuar trabalhando. Isso no levou à seguinte indagação: Como a escola tem tratado o alunado nessa situação? Além disso, uma subsequente mudança da modalidade regular para a EJA nos levou a outra questão: As propostas e diretrizes para a EJA têm sido aplicadas no ensino para esses alunos? São questões que nos motivaram a buscar respostas por meio da realização deste trabalho dissertativo.

Assim, temos por objetivo compreender a importância da Geografia para alunos trabalhadores de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mamanguape. Para tal empreitada realizamos uma pesquisa junto às Secretarias de Educação do município em questão e do estado da Paraíba na busca de fontes que nos permitissem compreender como foi concebida na educação municipal a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma forma geral e, em especial, como a disciplina Geografia foi tratada nos projetos destinados a essa modalidade de ensino.

Nosso intuito é compreender se a Geografia ensinada nessa modalidade em estudo está de acordo com os documentos elaborados e se os materiais didáticos estão preparados com base nesses documentos curriculares. Para essa compreensão, analisamos como as representações sociais dos educandos, provindas de sua percepção acerca do lugar e do trabalho, têm tido importância e significação para o dia a dia deles como alunos trabalhadores da EJA.

Para a realização de nossa pesquisa buscamos uma fundamentação teórica que subsidiasse a compreensão da temática discutida. Analisamos também os

materiais didáticos que são utilizados nas aulas da disciplina Geografia. A partir daí, percebemos a necessidade de fazer a pesquisa empírica com alunos que estudam nessa modalidade de ensino. Elegemos a Escola Municipal Coronel José Castor do Rêgo¹, onde lecionamos por cerca de oito anos e onde desde 2010 foi implantado o segundo segmento² da Educação de Jovens e Adultos.

Ao nos reportarmos ao material didático de 5ª a 8ª série³ da EJA no município de Mamanguape, incluímos a disciplina Geografia. Até o ano de 2008 eram utilizados como base curricular para essa modalidade de ensino neste município, livros do Telecurso 2000, aspecto que abordamos melhor no Capítulo 2 deste texto. A partir de 2009 foi adotado outro material didático do qual apenas os educadores receberam uma cópia para utilizar em suas aulas.

Para que possamos compreender melhor o nosso objeto de estudo acreditamos ser necessário discorrer sobre o município onde o projeto está sendo desenvolvido, tendo em vista a abordagem histórica que pretendemos dar ao tema. A história de Mamanguape tem sido contada por vários autores. (ANDRADE; VASCONCELOS, 2005; COSTA, 1986, 2005; LOPES, 1989; RAMOS, 1993; RODRIGUES, 2008) e é a partir deles que faremos o nosso enfoque. Localiza-se no litoral Norte do estado da Paraíba e tem uma população de 42.303 habitantes (IBGE, 2010). Desde o período colonial brasileiro, tem sido palco de interessantes eventos, algo que atraiu a atenção de escritores que desejaram registrar sua história. Sua cultura, segundo esses autores, passou por períodos de grande efervescência e outros de ostracismo.

Já no final do século XIX havia em Mamanguape apresentações de peças teatrais estrangeiras, providas em especial da França. Esses eventos produziam um forte atrativo cultural. Um aspecto importante é que já no início do século XX circulavam pela cidade dois jornais. Toda essa efervescência cultural se devia às

¹ Nome dado em homenagem a José Castor do Rêgo. Além de prefeito por dois mandatos, foi professor de Desenho Artístico e Geométrico do Instituto Moderno, pintor de telas e desenhista de moda. Faleceu em dezembro de 1986. (LOPES, 1989).

² Primeiro e segundo segmentos referem-se, respectivamente, às quatro primeiras e as quatro últimas séries do ensino fundamental na EJA em Mamanguape.

³ Neste texto utilizamos o termo série por ser adotado no município o modelo de duas séries em cada ano letivo na EJA. O material didático referenciado também traz essa denominação, apesar de outros materiais utilizarem a nomenclatura ano, o que indicaria cursar dois anos em um ano.

atividades comerciais desenvolvidas no município, relacionadas à agricultura. (COSTA, 1986). Porém, a situação econômica e sociocultural do município começou a mudar após a inauguração da estrada de ferro *Conde D'Eu*, em 1890, ligando o município de Sapé ao Rio Grande do Norte, passando por Guarabira. Como consequência desse novo ordenamento dos meios de transportes, houve um redirecionamento do comércio e consequentemente da produção agrícola ocasionando, conforme afirmam Andrade e Vasconcelos (2005, p. 45), uma “extrema decadência”. A partir desse período, houve um contínuo declínio socioeconômico no município, que somente nas últimas décadas vem se recuperando pouco a pouco. (COSTA, 1986).

Em relação à educação, a partir da década de 1970, percebemos um aumento do número de adultos retornando às escolas, motivados pela implantação de alguns programas de educação (e/ou de formação) originários das esferas federal, estadual e municipal, tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Logus II, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Também destacamos a modalidade EJA, focalizando em especial os alunos trabalhadores, os quais muitas vezes não tiveram condições de frequentar a escola na faixa etária adequada, por causa de atividades laborais realizadas desde a infância.

Não podemos deixar de tocar em algumas questões que dizem respeito, mais diretamente, ao aluno trabalhador, que se diferencia dos demais por uma série de motivos, entre eles tempo de escola e de trabalho, idade, maneira de ver o mundo e responsabilidades como o seu sustento e o da família. Tudo isso vai incorrer na necessidade de uma educação diferenciada para este grupo, pois ele apresenta especificidades que devem ser levadas em consideração, quando da organização da escola, do currículo, das metodologias para e pela EJA. E a questão que deve ser central neste debate é que tais alunos estão envolvidos diretamente com o mundo do trabalho.

Nesse contexto, muitos alunos trabalhadores estão inseridos na lógica da acumulação do capital, na qual têm de trabalhar por longas jornadas em benefício da manutenção econômica de empresas. Sobre essa questão, Ventura (2010, p. 01) afirma que:

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é determinada historicamente pelo modo de produção capitalista; sua compreensão, portanto, não pode se dar apartada das relações sociais de produção; é preciso situá-la naquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no nosso país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Diante de tal conjuntura, muitos desses alunos trabalhadores desistem de estudar ao se verem cansados, desestimulados, sem tempo e sem condições para chegarem até a escola. Esses alunos já vêm de um histórico de exclusão que não lhes permitiu permanecer na escola regular. Tal fato pode ser comprovado pelo número significativo de alunos de EJA que reingressam, pois haviam se evadido por até vários anos devido às condições impostas pelo mundo do trabalho.

Essas questões aqui apresentadas foram centrais para a elaboração deste trabalho e orientaram o nosso olhar ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa e redação do texto.

No capítulo dois, intitulado *A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no Brasil e em especial na Paraíba: permanências e mudanças*, discutimos as bases da modalidade de educação EJA. Para tanto, remetendo-nos aos anos de 1940, quando se executam as primeiras iniciativas efetivas da educação para adultos e jovens no Brasil até os dias atuais. (VENTURA, 2008). Verificamos que no percurso das últimas décadas a identidade da EJA passou a ser bem mais complexa, em especial após os anos de 1990, em virtude da fragmentação de ações tomadas, em especial, por causa das exigências do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Ainda nesse capítulo abordamos, de forma parcial, a Educação Popular, discutindo algumas propostas freirianas para a educação de adultos, visando sua emancipação. Também analisamos a relação entre propostas e práticas destinadas à EJA e inseridas em um sistema (Capitalista), que apresenta grandes contradições, de modo que por um lado busca a manutenção e, por outro, a superação da ordem social. (VENTURA, 2008). Para isso, discutimos brevemente sobre as propostas de

alguns programas destinados a jovens e adultos, tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação Educar.

Encerramos o segundo capítulo com dois enfoques. O primeiro trata da inserção da Geografia na modalidade EJA, por meio de documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O segundo enfoque analisa os materiais didáticos utilizados atualmente nas classes de EJA, no segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª série no município de Mamanguape

No capítulo três deste trabalho, chamado de *Diálogos acerca da Geografia na EJA em Mamanguape*, discutimos as etapas da realização da pesquisa empírica e sua análise. Nesse capítulo, falamos sobre a escolha da categoria geográfica *lugar* (TUAN, 1983), para chegarmos a um resultado mais satisfatório de nosso questionamento inicial. Também abordamos o tema transversal *trabalho*, visto que nosso universo de pesquisa são os alunos trabalhadores. Adotamos a subcategoria *representação social* na preparação e aplicação das entrevistas (CAVALCANTI, 1998), as quais foram semiestruturadas, permitindo maior flexibilidade aos entrevistados em suas respostas e comentários.

Nessas entrevistas analisamos as opiniões dos alunos trabalhadores que cursaram 7ª e 8ª série da modalidade EJA no ano de 2010. Na estrutura da entrevista, inicialmente indagamos sobre dados pessoais e profissionais. Em seguida, buscamos saber como cada entrevistando encarava a instituição escolar. E encerramos questionando sobre a Geografia ensinada na EJA e sua importância para eles, quais alunos trabalhadores.

Nessa perspectiva, buscamos um método de pesquisa que nos desse uma base mais sólida para discutirmos a respeito das impressões/ percepções dos alunos. Entendemos que a aplicação do método fenomenológico à pesquisa geográfica mostrou-se mais apropriado. (DUARTE; MATIAS, 2005; RAFFATTI, 2000; SEABRA, 2007). Esse foi o motivo de termos buscado os fundamentos da Geografia da Percepção. (TUAN, 1983).

Tendo em vista que havíamos iniciado nossa pesquisa buscando outro enfoque metodológico, foi necessária uma adequação ao método no percurso da pesquisa. Essa atitude do pesquisador diante de um fenômeno a ser investigado é

também exposta por Alves e Ferreira (2008, p. 02), quando afirmam que o “método se ajusta ao fenômeno e não o fenômeno ao método.” Além disso, acrescentaram que “o método é uma maneira de obter os resultados, ou seja, o pensamento do pesquisador, utilizando-se de uma teoria para fundamentar.” (*idem, ibidem*, p. 02). Nesse sentido, recorreremos à Geografia da Percepção.

De início, buscamos compreender a origem dessa perspectiva geográfica, que para Camargo e Elesbão (2004, p. 15) está apoiada nas concepções trazidas por Tuan, como se pode observar:

Esta nova corrente teve por base os estudos de Yi-Fu Tuan, mais voltados para a Psicologia, procurando compreender as relações afetivas ou sentimentais de indivíduos ou de grupos sociais em relação ao espaço (lugar) onde vivem.

A Geografia da Percepção é o movimento humanístico de base fenomenológica que busca o subjetivismo dos humanos. Alguns autores falam sobre a importância da percepção do lugar no estudo da Geografia. (DURATE; MATIAS, 2005; RAFFATTI, 2000; SEABRA, 2007; TUAN, 1980). Gomes (1996, p. 329) diz que o método da Geografia Humanística possibilita ao geógrafo “compreender o mundo humano estudando as relações entre homens e natureza, seu comportamento geográfico e seus sentimentos e ideias frente ao espaço e aos lugares.”

Partindo por esse viés, nossa pretensão é compreender qual a importância da disciplina escolar Geografia para os educandos da EJA que estão inseridos no mercado de trabalho em Mamanguape.

2 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL E EM ESPECIAL NA PARAÍBA: permanências e mudanças.

Este capítulo trata do percurso histórico da educação de adultos no Brasil, que chega a atualidade com novas propostas e uma nova nomenclatura: Educação de Jovens e Adultos. A proposta deste capítulo é resgatar o surgimento da modalidade EJA, bem como analisar seu contexto histórico em busca das intenções de sua criação, além de verificar como a Geografia está inserida nesse contexto, focalizando, em especial, o município de Mamanguape. Assim, reportamo-nos ao início da colonização brasileira para, aos poucos, fazermos uma aproximação com os dias atuais.

Entre os séculos XVI e XIX, houve muitos empenhos para ensinar crianças e adultos com fins de subjugar-lhes, quer para fins de produtividade mercantil, quer para fins religiosos. Desde a Catequese dos colonizadores portugueses ao ensino noturno no Império, no final do século XIX, várias práticas são percebidas como tendo sido marcantes para a História da Educação do Brasil e da Paraíba.

Com a intenção de converter os povos indígenas à fé católica, os jesuítas perceberam que a única maneira para conseguir isso seria pelo ensino. Segundo Saviani (2008), o início da prática educativa jesuíta se deu com o plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega. É interessante destacarmos que o “plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã”. (*idem, ibidem*, p. 43). Apesar desse plano não ter durado muito, por oposição de outros jesuítas, pode-se perceber que teve grande divulgação, pois em mais de uma província foram estabelecidos colégios que funcionavam nos padrões definidos pelo projeto de Manuel da Nóbrega.

Segundo Saviani (2008, p. 43), a meta inicial era a sujeição dos gentios, bem como sua conversão ao catolicismo para que houvesse por fim uma conformação disciplinar.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi

fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia, e depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Como podemos perceber, o objetivo da educação de crianças era, a longo prazo, a exploração do trabalho dos adultos e delas próprios, posteriormente. Mas, as coisas mudaram quando os jesuítas organizaram um plano geral de estudos, em substituição ao plano de Nóbrega. Esse novo plano foi reforçado com o denominado *Ratio Studiorum*. Saviani (2008, p. 54) confirma que “as origens do *Ratio Studiorum* remontam às *Constituições* da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loiola, que entraram em vigor em 1552.” Dessa forma, percebe-se que a educação colonial objetivava formar operários, subservientes à Metrópole. A respeito da importância da educação catequizadora, Lopes e Sousa (2005, p. 03) explicam que ela visava, em última instância, a exploração do território conquistado, conforme vemos a seguir:

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Os jesuítas, assim, se empenhavam em difundir a fé católica, ao passo que mantinham um trabalho educativo catequizador. Trabalho que promovia a aculturação desses povos indígenas ao transmitir-lhes os costumes europeus, algo que interessava aos colonizadores daquele continente. Não havia, portanto, um trabalho voltado para manter os costumes e a cultura dos povos indígenas, pois a educação não valorizava o saber indígena.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, quando da Reforma Pombalina, se dá justificando-se que eles haviam abandonado a ideia de modernidade. Contudo, para Saviani (2008, p. 59), não foi bem assim. Ele discorda dessa afirmação, alegando que a educação ministrada pelos jesuítas visava manter “a liderança católica”, diante dos novos tempos capitalistas, utilizando-se a filosofia de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino, fontes distintas da literatura anticatólica da época. No século

seguinte, um novo contexto estava por vir e trazer outra proposta para a educação de adultos, conforme Eugênio (2004, p. 27 - 28) afirma:

Conforme a História relata, os jesuítas foram expulsos no século XVIII, o que acarretou o fim daquele sistema que já estivera organizado. A partir daí, novas iniciativas para a educação de adultos só foram promovidas na época do Brasil Império (1822 – 1889). Várias reformas efetuadas à época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos. Entretanto, nenhuma dessas propostas aborda a categoria jovem como também destinatária dessa educação. Nas campanhas propostas posteriormente, permanece a referência apenas para adultos.

Como vemos, o ensino noturno continuaria sendo a única forma de educação voltada para essa faixa etária durante o Império. Somente no início do século XX, por causa do processo de industrialização e da adoção do voto para analfabetos, é que o Estado pensa em como educar mais pessoas para servirem como mão-de-obra, bem como para votar. Por esses motivos é que se inicia um lento processo de valorização da educação voltada para adultos e jovens no Brasil, algo que iria aos poucos sendo difundido pelos estados, como é o caso da Paraíba. É sobre essa temática que tratamos a partir do próximo tópico.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA PARAÍBA

Após a Revolução de 1930, muitas mudanças ocorreram no Brasil, uma delas teve relação com a criação de um sistema público de educação elementar, a partir do qual é criado um Plano Nacional de Educação, que ficou consolidado com a Constituição de 1934. O detalhe importante no que diz respeito à educação de adultos é que esse plano é o primeiro a afirmar que essa educação é uma obrigação do Estado.

Um órgão de relevante importância criado nessa época foi o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)⁴, em 1937, cuja denominação mudara algumas vezes. Já na

⁴ Desde a criação do INEP, como Instituto Nacional de Pedagogia, que a sigla é a mesma. Porém, o Instituto recebeu outras denominações: Já em 1938, passa a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; em 1972, torna-se autônomo e passa a ser chamado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ao passo que em 1997 recebe um complemento, chegando ao nome atual que é Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

década de 1940, veio com importantes ações político-pedagógicas para a educação de adultos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a abertura econômica do pós-Vargas (1945) cria-se e regulamenta-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, conhecido pela sigla FNEP. No que diz respeito ao contexto histórico era visível o desenvolvimento industrial, em especial na região Sudeste. Lopes e Sousa (2005, p. 04) mostram que o Estado brasileiro percebeu a necessidade de valorizar a Educação em virtude do desenvolvimento industrial da época.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Em escala global, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), recém-criada no ano de 1945, passa a orientar os países em desenvolvimento a promoverem uma educação voltada para adultos analfabetos. Respondendo a essa solicitação, o Brasil lança a Primeira Campanha de Educação de Adultos, realizada em 1947. Um detalhe importante é que naquela época o analfabetismo era visto como causa e não como consequência da pobreza. Fechavam-se os olhos às desigualdades socioeconômicas. Muitos achavam que promovendo a alfabetização, estariam consequentemente melhorando as condições de vida da nação. Assim sendo, a referida campanha envolvia a alfabetização em apenas três meses, seguida por uma capacitação profissional. Em contraponto, o mesmo ano é marcado pelo Primeiro Congresso Brasileiro de Educação de Adultos.

Essas políticas do governo Central também foram definidas pelos estados brasileiros. Por exemplo, na Paraíba, no governo de Oswaldo Trigueiro (1947 – 1950), ficou estabelecido o Ensino de Adultos. Destacando a importância desse fato para aquela época, Melo (1996, p. 126) disse que a “Campanha Nacional para a Educação de Adultos instituída pelo Ministro Clemente Mariani, do Governo Eurico Gaspar Dutra, tem tido animador desenvolvimento na Paraíba”, o que indica que estava havendo uma significativa aceitação do público a que se destinou essa campanha, apesar de não ser o suficiente.

Alguns anos mais tarde, na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Seus organizadores sabiam que não bastaria

simplesmente alfabetizar a população. Alegaram que deveriam priorizar a educação de crianças e jovens, com o argumento de que a mudança na educação teria de partir dessa fase. Apesar de esta campanha ter sido realizada, acabou sendo extinta em 1963, após enfrentar dificuldades financeiras, e consequentemente a população com histórico de exclusão, mais uma vez, sentiria os efeitos dessa perda.

Todos esses problemas que afetavam a Educação brasileira podem ter motivado o surgimento da Educação Popular, comprometida com a sociedade. É importante ressaltar que não há precisão quanto à origem desse Movimento. No entanto há um consenso entre os pesquisadores que sua origem ocorre nas classes sociais menos favorecidas economicamente, em contraponto à manutenção de uma sociedade desigual. Conforme relata Beisiegel (1986, p. 63 – 64):

Um primeiro e mais geral dentre os indicadores dessa orientação básica pode ser encontrado na adesão a uma educação comprometida com a mudança social – uma perspectiva que, inevitavelmente, nos situa em oposição a todos os que procuram encontrar no processo educativo um instrumento da preservação das desigualdades que marcam a “ordem” social vigente. – Um pouco menos geral do que o primeiro, um outro indicador aponta para a natureza das mudanças sociais desejadas.

Na busca por mudanças sociais significativas, no Brasil a Educação Popular ganhou força, e muitos se dedicaram à causa, talvez como contribuição para a superação dos desafios enfrentados pela maioria da população. A realização do Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, buscava soluções para a educação de adultos no Brasil, o que foi importante diante das muitas críticas que estavam sendo feitas à estrutura educacional brasileira. Durante a programação Paulo Freire⁵ expõe a proposta de uma educação baseada no diálogo e que considerasse as características socioculturais dos educandos.

⁵ Após cerca de doze anos à frente do Serviço Social da Indústria (SESI) de Recife, participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, realizado no Rio de Janeiro. Paulo Freire foi levado ao exílio devido ao impacto da publicação do livro *Educação como Prática da Liberdade*, em 1967. Nessa obra, Freire critica a falta de participação popular, a antidemocracia brasileira, a alfabetização mecanicista – sem conscientização – e a educação como sendo bancária, termo que se refere à prática de “depositar” informações mnemônicas nos alunos. Durante o exílio no Chile, ele escreveu *Pedagogia do Oprimido*, que trata da construção da subjetividade com problematização e dialogicidade.

A partir daí, as ideias freirianas se difundiram pelo Brasil, tendo grande aceitação, em especial no que se refere à educação de adultos. Segundo as propostas freirianas, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do estudante trabalhador. Dessa forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. Nesse sentido, uma das importantes metas da Educação Popular deve ser a conscientização da população. Para Lopes e Sousa (2005, p. 11):

[...] proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

A ideia aqui é que a educação para adultos não vise apenas uma formação profissionalizante, mas uma formação conscientizadora para a vida. Cinco anos depois do Congresso, em 1963, o Governo encarrega Paulo Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Educação de Adultos.

Entretanto, um ano depois, o impacto do Golpe Militar de 1964 sobre o sistema educacional foi grande. Muitas coisas mudaram. Uma delas foi que o projeto de Paulo Freire, baseado na conscientização sociocultural da população, foi encarado como um obstáculo à sociedade burguesa da época, da mesma forma que outros movimentos sociais também o foram. Com o exílio de Freire, aparentemente chegara ao fim um sonho de melhorias para o sistema educacional, que então parecia encaminhar para um retrocesso. Quem assumia o governo brasileiro eram os militares, no período da Ditadura (1964 – 1985), os quais prepararam um novo modelo de educação. A ideia era o contrário da proposta Popular, pois o governo militar buscava retomar o controle do Brasil, sem que houvesse divergências em relação à sociedade burguesa.

Para o ensino de adultos, Paulo Freire já vinha propondo que se utilizassem temas geradores para as aulas, sempre a partir do lugar dos educandos (e não como a política do MOBRAL o fez, ao determinar temas geradores para todo o país). Para ensinar numa perspectiva Popular, o professor precisaria dar significado aos conteúdos. Concordamos que essa prática de ensino exigia esforço consciente dos docentes.

Nesse empenho, mesmo durante a Ditadura Militar (1964 – 1985), muitas de suas obras e de outros autores da Educação Popular foram escritas. Estava claro que a Educação Popular buscava compartilhar os saberes entre educadores e educandos, algo que contrastava com o modelo político-administrativo da época.

Assim, nesse contexto histórico, o MOBRAL foi proposto em oposição aos ideais freireanos e cuja finalidade seria alfabetizar nos moldes conservadores. Esse projeto visava exclusivamente o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo, conforme imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI). Sobre a origem do MOBRAL, Lima e Freitas (2010, p. 03) declaram:

A ditadura militar, por pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI), que considerava o analfabetismo uma mancha, e, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado através de decreto em dezembro de 1967 e tendo suas atividades iniciadas em setembro de 1970.

Assim, vemos que a imposição para a criação do MOBRAL veio de um organismo internacional, o que promovia a manutenção da Ordem Mundial estabelecida pelo Capitalismo. Todo o senso crítico e problematizador do projeto anterior foi excluído, pois poderia gerar dificuldades futuras para a elite dominante. Ao fazer um confronto entre as propostas de Paulo Freire e as do MOBRAL, Jannuzzi (1987, p. 73) afirma que

O método pedagógico de Paulo Freire é elemento importante no processo educacional porque é pelo diálogo que se processa a conscientização... O MOBRAL, concebendo a educação como investimento, visando à formação da mão-de-obra, não poderia fazer do diálogo seu método de atuação, porque já parte para o momento do encontro pedagógico com um Modelo que deve fazer aceitar.

Mesmo assim, MOBRAL expandiu-se por todo o país nos anos de 1970, em especial após 1971, com a Lei de Reforma nº 5.692/71, que também instituiu o Ensino Supletivo. Estava dividido em Suplência I, referente ao ensino de 1ª a 4ª séries, e Suplência II, para o ensino de 5ª a 8ª série. Os cursos poderiam ser ofertados em três modalidades: Cursos Supletivos (presenciais); o Ensino a Distância e os Centros de Estudos Supletivos (CES). Conforme Santos (2008, p. 68) mostra, essa terceira modalidade assemelha-se aos atuais “exames supletivos”, em que o candidato matricula-se nas disciplinas que desejar e vai eliminando aquelas em que obtiver nota 5,0.

A Suplência II a distância refere-se ao ensino via rádio ou televisão, sendo oferecidos em tele postos ou rádio postos.

Os cursos supletivos presenciais geralmente funcionavam à noite, basicamente tendo a metade da duração do ensino regular, porém num ritmo acelerado – como ocorria em outros cursos do Supletivo. Os professores precisavam selecionar conteúdos para as aulas. Na época, algumas editoras produziram livros didáticos com conteúdos reduzidos.

Na Lei de Reforma de 1971, um capítulo foi dedicado ao ensino Supletivo, conforme verificamos no trecho abaixo, referente ao artigo 24 (BRASIL, 1971, p. 08):

Capítulo IV: Do ensino supletivo

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Nessas alíneas, notamos que a implementação da Lei n.º 5.692/71, mediante a reforma educacional ocorrida em 1971, propõe-se a suprir a educação para os que não puderam estudar na infância/ adolescência. E, já em meados dos anos de 1970, o Governo Militar resolve expandir a atuação do MOBRAL, englobando também a

educação comunitária e a educação de crianças. A proposta do Governo relacionava-se com a formação de trabalhadores, algo que já se percebia que deveria partir da alfabetização – daí a ênfase em educar a população desde essa fase para poderem, caso não tivessem frequentado o ensino regular, cursarem o ensino Supletivo.

Nessa perspectiva, o MOBRAL estava planejado para acabar em dez anos com o analfabetismo no Brasil. Apesar da meta, o analfabetismo não foi extinto. A tentativa de adaptação do MOBRAL às propostas de Paulo Freire não deu o resultado esperado, conforme observamos no Quadro 01 sobre as taxas de analfabetismo no Brasil, com destaque especial para os anos de 1970 a 1980:

QUADRO 01 – Índice de Analfabetismo no Brasil: 1970 – 2000.

Ano	Taxa de homens	Taxa de mulheres	Taxa média de analfabetos
1970	29.8 %	36.0 %	32,9%
1980	23.6 %	27.1 %	25,35%
1991	19.8 %	20.3 %	20,05%
2000	13.8 %	13.5 %	13,65%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970/ 2000.

O não cumprimento das metas de alfabetização demonstrou as falhas do projeto educacional proposto, o qual promoveu uma diminuição de apenas 7,6 nas taxas de analfabetismo no Brasil nos dez anos (1970 a 1980). As causas podem estar relacionadas com a padronização do ensino. Diferentemente da proposta popular de educação, Santos (2006, p. 07) afirma que no Movimento Brasileiro de Alfabetização a realidade do aluno foi suplantada.

A metodologia de alfabetização do MOBRAL não se diferenciava sobremaneira do método proposto por Paulo Freire. Parece mesmo que os planejadores do MOBRAL copiaram uma série de procedimentos do educador nordestino perseguido pelo sistema imposto. A diferença estava, e muito nítida, na visão do homem. Paulo Freire idealizou a palavra geradora como marco inicial de seu processo de alfabetização e o MOBRAL também. Só que existia uma pequena, sutil e marcante diferença: no método de Paulo Freire, a palavra geradora era subtraída do universo vivencial do alfabetizando, enquanto no MOBRAL esta palavra era imposta pelos

tecnocratas a partir de "um estudo preliminar das necessidades humanas básicas". Em Paulo Freire a educação é conscientização. É reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação. A palavra geradora de Paulo Freire era pesquisada com os alunos. Assim, para o camponês, as palavras geradoras poderiam ser enxada, terra, colheita, etc. para o operário poderia ser tijolo, cimento, obra, etc.; para o mecânico poderia ser outras e assim por diante.

Além dessa configuração do MOBRAL, que se distancia do universo vivencial do educando, foram criados Centros de Estudos Supletivos em todo o Brasil. Souto Maior (1987, p. 37), afirma que o Supletivo “na Paraíba se desenvolve através das diretrizes da Secretaria da Educação e Cultura através da Diretoria Adjunta de Ensino Supletivo (DAS), com o objetivo de atender a clientela marginalizada da escolarização regular.”

Era necessário satisfazer a necessidade do mercado, que requeria cada vez mais, educação para além da alfabetização. Assim, a década de 1980 começa com importantes mudanças socioeconômicas marcadas por uma intensa participação popular em massa após anos de “silêncio” impostos pelo regime ditatorial. Diante disso, viam-se greves de trabalhadores, as Diretas Já, ocasião em que as pessoas exigiam por todo o país eleições diretas para presidente da República. Nesse contexto, o MOBRAL estava prestes a ser extinto. Assim, diante das lutas organizadas pelos movimentos sociais em busca da redemocratização do país, muitas mudanças foram sendo implementadas de forma que culminaram com o fim do Regime Militar, em 1985. Esse acontecimento interfere diretamente em programas do antigo sistema, como é o caso do MOBRAL. Sobre esse tema Lopes e Sousa (2005, p. 07) confirmam:

Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Dessa maneira, a proposta da Fundação EDUCAR diferia da proposta do MOBRAL. Um aspecto é que esse órgão iria exercer um papel de supervisor, não atuando diretamente como órgão alfabetizador. Essa mudança também foi notada por Lima; Freitas (2010, p. 05), ao afirmarem que:

A Fundação referida foi criada em 1985, e, diferentemente do MOBRAL, que se constitui em uma Fundação, paralela ao Ministério da Educação, passou a fazer parte do citado Ministério. Também de maneira diferente do seu antecessor, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, esse órgão apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias.

Portanto, no contexto do Capitalismo, o governo viu a necessidade de se criarem novos programas. Nos anos que se seguiram, muita coisa mudou. Por exemplo, com apenas cinco anos de existência, a Fundação EDUCAR foi extinta, em 1990. Foi iniciado um programa malsucedido chamado de Programa de Educação Integrada (PEI), que visava uma pós-alfabetização, ou seja, que os alunos alfabetizados pelo MOBRAL não se “desalfabetizassem”. Diante do debate mais recente a respeito da municipalização de diversas atividades na área da educação, a responsabilidade da EJA foi passada para os estados e municípios com a LDBEN de 1996. Nesse mesmo período, por influência dos debates ocorridos na UNESCO, o Brasil vai assistir a uma mobilização e promoção de uma discussão nacional que desencadeou a criação dos Fóruns Estaduais, como preparação para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA)⁶. Na Paraíba, o Fórum foi instalado em 1999. Ocorreu na cidade de Campina Grande. Silva (2005, p. 93) mostra que o que se buscava era fazer um perfil para as futuras ações.

A proposta do I Encontro foi traçar a linha de ação para o Fórum, visando construir um perfil de ação, o qual pudesse caracterizá-lo enquanto espaço não-institucionalizado, democrático, de articulação e parceria entre os diversos sujeitos participantes da EJA no Estado.

Essa mobilização nacional que ocorria na década de 1990 e que visava melhorias na Educação de Jovens e Adultos trouxe novos debates sobre essa

⁶ CONFINTEA vem do título em francês: “CONFérence INTernationale sur l’Education des Adultes”.

modalidade de ensino, entre elas a discussão sobre o seu tratamento na LDBEN, como se pode ver na citação de Eugênio (2004, p. 49):

Uma leitura atenta da LDB 9394/96 revela o caráter flexível atribuído à EJA, que mesmo sendo considerada como pertencente à educação básica, tem um tratamento insuficiente, expressando a lógica dominante que seguindo os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/ benefício.

Concordando com esse mesmo pensamento, Silva (2010, p. 05) diz que “a LDB/96 incorpora a EJA como uma modalidade de ensino, e assim, rompe-se com a formulação de ensino supletivo.” Ainda no ano de 1996, quando ocorreu o lançamento da LDBEN, houve também o lançamento do Programa Alfabetização Solidária⁷ (PAS), num encontro preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA)⁸. Sobre esse encontro preparatório Lima e Freitas (2010, p. 07) explicam:

Situamos o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que foi lançado em 1996, na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte, em setembro, no dia internacional da alfabetização, onde se realizava um Encontro Nacional de Jovens e Adultos, preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA). A sua realização deu-se envolvendo os seguintes parceiros: Conselho do Programa Comunidade Solidária (como coordenador), Ministério da Educação, instituições de ensino superior, prefeituras e empresas privadas.

As intenções propostas para o PAS se relacionam com a aplicabilidade do que o aluno aprendeu no ambiente de trabalho, em casa. Um dos aspectos essenciais para se lecionar nesse programa é a adequação ao dia a dia dos alunos,

⁷ O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso buscando o fim do analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil, tornando-se Organização não-governamental no ano de 1998, tendo apenas o nome de Alfabetização Solidária (ALFASOL).

⁸ Já foram realizadas seis CONFITEAS, sendo a última em Belém, Pará – Brasil, de 01 a 04 de dezembro de 2009. Sobre os países onde as outras CONFITEAS aconteceram, Venício José Martins escreveu: “as cinco conferências realizadas no século XX, a saber, na Dinamarca, em 1949; no Canadá, em 1960; no Japão, em 1972; na França, em 1985 e na Alemanha, em 1997. Nessas conferências foram produzidos documentos finais, com recomendações diversas em relação à educação de jovens e adultos.” (MARTINS, 2009, p. 13). Além disso, acrescentou “A maior contribuição da V CONFITEA foi enfatizar que a educação é mais que um direito: é a chave de entrada para o século XXI. Outra principal perspectiva foi conceber a educação de adultos dentro do contexto da educação continuada ao longo de toda a vida.” (idem, p. 114).

sendo assim, uma nova proposta governamental para o ensino de adultos e jovens. Lima e Freitas (2010, p. 12) ainda reforçam dizendo que:

[...] o PAS, hoje denominado ALFASOL, é um programa criado em um contexto social diferente que implora por práticas de alfabetização que oportunize o letramento necessário para que os adultos sejam bem-sucedidos ao se defrontarem com uma demanda grande de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades. Dessa forma, torna-se imprescindível que o conceito de alfabetização adotado para mediar a formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, esteja em consonância com aquilo que é importante para a vida das pessoas.

Já no ano de 2003, um novo programa foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). É o Programa Brasil Alfabetizado⁹. O Governo se comprometeu a apoiar as instituições que investirem na alfabetização, dentre elas: universidades e instituições sem fins lucrativos. Lopes e Sousa (2005, p. 08) explicam quais seriam as ações desse novo Programa para a época.

No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

Esse foi mais um programa de Governo direcionado à educação de adultos no Brasil. Porém notamos que esse programa sofreu muitas alterações no decorrer dos anos desde sua implementação, algo que foi analisado por Ventura (2010, p. 139).

O Brasil Alfabetizado, como as iniciativas anteriores, foi apresentado pelo governo como a via de solução para o analfabetismo, que, no início do século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Constituiu-se, assim, em mais um entre os muitos processos de distribuição de ilusões relativas à educação, em atendimento à permanente necessidade de construção e manutenção de hegemonia pelas forças dominantes.

⁹ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 no governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como órgão apoiador a UNESCO. O PBA foi ampliado em 2007, sendo instituído pelo Decreto 6.093/2007. A finalidade do programa era acabar com o analfabetismo, garantindo o direito constitucional de que todo cidadão brasileiro tivesse acesso à educação. A interação entre o Programa Brasil Alfabetizado com o Programa Alfabetização Solidária tem permitido a alfabetização/letramento de jovens e adultos no país em nível nacional e regional.

Além de não trazer significativa melhoria para a Educação, soma-se a isso o fato de que no Programa Brasil Alfabetizado não havia um vínculo de estabilidade com os professores. Desse modo, torna-se difícil exigir qualidade de um programa que funciona com voluntários, os quais recebem apenas uma ajuda de custo.

Atualmente, apesar dos incentivos para uma educação conscientizadora, caso o educador também não receba uma formação adequada, possivelmente utilizará metodologias de ensino tradicionais, desconexas com a realidade dos educandos da EJA. Essa preocupação foi mencionada por Albuquerque e Araújo (2010, p. 07):

A competência pedagógica do profissional de educação, contudo não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. Essa competência é medida também pela capacidade do docente, em contextos situados de interações intersubjetivas no chão da sala de aula, de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo significados e sentidos para seus alunos aprendizes. O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria de ensino se admitir o pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos.

Parece haver, portanto, um distanciamento entre a proposta do Estado e as teorias pedagógicas emancipatórias. Isto é visto nas Políticas Nacionais para a EJA, que muitas vezes buscam a formação de mão-de-obra. Mesmo assim, nos últimos quinze anos tem havido melhorias significativas para essa modalidade.

O Parecer CEB/CNE nº11/2000, que resultou na Resolução CEB/CNE nº1/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Esse Parecer enfatiza a EJA como direito público subjetivo, destacando a importância do aluno dessa modalidade (BRASIL, 2000, p. 05):

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares,

as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Além dessa importante contribuição, o mesmo Parecer citado também apresenta funções específicas para a EJA, algo que de uma forma geral trouxe benefícios para essa modalidade:

- Função Reparadora – que busca restaurar o direito negado, à escola de qualidade, conforme afirma o Parecer que institui as DCNEJA “O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social.” (*idem, ibidem*, p. 08).
- Função Equalizadora – que provém de políticas afirmativas¹⁰, incentivando a competitividade, algo mantenedor de uma sociedade de classes inserida num Estado liberal. Não promove a igualdade socioeconômica. Nessa função, também chamada de reparadora corretiva, deve-se possibilitar “aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho.” (*idem, ibidem*, p. 09).
- Função Qualificadora – essa função, também chamada de permanente, baseia-se na educação continuada (ao longo da vida). Nesta perspectiva, há uma constante competitividade na escola, instituição que nessa proposta, deve preparar para a vida adulta. Muitos que não estão trabalhando podem encontrar na EJA “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles”. (*idem, ibidem*, p. 11).

As DCNEJA resgatam, assim, o que havia sido perdido na Seção V da LDBEN de 1996 e na Emenda Constitucional nº 14/96. Assim, a EJA mudou, trazendo uma proposta de educação menos compensatória, passando a considerar os alunos que trabalham como sujeitos de sua experiência, sendo esse um avanço, influenciado por militantes e pesquisadores da EJA. (Santos, 2008). Isso pode ser visto num trecho do Parecer que institui as DCNEJA (BRASIL, 2000, p. 02):

¹⁰ Essas políticas afirmativas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado buscando compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas da discriminação. São também chamadas de: ações afirmativas, ações positivas, discriminação positiva ou políticas compensatórias. (MUNANGA, 2002)

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

O mesmo autor também traz uma visão geral da influência de paradigmas internacionais voltados para a EJA, como: educação ao longo da vida, da função qualificadora (sentido próprio da EJA), porém associado à Declaração de Hamburgo¹¹. Desse modo, Santos (2008) explica que o conceito de competências é característico das propostas neoliberais para a educação. Contudo, com as DCNEJA, os Supletivos passaram a ser chamados de Cursos de EJA.

A EJA deve ser considerada um direito, tendo currículo interdisciplinar e investimento na formação de educadores, bem como encontros com a comunidade escolar (BRASIL, 2000, p. 56):

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo 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 sistemática requer.

Essa formação é importante para o professor da EJA, visto que tratará de um público específico, diferenciado daquele do ensino regular. Isto requer mais investimentos do Governo nas Universidades, em especial nos cursos de licenciatura. Essa também é uma exigência das DCNEJA: “As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.” (*op. cit.*, p. 58).

¹¹ Realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, aprovou a Declaração de Hamburgo, comprometendo-se a oferecer a homens e mulheres da EJA oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas.

Além disso, até o ano 2000, quando foram estabelecidas as DCNEJA, poucos materiais didáticos específicos para a educação de adultos e jovens trabalhadores eram inovadores em suas propostas, dificilmente chegando às redes públicas oficiais.

No governo de FHC houve a publicação da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), que serve como sugestão para a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino, que abrangem tanto o 1º quanto o 2º segmento da EJA. Houve também a aprovação do Exame Nacional de Certificação das Competências (ENCCEJA)¹², como mecanismos regulatórios.

No ENCCEJA há um entrelaçamento entre competências gerais e específicas para a obtenção das habilidades, as quais os professores consideram na seleção de conteúdos. Isto mostra, conforme Santos (2008, p. 78) que há “intencionalidades que se dirigem para a formação de um novo trabalhador, de uma nova cidadania na perspectiva da empregabilidade e do empoderamento”. Essa evidente contradição é importante ser observada: por um lado as DCNEJA propõem a autonomia do currículo da EJA; já por outro, a PCEJA e o ENCCEJA propõem currículos por competências.

Paradoxalmente, a proposta compensatória da época do Supletivo muitas vezes parece superar um modelo autônomo de currículo dos cursos de EJA, devido ao não cumprimento das DCNEJA nesse sentido. Segundo Santos (2008), as redes públicas muitas vezes confundem materiais de referência propostos pelo Governo, passando a encará-los como obrigatórios. Isso resultou em que três concepções de currículo que foram inseridas nas propostas curriculares e nos materiais didáticos para a EJA: Currículo Crítico – em que a educação é uma ação social voltada para a emancipação do sujeito; Currículo Supletivo – que reduz os conteúdos do ensino

¹² É um dos exames realizados pelo INEP propondo-se a diagnosticar a educação básica brasileira, a fim de certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O exame é aplicado para avaliar jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade apropriada. Como instrumento regulador o ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional para EJA por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

regular; Currículo por Competências, baseado no modelo de acumulação flexível, tem marcado as políticas curriculares nacionais atuais.

Por exemplo, muitos programas de educação profissional para adultos e jovens já foram criados. Um dos objetivos dessas políticas nacionais para juventude é incluir mais jovens (18 – 29 anos), que estiverem desempregados, que não concluíram o Ensino Fundamental e moram em domicílio onde a renda familiar per capita é inferior a meio salário mínimo. Alguns desses programas para a juventude são listados por Crispim e Godoy (2010, p. 15):

Concluído o processo de estudos e discussões os programas existentes para juventude: ProJovem, Agente Jovem, Juventude Cidadã, Saberes da Terra, Proeja Escola de Fábrica, Soldado Cidadão, Consórcio Social de Juventude, Empreendedorismo Juvenil e Jovem Aprendiz foram inseridos em apenas um programa emergencial de juventude (ProJovem) que aborda a integração curricular de educação, capacitação e ações de cidadania, além disso, o programa foi subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

Esses programas encontram respaldo na LDBEN 96, artigos 39 a 42, quando se referem à Educação Profissional, o que confirma a proposição de um direcionamento da EJA para a formação de operários. A proposta ocorreu em 2005, entrando em vigor após algumas alterações aprovadas em 2006. É o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA), propondo a realização de cursos profissionalizantes concomitantemente ao ensino regular de EJA. Nesse contexto, caso os educadores não percebam, eles irão simplesmente contribuir para a formação de operários sem senso crítico e emancipatório. Os cursos de EJA profissionalizantes abrangem também o ensino médio. Sobre isso, Silva e Araújo (2010, p. 03 – 04) afirmam que:

[...] o PROEJA é originário da Portaria nº 2.080/2005 que estabelecia, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de jovens e adultos. O PROEJA torna-se um Programa pela promulgação do Decreto nº 5.478/2005. Entretanto, foram

fomentadas, juntos aos sujeitos envolvidos no processo da EJA, amplas discussões com relação às diretrizes, o que resultou em alteração das mesmas. Dando origem ao Decreto nº. 5.840/2006, revogando o anterior, e passando a denominar PROEJA. Dentre as alterações formuladas, destacam-se a ampliação da adoção dos cursos do PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e ampliação da sua abrangência com os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental da EJA.

Nesse sentido, muitas discussões acerca da praticidade do PROEJA foram realizadas antes deste programa ter sido aprovado. Essa preocupação está relacionada com a realidade de que muitos dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos realizam atividades laborais, quer na formalidade, quer na informalidade. É importante discutirmos acerca das dificuldades desses alunos trabalhadores em seu esforço de obterem melhorias nas condições de vida, quer seja apenas deles, quer de suas famílias.

2.1.1 O trabalho na vida dos alunos da EJA

Visto que a maioria dos alunos de EJA são trabalhadores, a questão do trabalho na vida deles é fundamental para se compreenderem as relações nas quais estão inseridos. Para Santos (2008, p. 45 – 46), esta educação é mais uma forma de preparação de operários e para permanência do sistema capitalista.

Estamos aqui nos referindo ao processo de escolarização da classe trabalhadora, utilizando o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora, porque a ela foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. E esta é uma situação provocada pela sociedade de classes, uma vez que, sabemos, a estrutura desigual tem condicionado as políticas oficiais a sempre beneficiarem aqueles setores mais privilegiados da sociedade, aqueles que não precisam se lançar ao mundo do trabalho desde cedo para assegurar sua própria sobrevivência e a de sua família.

Concordando com o autor acima, vemos que ainda é preciso percorrer muito para se conseguir a emancipação dos alunos trabalhadores no Brasil. Ainda há muitos educandos realizando atividades laborais não oficializadas para obterem seu

sustento. Isso ocorre em todo o país. Amorim (2010, p. 04), fala inclusive do estigma criado em relação aos alunos da EJA.

De modo geral, o aluno da EJA, principalmente nas escolas públicas de ensino, é identificado como pessoa que, de alguma forma, teve o direito à educação escolar negado pelo próprio sistema de produção, que não necessitava de mão de obra qualificada, mas também pela própria escola, por desenvolver práticas de aprendizagens inadequadas para as classes populares.

Na Paraíba é comum encontrarmos alunos da EJA em situação de trabalho, como ocorre no restante do país. Falando sobre essa realidade da modalidade EJA em Campina Grande, Almeida (2010, p. 03) afirma que:

Muitos desses alunos trabalhadores realizam um trabalho que não lhes garante muitos direitos, pois a maioria não possui vínculo empregatício, por isso eles almejam ter a formação básica escolar, e assim aumentar as chances de receber um salário melhor.

Percebemos que a educação, para quem trabalha, é um real desafio. Além de alguns alunos não terem conseguido concluir ainda o ensino Fundamental, trabalham e conciliam as duas atividades com bastante esforço. Num trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), há um reconhecimento desse desafio, ao citar que “num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável”. (BRASIL, 2000, p. 08) Assim, alunos e alunas têm mostrado que querem, ou seja, necessitam estudar para se manterem, ou mesmo ajudarem suas famílias.

Nessa busca por melhorias na educação de senso crítico, discursivo e emancipatório, muitos educadores aderiram a essa causa e têm adaptado materiais didáticos para esse público, que também busca um melhor trabalho, o que pode ser percebido no esforço que alguns têm feito. É o caso da produção de textos literários simplificados, a fim de que os leitores pudessem compreender e ter mais confiança para ler outros textos. Inclusive um termo foi criado para esses leitores: o neoleitor. Sobre a definição desse termo vejamos o que escreveram Lima e Eiterer (2010, p. 02):

O termo “neoleitor” foi recentemente criado para fazer referência ao jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor. Além da pouca experiência em ler textos escritos, outra característica marcante desses sujeitos,... , é que freqüentemente eles vêm dos estratos populares e sobrevivem em subempregos em que os baixos salários e a subserviência prevalecem.

A Educação de Jovens e Adultos, contudo, vem buscando o crescimento sociocultural daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar ou daqueles que perderam alguns anos por quaisquer motivos e, mesmo assim, têm o interesse de prosseguir visando o crescimento pessoal e profissional. Mas, essa melhoria nas condições tem limite e objetivo. Ventura (2010, p. 04 – 05) afirma:

Nos últimos anos, constata-se que a União empreendeu ações pautadas em elementos comuns, que podem ser assim sintetizados: 1) *focalização* quanto ao público a que se destina, ou seja, reduzido alcance quantitativo e direcionado a públicos cada vez mais específicos; 2) *fragmentação* quanto à forma de oferta, ou seja, ações desarticuladas e dispersas intra órgãos governamentais e entre ações do governo com a sociedade civil; e 3) *minimização da formação*, expressa na oferta de reduzido percurso educativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente, ou seja, com características predominantes de formação para o exercício do trabalho simples. Esta perspectiva confirma a consolidação de um papel subalterno do nosso país na divisão internacional do trabalho bem como contribui para a manutenção da ordem diante da ampliação da desigualdade.

Neste ínterim, as contradições surgem ao se tentar estabelecer políticas que beneficiam a população menos beneficiada, ao mesmo tempo sabendo que essas ações reforçam a permanência de uma divisão social. Ou seja, ocorre o que França (2010, p. 12) chama de alienação na educação.

Este movimento contraditório humanização/alienação se evidencia na educação de onde por um lado ela se apresenta como a possível para incluir o sujeito no mercado de trabalho e por outro ela nega sua inserção. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional.

Os educadores da EJA têm a possibilidade de utilizar suas aulas para contribuir na formação de cidadãos mais críticos e conscientes do seu meio. Mas para isso, os educadores também precisam de uma boa formação que os dê suporte para tal atuação. Jesus (2010, p. 02) destaca a necessidade ao declarar:

Não é concebível uma educação que garanta a permanência dos alunos, sobretudo que esta educação seja voltada para emancipação dos sujeitos, sem antes garantir também uma formação que ofereça subsídios de estímulos aos profissionais da educação, para que os mesmos desenvolvam ações inclusivas, as quais partam do resultado da reflexão de sua práxis. Tal formação deve levar esses profissionais a estarem constantemente refletindo sobre o que, como e para quem estão ensinando, de modo a não dissociarem a teoria da prática.

Tal comentário provoca uma importante reflexão. Sabemos que muitos alunos se já não trabalham, podem estar em idade de trabalhar e a qualquer momento assumir um emprego. Nesse sentido, o educador preparado poderá trazer às suas aulas a relação entre o mundo do trabalho e a escola numa proposta emancipatória, não apenas de formação de operários. Reconhecemos que é uma difícil tarefa para o educador assumir. Porém, sua atuação é fundamental para a formação crítica. É o que discute Queiroga (2010, p. 03 – 04), ao dizer que:

[...] processos de inserção cidadã pressupõem a construção de relações culturais mais horizontalizadas, considerando-se, sobretudo o potencial de transformação social inscrito nas práticas sociais em geral, entre elas a escola, como campo de construção de conhecimentos que deve garantir a formação não de um homem e de uma mulher “parciais”, mas de sujeitos críticos, capazes de viver plenamente a condição de cidadão e cidadã no presente e não em futuro incerto – caso não aconteçam condições transformadoras necessárias à sua inserção em um mundo cheio de novas demandas e exigências. De igual importância é reconhecer o universo escolar como campo de produção de conhecimentos, na interação entre alunos/as e professores/as.

Nesse esforço por melhorias, quer por parte de educadores que são instigados à ação, quer da parte de educandos, analisamos um breve percurso histórico da educação no município de Mamanguape, bem como a inserção de programas educacionais para adultos e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.1.2 Breve Histórico da Educação em Mamanguape

Várias propostas do Governo Federal foram implantadas no município de Mamanguape em relação à Educação. Foi possível buscar esses dados em vista da publicação de vários livros que resgatam a história desse município. Fizemos uma pesquisa nesses e em outros documentos com a finalidade de compreendermos alguns eventos registrados a respeito de sua história educacional, partindo do período Colonial até os dias atuais.

Durante a Colonização, ao mesmo tempo em que os jesuítas ocupavam a região da Bahia e de São Vicente, a meta era a difusão da catequização em todo o território descoberto. Costa (1986, p. 96) afirma:

Em 1593 aportaram na Paraíba e em Mamanguape, trazidos por Martin Leitão, os primeiros Jesuítas. Foi o primeiro momento do trabalho educativo neste recanto da Paraíba. Foram as primeiras escolas de ler, escrever e contar associadas ao trabalho de evangelização.

Desde o período colonial Mamanguape foi palco do processo de catequese dos jesuítas, que durou até sua expulsão em 1759. Não obstante, o mesmo autor afirma que a catequese não cessou, pois “em Mamanguape, esse trabalho foi continuado através do esforço particular conjugado aos interesses da paróquia, isso, decorridos mais de cinquenta anos de ausência dos jesuítas.” (*idem, ibidem*, p.97). Ou seja, mesmo com os argumentos da Reforma Pombalina¹³ (posteriormente criticados) de que “os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média” (SAVIANI, 2008, p.59), foi possível manter certa influência dos jesuítas em Mamanguape.

Como afirmam Andrade e Vasconcelos (2005, p. 35), os jesuítas tinham uma fazenda, que “foi arrendada” no perímetro municipal. Portanto, a história educacional

¹³ A Reforma Pombalina, entre outras ações, envolveu a expulsão de centenas de jesuítas do Brasil para Portugal, pelo primeiro-ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que atuou no período de 1750 a 1777. Foi com o alvará de 28 de junho de 1759, que ele ao mesmo tempo em que proscovia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, estabelecia as aulas régias de Grego, Latim e Retórica, sendo essas cadeiras autônomas e isoladas, com apenas um professor.

em Mamanguape tem início no período colonial, com a educação trazida pelos jesuítas.

Já no período imperial (1822 – 1889), ‘Mamanguape passa a ser Vila, após a transferência da Freguesia de Monte-Mor por determinação de uma lei provincial, em 1839’ (*idem, ibidem*, p. 37). Apenas em 25 de outubro de 1855 é que Mamanguape é elevada à categoria de cidade.

Há registros que apontam para “o funcionamento de escolas de latim em Mamanguape” nos anos de 1835, 1849, 1856 e 1860, provavelmente referindo-se às cadeiras isoladas de latim. (COSTA, 1986, p. 97). Daí, seguindo o modelo imperial, em 1784 é instalada na cidade o ensino noturno. Some-se a esses fatos o de que Mamanguape teve outras escolas importantes. O mesmo autor fala da existência de um Liceu em Mamanguape:

Liceu Mamanguape, que foi dirigido pelo Doutor Mário Campelo, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato; que apesar do bom trabalho efetuado, não teve longa duração. Encontramos a nossa época, dos idos de 1937, funcionando regularmente as escolas particulares da Prof^a Umbelina Garcez (D. Nena) e do Professor Lopes Ribeiro, de quem fomos alunos. Neste tempo, em Mamanguape não havia estudos além do curso preparatório para o exame de admissão. (*idem, ibidem*, p. 98).

A professora, que recebeu o apelido de Dona Nena, lecionou uma cadeira do sexo feminino no ano de 1913, ao passo que o professor Alfredo Amorim da Silva Santiago era o responsável por lecionar a cadeira para o sexo masculino. (ANDRADE; VASCONCELOS, 2005, p. 48). A professora Nena também é mencionada por Ramos (1993), como exemplo de superação ao buscar mais conhecimentos, apesar de já ter uma idade avançada.

Outro aspecto importante na história da educação em Mamanguape foi a inauguração da Escola Correccional Presidente João Pessoa, no sítio Pindobal, com a finalidade de abrigar jovens abandonados e infratores. (ANDRADE; VASCONCELOS, 2005, p. 57; COSTA, 1986, p. 103). Essa Escola ainda funciona com finalidade semelhante, porém sendo conhecida como Fazenda Pindobal.

Muitos autores relatam que a Educação em Mamanguape deu um salto qualitativo com a inauguração de uma escola no ano de 1949, chamada de Instituto Moderno. Conforme afirma Costa (1992, p. 95), com “o Instituto Moderno implantou-se a educação de primeiro e segundo graus, através dos cursos normal-regional, pedagógico, técnico de contabilidade, curso ginasial.” Segundo Andrade e Vasconcelos (2005, p. 64), o Instituto Moderno “despertou a comunidade para a educação e o desenvolvimento, consagrando um marco no progresso fundado em Mamanguape.”

As autoras destacam também que esse marco contribuiu para a “educação de jovens preparados para o trabalho e para galgar as Universidades” (ANDRADE; VASCONCELOS, 2005, p. 65). Além disso, Rodrigues (2008) fala da importância do Instituto Moderno, mencionando sua experiência como estudante dessa instituição. Via-se claramente que, com um número cada vez maior de alunos estudando nesta escola, a cidade estava inserida no contexto da industrialização e urbanização que se estabelecia no país, visando, portanto a formação de mão-de-obra qualificada. Atualmente, essa escola funciona associada à Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA – UNAVIDA).

Neste contexto, passaram a funcionar em Mamanguape¹⁴ vários programas de educação específicos para adultos. Também surge a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino paralela ao ensino regular, no século XXI. É sobre essa temática que discorreremos a seguir.

2.1.3 Projetos de Educação e a EJA em Mamanguape

Assim como em outros municípios brasileiros, alguns programas foram organizados para possibilitar a adultos, e também a jovens, em Mamanguape uma profissionalização. Desde a década de 1960 até a atualidade, identificamos vários programas voltados para essa finalidade. Alguns eram específicos para a

¹⁴ No município de Mamanguape funcionam quarenta e duas escolas tanto na zona urbana, quanto na zona rural, conforme registro na Secretaria Municipal de Educação, em 2011.

alfabetização, ao passo que outros possibilitavam o prosseguimento nos estudos, bem como formação profissional.

De início, podemos citar Costa (1986, p. 103) que afirma que em Mamanguape havia algumas “escolas mantidas pelo MOBREAL”. Além deste, outros programas de educação/ formação de adultos que existiam no município foram: o ensino Supletivo de 1ª a 4ª série, na rede estadual de ensino; um rádio posto do projeto Minerva, com a educação via rádio, que dava ênfase à educação de adultos; o Logus II, voltado para a formação de professores.

Outros programas de ensino específico para adultos também são alistados por Costa (2005, p. 95), ao dizer que “Muitos foram os programas implantados para desenvolver uma educação com qualidade tais como: “Se liga” e “Acelera Paraíba”. Identificamos no ano de 1998 a implantação da educação especial, que adultos também frequentam.

Não foi fácil localizarmos os documentos que aqui utilizamos como fontes, pois a primeira informação obtida na Secretaria Estadual de Educação foi que tudo havia “virado fumaça”. Mas, com persistência conseguimos encontrar um velho depósito que fica anexo à mesma Secretaria e tivemos acesso a diversas fichas de alunos que cursaram o Logus II, apontando o período de 1977 a 2004 como o de sua realização em Mamanguape.

Mais recentemente, a Alfabetização Solidária (PAS) e o Brasil Alfabetizado visam reduzir os índices de analfabetismo. Mesmo assim, após terem sido feitos empenhos para que os alunos adultos fossem alfabetizados com esses programas, viu-se a necessidade de uma nova proposta para que os jovens e adultos não parassem de estudar. Diante dessa situação, foi desenvolvido o Programa Recomeço lançado em 04/06/2001, sendo iniciado com a EJA para o 1º Segmento (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). Após perceber bons resultados nessa primeira etapa, em 18/02/2002 foi implantada a EJA para o 2º Segmento (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental).

A Educação de Jovens e Adultos foi instalada no município de Mamanguape em 2001, conforme registrado no documento intitulado Histórico do Supletivo

Municipal de Mamanguape¹⁵, da Coordenação de Supletivo da Secretaria Municipal de Educação de Mamanguape. Conforme o referido Histórico a modalidade, chamada nele de Programa de Governo, ‘busca inserir os alunos em uma Política Global que visa à universalização da Educação Fundamental com o compromisso do desenvolvimento humano, social, político, econômico, cultural e ético da nossa sociedade’.

Além disso, o documento traz muitos dados importantes, entre os anos de 2001 e 2008, como a quantidade de alunos, de turmas, o nome dos professores, suas respectivas disciplinas e escolas onde trabalhavam; os conteúdos a serem ministrados de 5ª a 8ª série e, por fim, a Resolução nº 2 do Conselho Municipal de Educação (CME), assinada em 13 de outubro de 2008, que determinou a reorganização do ensino da EJA em dois anos, sendo uma série por semestre. Nesta resolução (em anexo) o termo *Supletivo* ainda aparece (Art. 9º), informando que apenas quem tem curso superior, ou seja, sendo licenciatura plena ou curso correspondente, poderá lecionar nesta modalidade de ensino.

A estrutura do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos em Mamanguape pode ser dividida em três etapas, havendo uma singularidade em cada uma delas:

Na primeira etapa, temos a EJA em três blocos¹⁶ de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, entre os anos de 2002 e 2005, tendo como base curricular os manuais do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho.

Já na segunda etapa, o mesmo padrão de blocos, também chamados de créditos, foi implantado para a EJA tanto de 5ª até 8ª série do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio¹⁷ (em parceria com o Serviço Social da Indústria – SESI) de 2006 a 2008, tendo o Ensino Médio continuado até 2010, ano em que a segunda turma concluiu o curso.

¹⁵ Apesar de o documento ser denominado de Histórico do Supletivo Municipal de Mamanguape, ele traz na realidade um histórico da modalidade EJA entre os anos de 2001 (cerca de cinco anos após a última LDBEN, que instituiu a Educação de Jovens e Adultos) e 2008.

¹⁶ Os blocos do Ensino Fundamental são grupos de disciplinas ministradas por etapas, como segue: 1º Português, História e Ciências; 2º Português, Matemática, Artes e Inglês; 3º Matemática, Geografia e Ciências.

¹⁷ Os blocos para o Ensino Médio referem-se a cada ano ser ministrado em seis meses, totalizando assim três semestres, chamados de blocos.

Por fim, vem na terceira etapa a EJA. Ocorre no final do ano de 2008, quando é aprovada a Resolução determinando a mudança no segundo segmento (de 5ª até 8ª série) de três blocos para dois anos, devendo-se seguir as orientações curriculares passadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, foi a partir de 2009 que a Secretaria de Educação deixou de utilizar os manuais do Telecurso 2000 como base curricular, e passou também a adotar outro material didático, conforme veremos adiante, após os quadros 02 e 03. O quadro abaixo mostra o aumento no número de escolas com a EJA desde 2002.

QUADRO 02 – Oferta de escolas e turmas de EJA de 2002 a 2011.

ANO	Nº DE ESCOLAS	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
2002	03	05	272
2003	03	05	207
2004	03	05	357
2005	05	08	407
2006	05	?	296
2007	06	06	279
2008	06	06	252
2009	07	10	232
2010	09	14	260
2011	09	17	305

Fonte: Secretaria de Educação do Município.

Elaborado por: Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão.

No ano de 2011, em um número bem maior de escolas, passou a funcionar o segundo segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, totalizando nove, como vemos no quadro a seguir:

QUADRO 03 – Escolas com o segundo segmento da EJA.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ZONA
ADAILTON COELHO DA COSTA	Bairro Gurguri	Urbana

ANA CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE	Sertãozinho	Urbana
CLÉA MARIA BEZERRA BARBOSA	Planalto	Urbana
CÔNEGO JOSÉ PAULO DE ALMEIDA	Centro	Urbana
CORONEL JOSÉ CASTOR DO RÊGO	Bela Vista	Urbana
FRANCISCA ALMEIDA	Centro	Urbana
IRACEMA SOARES	Centro	Urbana
MARIA LÚCIA	Usina Monte Alegre	Rural
MIGUEL TOMAZ SOARES	Cidade Nova	Urbana

Fonte: Secretaria de Educação do Município.

Elaborado por: Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão.

Conforme podemos observar nesse quadro, das nove escolas onde funciona o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos em Mamanguape, no início de 2011, uma está localizada na zona rural e oito na zona urbana. Ao fazermos uma comparação com o ano de 2002, em que havia três escolas com a EJA, percebemos que houve um aumento de três vezes no número de escolas, tendo facilitado o acesso para quem se interessasse em estudar nesta modalidade, evidenciando assim o cumprimento dos objetivos das atuais políticas educacionais do Estado brasileiro.

Nessas escolas, desde 2009 não se utiliza mais o conteúdo curricular do Telecurso 2000 para o segundo segmento. Foi adotada a Coleção Integrada – EJA¹⁸. Todavia, os alunos e professores nunca tiveram acesso nem ao material do Telecurso 2000, nem ao original dessa nova proposta, conforme veremos mais adiante neste texto. Ou seja, oficialmente havia um material didático destinado ao EJA, entretanto, na realidade este material nunca esteve disponível para alunos e professores.

Tendo então reconhecido esse quadro sobre a situação da EJA em Mamanguape passaremos a analisar como a Geografia, como disciplina escolar foi inserida na EJA em Mamanguape. Como foi possível ensinar Geografia nesse

¹⁸A Coleção Integrada – EJA possui quatro manuais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, do Projeto Novo Tempo Comunicações, coordenado por Tânia Amaral Oliveira, da Editora IBEP, publicado em São Paulo em 2007.

contexto? Iniciamos com uma breve abordagem de como a Geografia tem sido ensinada nas escolas desde que se instituiu como disciplina escolar e seus reflexos no ensino da EJA. Após isso, discutimos acerca de currículos de Geografia propostos para essa modalidade e dos desafios na sua prática de ensino.

2. 2 ENSINO DE GEOGRAFIA: Projetos da EJA em Mamanguape

Desde início do século XX, encontramos produções que enfatizam a qualidade, não apenas a quantidade, de informações no ensino de Geografia nas escolas. Isto era histórico, pois, mesmo antes de ser instituída nos currículos como disciplina escolar no período imperial brasileiro (BITTENCOURT, 2000), seu ensino esteve predominantemente imbuído de exigência de memorização.

No período republicano, mesmo com as várias reformas educacionais ocorridas no final do século XIX até meados do século XX não foram feitas melhorias significativas no ensino da Geografia. (PESSOA, 2007). Ainda era um ensino que cobrava a memorização de acidentes geográficos, de cidades e dados quantitativos. Lembramos também que mesmo os adultos que estudavam no ensino regular tinham de se submeter a um ensino com essas características.

Estudar Geografia se resumia, muitas vezes, a conhecer as paisagens. Conforme Albuquerque (2008), após a institucionalização da Geografia como disciplina escolar no Brasil, o ensino tinha por meta a formação de cidadãos nacionalistas, sendo reflexo da produção de livros didáticos de Geografia no Brasil. Desse modo, havia pouca ou nenhuma discussão a respeito dos problemas sociais, econômicos e políticos que contribuíssem para uma conscientização dos alunos. Diante desse quadro, observa-se a necessidade de uma reforma no ensino de Geografia, algo que só passa a acontecer na segunda metade do século XX, conforme explica Pessoa (2007, p. 59):

[...] as transformações econômicas, políticas e sociais que se desenvolveram no cenário mundial fizeram com que o padrão de geografia aceito até então passasse a ser questionado, devido a sua incapacidade de explicar e acompanhar as transformações ocorridas no espaço, levando dessa maneira vários geógrafos a procurar novos paradigmas e teorizações.

Foi um movimento necessário de renovação, o qual defendia uma Geografia (ou de Geografias) diferente(s) das tradicionais que ganhava força. Nesse aspecto, o movimento da Geografia Crítica é criado como proposta para substituir o tradicionalismo já tão criticado. É um ensino que visa contextualizar a realidade dos educandos. Vesentini (1992, p. 22), explica de forma sucinta do que trata essa Geografia:

Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...] Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com “arrolar fatos” para que ele memorize.

Não restam dúvidas de que esse certamente foi um grande passo para o progresso do ensino da Geografia tanto para os jovens quanto para os adultos que estudavam, o que na atualidade, se aplica tanto ao ensino regular quanto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Geografia ensinada na modalidade EJA é orientada para discutir a realidade dos educandos a partir do seu lugar, experiência de vida, trabalho, família, sociedade.

Nesse sentido, afirmamos que na EJA é importante evitar práticas inadequadas que às vezes ocorrem no ensino regular. É imprescindível o uso do material produzido para a EJA, não achando que se deve apenas fazer um resumo do material produzido para o ensino regular. Isso poderia ser feito se no planejamento fossem consideradas as propostas curriculares para a EJA, conforme abordamos na discussão que se segue.

2.2.1 Geografia Escolar na EJA: currículos e práticas

Trazemos aqui uma breve abordagem da Geografia nas Propostas Curriculares para a modalidade EJA (PCEJA)¹⁹, bem como algumas práticas desenvolvidas pelos educadores desta modalidade.

¹⁹ Essas Propostas são documentos elaborados pelo Governo com a finalidade de suprir as orientações que, para o ensino regular, estão contidas nas Propostas Curriculares Nacionais (PCN). Porém, foram adaptadas para atenderem as necessidades de jovens e adultos.

A Geografia, como disciplina que já aborda o meio em que os alunos vivem, necessita intensificar o estudo dessa temática quando for lecionada nos cursos de Educação para jovens e adultos. Conhecer as Propostas Curriculares de Geografia para a EJA poderá contribuir para práticas que proporcionem uma melhor interação entre educandos e educadores. Essas Propostas constituíram-se a partir de uma consulta e discussões acerca da Geografia na EJA, conforme vemos na nota abaixo (BRASIL, 2002, p. 281):

Consulta realizada junto a secretarias de educação e professores de Geografia de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) previamente à elaboração desta proposta demonstrou que esses docentes preocupam-se com a formação de cidadãos críticos e desejam melhorias no processo educativo. Essa consulta indicou também uma grande diversidade de linhas de trabalho didático desenvolvidas pelos professores.

As respostas obtidas e apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nessa consulta foram utilizadas como modelos nas PCEJA de Geografia. Essa interação contribui para que haja uma melhor compreensão do espaço geográfico. Numa perspectiva mais ampla, ao comentar sobre o ensino de Geografia, Kaercher (1998, p. 18) declara: “O objetivo, no meu ponto de vista, é que através da geografia o aluno entenda melhor o mundo, a sociedade em que vive, seja este mundo-sociedade a sua cidade ou o que ocorre no outro lado do mundo.” Isso mostra que quando se leva em consideração o uso de metodologias de ensino voltadas para a valorização do aluno, mais do que o ato de fazê-los memorizar os conteúdos sem conexão com a realidade deles, o resultado será uma melhor compreensão do mundo à sua volta.

Por outro lado, percebe-se que essas PCEJA revelam um cunho regulador, pois ditam vários objetivos a serem atingidos, propõem conteúdos e avaliações, contudo, trazem sugestões que merecem ser destacadas e discutidas.

Em relação ao ensino de Geografia, no que tange aos conteúdos que devem ser utilizados, notamos a possibilidade de haver certa flexibilidade, como vemos abaixo (BRASIL, 2002, p. 204):

Depois de selecionar os conteúdos, será necessário considerar as dificuldades encontradas pelo conjunto dos alunos assim como os elementos que podem facilitar a compreensão e a construção de conhecimentos em EJA. Em seguida, com base nessas escolhas e diagnósticos, o professor poderá escolher os caminhos metodológicos adequados, porém diversificados, para levar seus alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para uma leitura geográfica do mundo.

Além de conhecer as PCEJA, há a necessidade de se preparar o professor, promovendo uma formação adequada para essa modalidade. Nesse contexto, Queiroga (2010, p. 05), ao falar sobre a formação dos professores de EJA, disse que:

A formação continuada faz-se importante, especialmente quando a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada na formação acadêmica inicial do professor. Para isso, entendemos que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos se faz eficiente no permanente estudo, na troca de experiências, num espaço e num tempo de reflexão e de produção pedagógica onde o professor aprende e reconstrói seus saberes.

Assim, aprender, reconstruir saberes é fundamental na dinâmica da Educação atual. Viver numa época em que as informações mudam constantemente e os conhecimentos se renovam é um convite para que o professor busque melhor formação, algo que nem sempre ocorre.

Em consequência de não haver um embasamento teórico na formação do professor, bem como de não se disponibilizarem os materiais didáticos com base em um currículo apropriado para a EJA, o resultado pode não passar de práticas tradicionais, e, pior ainda, de se confundir o aluno e mesmo o professor ao ter de decidir como e o quê deve ensinar para esse público específico.

Como sugestão, as PCEJA incentivam os professores de Geografia a usarem diversos materiais didáticos, voltados para a aprendizagem dos alunos da EJA (BRASIL, 2002, p. 245):

Recomenda-se, portanto, que o professor de EJA proponha situações de aprendizagem em que os alunos possam interagir com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes

(de boa qualidade e atualizados), para que passem a usá-los de modo cada vez mais preciso e adequado. A utilização de mapas e recursos didáticos diversificados propicia situações que levam os alunos a questionar, analisar, comparar, organizar, correlacionar dados, para compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares.

A contribuição para o desenvolvimento dessas habilidades dependerá, em parte, do empenho do educador. Nesse sentido, Resende (1986, p. 20) faz uma crítica ao ensino do tipo “faz de conta” ao dizer que “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia a ele”. Notamos que ao tratar da educação de adultos, a autora expõe sua preocupação com um ensino de baixa qualidade, destacando que é imprescindível ao professor a valorização do conhecimento já apropriado pelos educandos, dos lugares conhecidos por eles, das experiências vivenciadas no seu dia a dia. Para Brasil (2002, p. 238) isso envolve:

[...] valorizar, nas respostas e argumentações dos alunos, os conceitos e conhecimentos que propiciam uma visão mais abrangente dos processos sociais e sua espacialidade, distinguindo-os daqueles menos significativos ou acessórios, meramente descritivos (como a descrição dos tipos de clima do país, dos rios que formam uma bacia hidrográfica, características do relevo de uma região etc.).

Numa constante preocupação com o currículo, e suas conseqüentes práticas, alguns autores discutem sobre a elaboração de um currículo baseado na experiência desses educandos. É chamado currículo integrado. Para Silva e Silva (2010, p. 07), valorizar o dia a dia ao mesmo tempo em que se segue um currículo só seria possível por se utilizar um currículo integrado.

A perspectiva de um currículo integrado, diz respeito à valorização da produção de saberes dos sujeitos da EJA não apenas enquanto reconhecimento de sua existência, mas enquanto aproveitamento e legitimação para a composição do currículo.

É importante que o educador tenha por objetivo que os alunos da EJA se conscientizem de sua realidade, sendo essencial o planejamento de curso, bem

como a preparação para as aulas. Planejar e se preparar para as aulas envolve mais do que selecionar conteúdos do currículo. Deve-se pensar em recursos didáticos que promovam um melhor aprendizado dos alunos da EJA. Borges Neto (2008, p. 58) chama a atenção para esse aspecto:

Para a estruturação dos conteúdos escolares, é fundamental que os alunos dominem um conjunto de noções e conceitos necessários para desvendarem geograficamente a realidade. Mas, isso não é suficiente, e cabe ao professor organizar e selecionar recursos ou estratégias de ensino que permitam aos alunos ler o mundo e suas contradições, ampliando suas noções, construindo e reconstruindo conceitos.

Vemos assim que ao falar em ensino de Geografia para turmas de EJA, é imprescindível a ênfase na conexão entre os saberes trazidos pelos educandos e os conteúdos geográficos ensinados na escola. O educador precisa reconhecer o papel da educação na vida dos educandos. Albuquerque e Araújo (2010, p. 08) dizem que é preciso “acreditar no poder da educação como processo de crescimento seu e dos alunos”. A tarefa de ensinar Geografia, atualmente, exige que o professor compreenda que a modalidade EJA requer uma nova visão e uma prática de ensino específica. Essa nova visão tem sido discutida e reconhecida como importante para a atualidade.

Reconhecemos que muito ainda há para se buscar, para se aprofundar, em relação aos currículos e as práticas de ensino de Geografia na EJA, o que se dá em especial pelo fato de ser a discussão curricular dessa modalidade recente. Ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica, vimos que não são muitos os trabalhos escritos sobre o ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos, motivo pelo qual tivemos acesso a poucos textos sobre a temática. (ALBRING, 2005; SANTOS, 2008; BORGES NETO, 2008). Uma análise feita por Santos (2008) identifica a autora Márcia Spyer Resende, em sua obra *Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*, de 1986, como uma das principais referências nesse aspecto – apesar de ser um trabalho produzido num outro contexto histórico. E enfatiza que “é com base nesse trabalho que faremos algumas reflexões como forma de iniciar a discussão em torno da história do currículo escolar de geografia na modalidade EJA.” (Santos, 2008, p. 133).

O autor citado no parágrafo anterior fez um levantamento em algumas obras²⁰ produzidas para cursos preparatórios para as provas de supletivo entre os anos de 1970 e 1990, algo que considerou importante para se compreender o ensino na EJA.

A prática de ensino pode refletir a capacitação (ou falta) dos educadores para a EJA, quer por meio de treinamentos ou de autoanálise sobre “seu papel social”. (PINTO, 1985, p. 113). A formação do professor para o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem um peso a mais que na modalidade de ensino regular, devido ao público específico a quem é direcionado. Essa preocupação também foi vista por Santos (2008, p. 137), que escreveu:

Além dos problemas estruturais já elencados (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 o 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 disponíveis no mercado editorial voltadas para os cursos de ensino supletivo.

Portanto, os principais desafios dos professores de Geografia dessa modalidade são a falta de conhecimentos específicos para ensinar a jovens e adultos, a falta de diretrizes curriculares, de material didático apropriado e a desvalorização do professor. Como nos dizem Cunha e Carvalho (2010, p. 07), “formar educadores dentro de uma perspectiva crítica é saber oportunizar condições para que o mesmo possa desenvolver competências profissionais reflexivas no tocante a sua formação e profissionalização docente.” Nesse ponto, uma formação apropriada do educador pode contribuir para uma melhor atuação deste profissional. Esta formação deve ser abrangente, envolvendo conhecimentos específicos da disciplina que leciona, de didática e de psicologia da aprendizagem.

Para ocorrerem práticas educativas baseadas em um ensino crítico é importante que reflitamos melhor sobre a importância de uma educação específica

²⁰ As obras analisadas foram: Curso Integrado, Coleção Sagra e Coleção de Zoraide Victorello Beltrame. Nas três coleções percebeu-se que os assuntos são desenvolvidos a partir do esquema Natureza – Homem – Economia (NHE), mesmo numa época de desenvolvimento da Geografia Crítica. A escassez de diretrizes específicas para a EJA no período abordado, somada a outras dificuldades dos educadores, muitas vezes corroborava práticas de caráter tradicional, que ocorreram em especial entre os anos de 1970 e 1990 e chegam até os dias de hoje, inclusive, facilitadas pela falta de formação dos professores da EJA.

para o público da EJA, não apenas uma adaptação brusca do material didático utilizado no ensino regular, fazendo-se cortes de conteúdos, para se conseguir cumprir o período letivo.

Nesse contexto, os professores da EJA necessitam saber aplicar as metodologias de ensino para essa modalidade, bem como estar a par de diretrizes de currículo mínimas. Isso também envolve a aplicação de atividades apropriadas, avaliações condizentes com o meio dos educandos, ou seja, melhores práticas da Geografia escolar na EJA. Sobre esse tema Freire (2010, p. 07) destaca:

Não basta que o professor construa seu modelo de atuação avaliativo, pautado somente em conceitos, pela transmissão de conhecimentos que dele se espera, mas tem que dar as condições necessárias para que o aluno tenha clareza dos objetivos previstos pela aplicação de sua avaliação e intenções de onde quer chegar com a tal.

Assim, a Educação para jovens e adultos deve partir de uma concepção diferenciada, pois esses alunos, em si, já são distintos das crianças e pré-adolescentes. Já têm experiência de vida e, no caso específico da nossa pesquisa, já exercem atividades como trabalhadores.

Após apresentarmos esse debate notamos a importância de fazer um breve resgate de alguns projetos de Educação de Jovens e Adultos que ocorreram em Mamanguape.

2.2.2 A Geografia presente nos projetos da EJA em Mamanguape

Neste tópico partiremos de uma análise da inserção da Geografia na EJA, focalizando, em especial, os materiais utilizados para a prática educativa no município de Mamanguape. Ressaltamos que os educadores que ministram as aulas nessa modalidade no município, em geral, não receberam uma formação específica além da formação acadêmica para o ensino regular, algo que, teoricamente, só agravaria qualquer outra falha neste sistema educacional.

A princípio, nos deparamos com o fato de que nas escolas do município de Mamanguape os alunos da modalidade EJA não têm acesso ao material didático,

como livro ou apostila, e o professor recebeu tardiamente apenas uma cópia de um livro didático, no ano de 2009, realidade que acaba se tornando um retrocesso para a Educação municipal.

Lembramos que o primeiro material didático do segundo segmento utilizado pelos educadores da EJA em Mamanguape, a partir de 2002, foi o livro do Telecurso 2000, destinado ao Ensino Fundamental, conforme apontamos anteriormente.

A Fundação Roberto Marinho em associação com várias instituições preparou os livros do Telecurso 2000 como sendo um material especialmente desenvolvido para o acompanhamento de tele aulas, conforme a Apresentação do livro 01 de Geografia para o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), segundo segmento, confirma:

Você tem em suas mãos o primeiro volume do livro de Geografia. Ele é um guia para acompanhar as aulas que serão transmitidas pela televisão e um companheiro para solucionar suas dúvidas e exercitar o conhecimento que você vai adquirir com o Telecurso. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 1995, n. d.)

E acrescenta:

Cada aula corresponde a um programa de televisão e está organizada de modo a que você acompanhe o seu aprendizado, avaliando o seu desempenho e ampliando o seu conhecimento sobre o mundo atual. (ibidem, n. d.)

Desse modo, como os professores iriam utilizar esse material nas aulas de EJA, sem o uso de TV? Havia a necessidade de se improvisar, talvez resumindo os textos do livro.

Na prática, os educadores tinham acesso a uma cópia do sumário do livro do Telecurso 2000, e tinham de fazer uma seleção dos conteúdos para as turmas da EJA, algo que acontecia inclusive na disciplina Geografia. Soma-se aqui a prática de escolher conteúdos em um material que se destinava à modalidade com o uso de vídeos específicos, algo que também não era praticado. No período do

estabelecimento da EJA em Mamanguape, buscou-se esse sumário na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que também o usava.

A partir de 2009, o município adotou um material didático realmente dirigido para a EJA, que como já mencionamos foi a *Coleção Integrada – EJA* – com quatro manuais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, do Projeto Novo Tempo Comunicações, coordenado por Tânia Amaral Oliveira, da Editora IBEP, e publicado em São Paulo, em 2007. (OLIVEIRA, 2007).

Porém, um problema a esse respeito tem afetado os alunos da EJA no município. É a falta do livro didático. Apenas os professores têm acesso a uma cópia do trecho da coleção referente à disciplina que leciona. Isso tem dificultado as aulas tanto para os educadores quanto para os alunos, visto que com essa falta de material didático os alunos, muitas vezes, precisam estar copiando trechos do “livro” escritos na lousa.

Mesmo diante dessa situação, tomamos como base Pontuschka (2007), e fizemos uma breve análise do livro que tem sido utilizado ultimamente pelos educadores para o ensino na modalidade EJA no município de Mamanguape²¹. Nosso intuito era perceber se esse material contribuía para aproximar os educandos de uma conscientização ou apenas traziam aspectos do tradicionalismo histórico, infelizmente presente do ensino de Geografia.

Inicialmente, percebemos um ponto positivo. Tanto na sétima série como na oitava, o livro didático cuja cópia é utilizada atualmente em Mamanguape cumpre esse papel ao articular as categorias geográficas, relacionando-os à realidade dos

²¹ Temos como exemplo de análise de material didático para EJA a pesquisa de Doutorado de Santos (2008), que utilizou os *Cadernos de EJA*, por serem considerados modelares para outras obras produzidas para o ensino da EJA. Nessa análise é importante perceber que o pesquisador estabeleceu prioridades, como objetivos, concepções, justificativas e adequação para a EJA. A coleção é composta de vinte e sete cadernos, destes sendo 13 para o aluno, 13 para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. Santos (2008, p. 211) também explica o porquê de ter pesquisado esse material e como o fez. “Consideramos a relevância da análise dessa coleção didática, tomando como principal foco de investigação o conteúdo geográfico nela disposto em função dos objetivos da presente pesquisa. Interessa-nos, dessa forma, o desvelar de suas concepções, justificativas e adequações para a modalidade EJA; ou seja, procuramos evidenciar a seleção de conhecimentos geográficos e o modo pelo qual eles são organizados e metodologicamente trabalhados, levando em conta a especificidade do público a ser atendido. Dessa forma, acreditamos ser possível revelar a educação geográfica que hoje se coloca oficialmente à disposição de professores e alunos dos cursos de EJA espalhados pelo país.” O mesmo autor, após analisar esta coleção percebeu que existem falhas significativas, em especial quanto à “ausência dos conceitos de região e lugar.” (*idem, ibidem*, p. 235).

educandos. Isso é importante num livro didático, pois os PCEJA de Geografia (BRASIL, 2002, p. 236) orientam os educadores a:

[...] verificar se utilizam textos complexos, se apresentam conceitos e categorias geográficas apenas como enunciado ou apenas os descrevem e os definem, sem articulá-los e relacioná-los com aspectos da realidade vivenciada pelos alunos.

Outros aspectos que pudemos notar nessa obra é que cada capítulo do livro possui mapas, fotos, desenhos, tirinhas, cartuns, manchetes de jornais, mostrando-se, assim, atraente. Possui vários textos e exercícios que visam obter a opinião dos alunos, aspectos também enfatizados nos PCEJA (BRASIL, *op. cit.*, p. 237), quando falam da importância de se:

[...] verificar se a publicação explora diferentes recursos (mapas, imagens, fotografias, gráficos, tabelas) ou se há uma valorização excessiva de textos. A utilização de recursos diversificados é muito importante em um livro, uma vez que eles expressam valores e informações, auxiliam a compreensão e interpretação dos fenômenos e processos estudados.

Porém, percebemos uma valorização excessiva de textos, algumas vezes descritivos, trazendo apenas listas de aspectos regionais, não sendo suficientemente críticos e trazendo poucos exemplos ao falar sobre a realidade. E ainda nos fazem lembrar as funções equalizadora e qualificadora baseadas na educação compensatória e ao longo da vida.

Na coleção utilizada pela escola (OLIVEIRA, 2007), destacaremos o material para as duas últimas séries do Ensino Fundamental nele inserido. Alguns exemplos são demonstrados a seguir, inicialmente em relação ao livro correspondente à 7ª série:

Por exemplo, ao tratarmos da Geografia, Santos e Beline (2007a, p. 263) trazem um quadro que traz informações sobre o Nordeste brasileiro fala das habitações e dos transportes nessa região, dizendo que: “a população de áreas rurais e urbanas no interior constrói casas de pau-a-pique”. E continua, na mesma página: “Por ser uma região extremamente seca, as mulas e os jegues, animais bastante resistentes, são muito usados como meio de transporte.”

Outro texto, intitulado “Causas e consequências da imigração” no Brasil (ibidem, p. 269 – 270) diz que “os portugueses fixaram-se em nosso país, trazendo consigo outros imigrantes, os africanos, para trabalhar como escravizados nas lavouras de açúcar”. Depois faz uma comparação com a imigração dos dias atuais: “O processo migratório no mundo atual não é tão pacífico como no passado”, não deixando claro a exploração e a destruição de famílias africanas no tráfico negreiro no período da colonização brasileira, passando a ideia de que, no passado, havia uma imigração mais pacífica do que a que ocorre atualmente. É mais um trecho onde notamos uma falta de criticidade no texto.

Com relação ao volume que se refere à 8ª série, também de Santos e Beline (2007b) também destacamos alguns pontos, a seguir:

No capítulo 01, “Desemprego por quê?”, há um texto intitulado “A geração do milênio procura trabalho para superar a pobreza”, que afirma: “Necessitamos ter uma visão da estabilidade política e social baseada em perspectivas de prosperidade para quem pode e está disposto a trabalhar.” (ibidem, p. 291). Destacamos essa frase devido a nos remeter às funções equalizadora e qualificadora baseadas na educação compensatória e ao longo da vida.

Um segundo texto, “O mundo do trabalho mudou”, também fala da possibilidade de diminuir o desemprego, classificando-o em duas modalidades: o desemprego conjuntural, alegando que esse “não é o mais prejudicial ao trabalhador.” (ibidem, p. 292) E fala, na mesma página, do desemprego estrutural, para o qual traz uma recomendação: “A única forma de diminuir o desemprego estrutural é **por meio da qualificação dos jovens e da requalificação dos adultos** para as novas formas de trabalho que estão surgindo.” (grifo nosso). Esse grifo fala por si só da função que é proposta por esse texto.

No texto: “Trabalhar e ser feliz...”, encontra-se o trecho (SANTOS; BELINE, 2007b, p. 301 – 302) que diz:

Conseguimos então identificar alguns pontos positivos no caos do desemprego atual: teremos mais tempo livre para exercitar nossa criatividade, poderemos ler, ouvir música, conviver com amigos e parentes, poderemos aproveitar mais momentos de lazer e, certamente, nos tornaremos seres mais sensíveis e solidários.

E, ainda, acrescenta: “Para essa nova realidade é importante que as pessoas estejam dispostas a um **aprimoramento permanente** e sejam dotadas de consciência crítica que se desenvolve somente com a **aprendizagem constante**.” (*ibidem*, p. 302. grifo nosso). Notamos mais uma vez a veiculação da função qualificadora focalizada numa educação compensatória.

É um texto que parece falar das vantagens de se estar desempregado e de se preparar permanentemente para o mercado do trabalho, indicando uma proposta qualificadora presente na obra. Esse ponto é reforçado numa atividade, no enunciado, diz que “para se manter ocupado e sobreviver no atual mundo do trabalho, é preciso ser criativo e **atualizar-se constantemente**”. (SANTOS; BELINE, 2007b, p. 305. grifo nosso). Nesse grifo destacamos mais uma vez a ênfase trazida pela coleção na educação compensatória e ao longo da vida.

Assim, é interessante que o educador esteja atento às propostas expressas nas entrelinhas dos textos publicados para a EJA. Para isso, reafirmamos que deve haver uma melhor formação contextualizada, que poderá ajudá-lo a melhorar na sua prática docente. Esse é mais um motivo para o educador não basear seu ensino exclusivamente no livro didático, pois sua prática refletirá no aprendizado dos educandos.

Assim, em relação à prática de ensino, no próximo capítulo analisamos as entrevistas com os alunos trabalhadores da EJA. Nesse ponto, ouvimos alunos trabalhadores a respeito de sua percepção sobre a Geografia ensinada nessa modalidade no município de Mamanguape.

3 DIÁLOGOS ACERCA DA GEOGRAFIA NA EJA EM MAMANGUAPE: um percurso metodológico

A proposta de diálogo foi destacada por Paulo Freire, que escreveu: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor). A esse aspecto é dada especial consideração na Geografia da Percepção e por isso optamos por nos orientar nesta perspectiva teórica.

Dirce Suertegaray (2005, p. 32) fala da importância do diálogo para o geógrafo ao escrever que:

[...] Geógrafos Humanistas atuam na transformação do mundo de forma distinta, na medida em que concebem a possibilidade de mudança a partir de práticas e ou atividades dialógicas, ou seja, onde a descoberta do mundo se faz através do diálogo com os outros no e com o ambiente.

Percebemos aqui a ênfase no valor da dialogicidade no ensino de Geografia, na busca de uma melhor compreensão do mundo.

Visando compreender as opiniões dos educandos acerca de sua realidade, trabalhamos com o conceito de *lugar*, associando-o ao de representação social.

Sobre lugar, Tuan (1983, p. 04), diz que “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação.” E mais adiante em sua mesma obra acrescenta que: “Um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, através de todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva.” (*idem*, p. 20). Tuan acentua ainda a importância dos sentidos na identificação de um lugar.

O lugar, para os alunos trabalhadores, envolve não só seu lar, como também seu trabalho. Nesse sentido, a opinião deles sobre o espaço vivido, ou lugar, pode ser entendida como sua representação social acerca desse lugar.

Cavalcanti (1998, p. 33), num trabalho de abordagem infanto-juvenil na Geografia, explica a relação entre representação social e a realidade dos alunos:

A representação social, na concepção aqui esboçada, é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e veiculação de conceitos e imagens da realidade. E esse entendimento é útil ao caso aqui tratado – o ensino de Geografia – por ser um caminho metodológico possível para a construção e reconstrução de conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Trabalhamos com a percepção da realidade pelos alunos, pois entendemos que nessa perspectiva há possibilidades de identificar como as práticas de ensino da Geografia na EJA influenciam sua compreensão da realidade. Sobre isso, Tuan (1980, p. 14) explica que a “percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo.” Nossa capacidade de perceber o lugar contribuirá para compreendermos as relações dele com o mundo. Sobre isso, Callai (2009, p. 109), destaca:

A todo momento percebemos a presença do mundo em nossas vidas, no trabalho, na alimentação, no vestuário, na notícia que invade nossa casa e interfere em nosso dia-a-dia. Nesse contexto de relações, cada lugar reage a seu modo aos impactos da globalização e se configura de forma diferenciada.

Vemos assim que alguns autores demonstram preocupação com a percepção dos alunos sobre a realidade. A. Christofolleti (1982, p. 23), afirma que “lugares e pessoas fisicamente distantes podem estar efetivamente muito próximos. Portanto, o estudo do espaço é a análise dos sentimentos e ideias espaciais das pessoas e grupos de pessoas.” Nesse sentido, reconhecemos ser fundamental abordarmos a categoria geográfica *lugar* ao tratarmos da percepção dos alunos da EJA referentes à Geografia. É, portanto, por essa proposta de discussão que trilhamos o caminho metodológico de nossa pesquisa.

No que tange à pesquisa qualitativa, Suertegaray (2005, p. 30) afirma que “Para trabalhar nesta perspectiva, utiliza-se uma variedade de fontes e instrumentos técnicos, entre elas as entrevistas qualitativas, as histórias de vida.” Por utilizarmos em nossa pesquisa entrevistas semiestruturada, tivemos liberdade para fazer perguntas adicionais que fossem apropriadas no decorrer da entrevista. Buscamos perceber como as opiniões dos alunos expressam seu conhecimento da realidade.

Em Geografia a importância desse modelo de entrevista é destacada por Alves e Ferreira (2008, p. 03), quando afirmam que a “entrevista semiestruturada

intercala questionários fechados com perguntas livres, cabendo ao geógrafo escolher a melhor técnica para proceder a pesquisa.” Assim, tentamos ser articuladores de uma fácil linguagem, entendendo o momento da entrevista como oportunidade para a exposição das ideias sobre como os conhecimentos geográficos são úteis no seu dia a dia, como são importantes na formação de cidadãos mais conscientes, defesa realizada por vários autores da Geografia na atualidade. (ALBRING, 2005; CALLAI, 2009; BORGES NETO, 2008; PESSOA, 2007; PONTUSCHKA, 2007; SANTOS, 2008).

Após uma pesquisa documental e bibliográfica de referência, partimos para a pesquisa empírica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel José Castor do Rêgo, em Mamanguape.

Porém, devido à natureza empírica da pesquisa, fizemos contatos com a Secretaria Municipal de Educação, com a direção da Escola, com o professor, a fim de que a pesquisa pudesse prosseguir legalmente. Um dos objetivos dos contatos foi a organização de um cronograma de atividades, que incluía tanto a etapa da realização das entrevistas com os alunos nas escolas, quanto a sistematização e socialização dos resultados.

Nosso próximo passo envolveu a organização do material obtido por meio das entrevistas com os alunos. Para isso, utilizamos um gravador previamente autorizado por eles, cuja intenção foi obter as informações de forma que pudéssemos fazer anotações mais precisas.

Tratando da pesquisa fenomenológica de uma forma geral, Feijoo (1999, p. 13) afirma que “o pesquisador busca descrições organizadas da experiência que está sendo vivida pelo sujeito e avalia tais descrições de forma a chegar aos significados.” Nesse aspecto, a entrevista foi o meio que encontramos para analisar e discutir as impressões dos alunos sobre a realidade que os cerca.

Nesse sentido, percebemos a importância de realizarmos a análise dos dados coletados, para que houvesse uma melhor compreensão da forma como os alunos apreendem a realidade. E, ao final da coleta e análise dos dados, tivemos a preocupação de retornar ao campo de pesquisa e informar-lhes a respeito das conclusões do estudo realizado.

Resgatar o saber dos alunos na escola exigiu planejamento. Assim, para realizarmos nossa pesquisa perguntamos aos alunos sobre uma categoria da Geografia: o lugar; bem como sobre um tema transversal: *Trabalho e Consumo*, destacando o tema *trabalho*. Fizemos a escolha dessas categorias porque reconhecemos a importância dos temas transversais para o ensino de Geografia na EJA e por se tratar do público a quem nos reportamos ao realizar nossa pesquisa. Os PCEJA (BRASIL, 2002, p. 250) fazem essa relação ao indicar que:

[...] deve-se articular a seleção e a sequência de assuntos do programa de Geografia aos diversos temas transversais (Meio Ambiente, Ética, Trabalho, Saúde, Educação Sexual). O tratamento desses temas deve se dar integradamente aos objetos de estudo mais significativos para compreender a realidade local do ponto de vista geográfico.

Esse procedimento também justifica-se a partir das orientações informadas nas obras de Resende (1986; 1995), que selecionou as seguintes categorias:

- O espaço como integração natureza/ trabalho;
- O espaço como produto da divisão social do trabalho;
- Espaço urbano: luta pela moradia;
- O espaço político;
- Do espaço vivido ao não-vivido (presente apenas na obra de 1986).

Também podemos perceber que Cavalcanti (1998, p. 41) trabalhou com um procedimento semelhante, porém para alunos do ensino regular:

O roteiro da entrevista foi elaborado com uma sequência de perguntas que visava captar as representações dos conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, finalizando a entrevista com perguntas que buscavam a representação da própria Geografia, como matéria de ensino.

Portanto, vejamos como os alunos trabalhadores da EJA em Mamanguape dialogaram acerca dos temas propostos.

3.1 O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS DA EJA SOBRE A GEOGRAFIA

Para podermos ouvir as opiniões dos alunos acerca da percepção sobre seu lugar e o trabalho no ensino de Geografia na EJA, foram feitas entrevistas com cinco alunos, dentre os oito da turma, entre 2010 e 2011, os quais foram selecionados da 7ª e 8ª série do ensino noturno da Escola Castor do Rêgo. São os únicos alunos que trabalham, ou trabalhavam até recentemente, e que aceitaram participar da pesquisa.

A entrevista foi subdividida em três partes: dados pessoais e profissionais, dados escolares e informações acerca da percepção sobre a Geografia na modalidade EJA.

Com relação aos dados pessoais e profissionais, nosso interesse estava em identificarmos o educando, verificando onde reside, o tipo de trabalho que realiza; se gosta dessa atividade; se precisa sustentar alguém com o salário que recebe e como conseguiu o emprego.

Ainda buscando sua identidade perguntamos sobre os dados escolares, indagamos-lhes sobre o que os motivou para voltar a estudar, caso algum deles já tivessem parado alguma vez; bem como, se a educação contribuiu para melhorar sua vida; por que escolheu a modalidade EJA; se ele já estudou na modalidade regular, e sobre as diferenças e semelhanças que nota ao comparar o ensino na modalidade regular com a modalidade EJA.

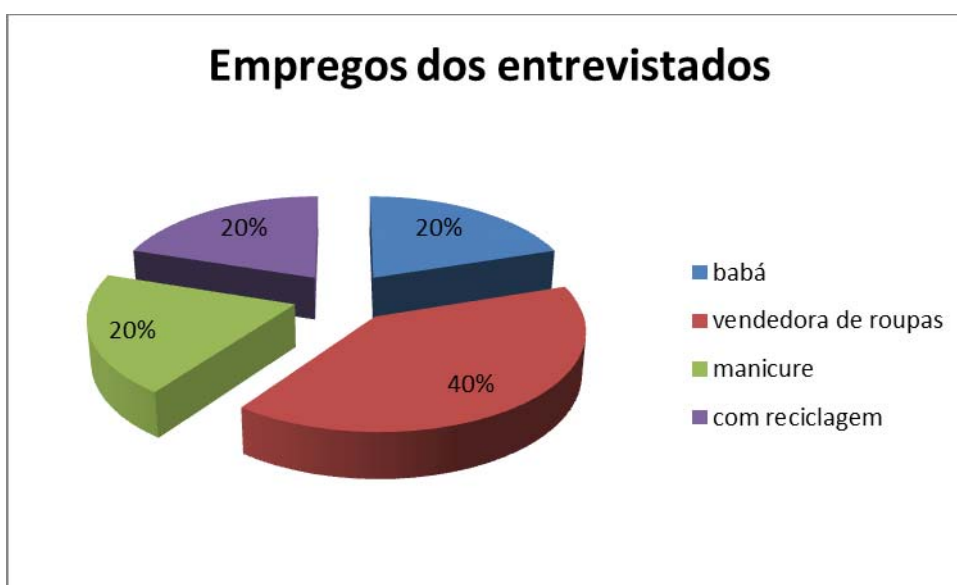
Ao nos referirmos à disciplina Geografia na EJA, os alunos foram questionados sobre como são as aulas; bem como a respeito de quais conteúdos são importantes para sua vida; como o trabalho dos alunos é abordado na sala de aula; se a Geografia ensinada na EJA tem contribuído para melhorar sua perspectiva de trabalho.

Relacionado ao lugar do aluno, perguntamos se esse tema é discutido na sala de aula; sobre como a Geografia tem ajudado a conhecer os problemas do lugar, e se ao conhecê-los, é possível resolvê-los. Por fim, perguntamos de que modo o ensino de Geografia tem contribuído para sua formação como cidadão.

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS

Conforme a pesquisa mostrou, todos os entrevistados residem no bairro Bela Vista, localizado no município de Mamanguape. São quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Eles são solteiros e trabalham em atividades ilustradas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 01 – Empregos dos alunos entrevistados.

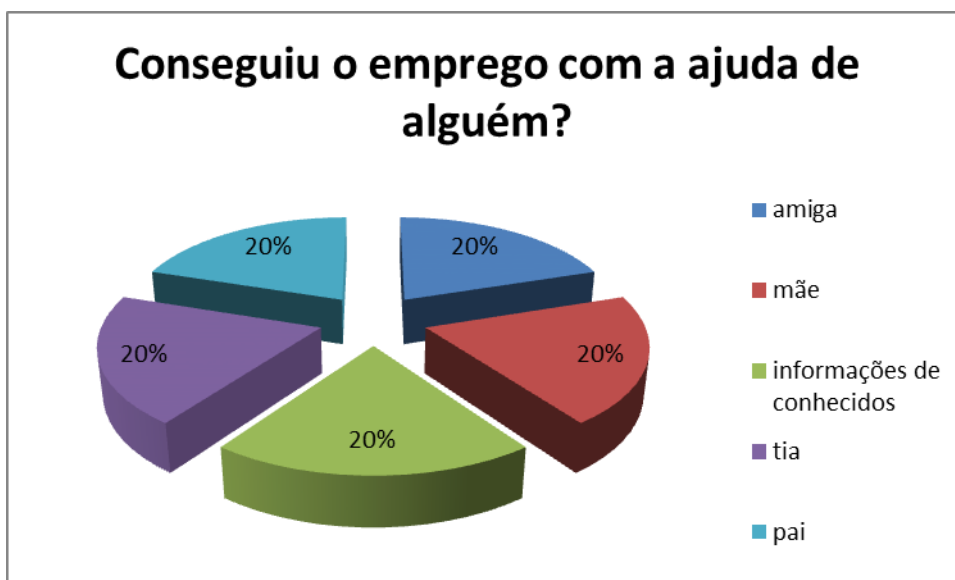


Fonte: Pesquisa *in loco*, 2011.

Elaborado por: Altemar de F. B. Quintão.

Ao entrevistá-los, todos alegaram gostar do que fazem. Afirmam também que os salários recebidos são usados tanto para o sustento pessoal, quanto para ajudar nas despesas da família. Normalmente, esses empregos são obtidos por meio de parentes ou de informações de conhecidos. O gráfico abaixo revela essa realidade dos entrevistados:

GRÁFICO 02 – Conseguiu o emprego com a ajuda de alguém?



Fonte: Pesquisa *in loco*, 2011.
Elaborado por: Altamar de F. B. Quintão.

Visto que nossa pesquisa também aborda aspectos da vida escolar dos alunos, obtivemos algumas informações relevantes para nossa discussão: os cinco alunos alegaram que nunca pararam de estudar. Isso é explicado pelo fato de que essa turma da EJA iniciou o ano letivo como modalidade regular, ocorrendo uma mudança no decurso do primeiro semestre letivo. Podemos nos questionar se tal imposição foi benéfica para uma turma que nunca repetiu ou desistiu, conforme orientação no Artigo 37º da LDBEN de 1996, em que se afirma 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 apropriada”.

Segue-se, a partir daqui, uma discussão individualizada das entrevistas realizadas, com a intenção de analisar os comentários dos cinco educandos envolvidos na pesquisa.

A aluna 01 trabalhou como babá, em uma “casa de família” em Mamanguape, e gostava do que fazia, tendo conseguido com a ajuda de uma amiga. Mesmo assim, alegou que o salário não era suficiente para suas despesas pessoais. Percebemos que esse trabalho tem sido comum para moradoras de bairros periféricos, como é a situação do bairro Bela Vista.

A mesma aluna, ao ser questionada sobre sua permanência na escola, disse: “sempre estudei”, e afirmou porque acha importante estar na escola: “Porque a pessoa aprende mais, né?”.

Muitos alunos têm essa perspectiva, pois acreditam que apesar de enfrentarem situações difíceis, eles podem melhorar economicamente por obter uma boa formação escolar.

Além disso, a mesma aluna alegou que sente dificuldade em algumas disciplinas, em especial na Matemática na qual disse ter ficado reprovada no último ano letivo.

Ao indagarmos sobre a matrícula na modalidade EJA, a aluna afirmou que não foi por escolha, visto que no decorrer do ano letivo a modalidade mudou da modalidade regular para EJA. Todos tiveram que se adaptar, desde professores a alunos. A respeito dessa mudança, a aluna percebe algumas diferenças, sendo a principal delas a quantidade de trabalhos passados pelos professores. Ela disse: “percebo, porque é muita dificuldade nos trabalho; muito trabalho.”.

Também perguntamos a ela sobre Geografia na modalidade EJA. Sobre essa disciplina, ela comentou que não tem interesse. “Assim, pra mim, vou ser sincera: nunca gostei *das aula* de Geografia não, porque nem me interessa nada”. Imaginamos que, como alguns alunos, ela talvez não tenha conseguido relacionar essa disciplina com seu cotidiano. E, em consequência dessa opinião, a mesma não acha que a Geografia possa contribuir para a vida. Alertando nesse sentido, Albring (2005, p. 05) refere-se ao ensino de Geografia, ao afirmar que:

[...] as abordagens devem estar vinculadas à realidade do aluno; o currículo não pode ser estático, mas atender o aluno em suas necessidades; devem ser consideradas as suas diferenças individuais, o seu ritmo de aprendizagem, a bagagem de conhecimento que traz consigo e suas experiências de vida.

Desse modo, notamos certa apatia em relação à disciplina Geografia. Sendo questionada, comentou que nunca nas aulas de Geografia seu trabalho serviu como

assunto ou exemplo para discussão. Pode ser por esse motivo que ela tenha dito que a Geografia não lhe ajudava numa reflexão sobre seu trabalho.

Contudo, em relação ao lugar, ela afirmou ter sido tratado nas aulas de Geografia, ao se discutir sobre os problemas do bairro Bela Vista. “Porque pra mim Geografia é muita coisa”, disse ela, sem ser específica. Porém, dentre esses problemas, a aluna se referiu à constante falta de água que ocorre no bairro, ao dizer que é preciso “pegar água na mata”.

De acordo com as respostas da aluna, as discussões sobre os problemas do bairro não irão contribuir para a melhoria das condições do lugar. E com aparente sentimento de insatisfação, ficou evidente que seria melhor que nem tivesse conhecimento sobre os problemas do lugar.

Porém, em um comentário final, ela afirmou que a Geografia ensinada na escola pode contribuir para a formação dela como cidadã.

A aluna 02 trabalha como vendedora autônoma de roupas, fazendo esforço para conciliar a escola com o trabalho, algo que segundo ela é muito satisfatório. Ela reclama dos desafios desse trabalho, em especial relacionado à inadimplência de alguns clientes.

E conforme afirmou, todo o ganho adquirido com as vendas é passado para sua mãe, que necessita de ajuda. Mesmo trabalhando com muito esforço ela alega que o ganho é insuficiente para as despesas da casa.

Com relação à escola, ela alegou que nunca parou de estudar, pois afirmou gostar da escola. Ainda disse que a escola contribui muito para a vida. “*Por causa que eu aprendo mais*”, afirmou.

Fazendo uma comparação entre as duas primeiras entrevistas, tanto a aluna da primeira entrevista quanto a da segunda concordam que estão na EJA por acaso, pois houve uma determinação superior, mesmo as matrículas tendo sido feitas para a modalidade regular e não para a modalidade EJA.

As diferenças básicas percebidas pela segunda aluna entrevistada têm a ver com o tempo para se concluir cada série e a falta do livro didático, visto que os alunos na EJA não tinham recebido os livros didáticos. Ela disse: “Nem lembro, *por causa que*, assim, eu não presto atenção às aulas de Geografia, não. Não gosto bem de Geografia, não”.

Na sequência, comentamos mais sobre a disciplina Geografia, notando por parte da aluna certa insatisfação, pois ela chegou a falar que a Geografia não contribui para a vida, com exceção de aspectos do trabalho, momento em que ela disse que prestava atenção. Desse modo, uma temática que parece ser atraente para esses alunos é a questão da profissionalização e da inserção no mercado de trabalho, relacionando-a com a economia global.

Ao chamarmos a atenção para seu lugar, a aluna deixou evidente que nas aulas de Geografia o professor sempre está falando sobre esse assunto. E afirma que a Geografia tem contribuído para conhecer melhor o lugar onde mora. A abordagem empregada pelo professor é fundamental. “Sempre ele fala sobre a falta da água que tem aqui, a população, a indústria, os desmatamentos”. Esses são problemas sérios e antigos.

Para a aluna, apenas Deus poderia solucionar os problemas do lugar, mostrando assim pouca confiança nas políticas públicas locais. Além disso, ela comentou sobre a violência no bairro onde mora e estuda, citando inclusive casos de homicídios. Finaliza afirmando que as aulas de Geografia a ajudam a conhecer melhor a realidade.

A aluna 03 trabalhava como empregada doméstica numa casa em Mamanguape e, apesar de ter de conciliar esse trabalho com a escola, fazia isso em especial para ajudar nas despesas da família. E ao sair do emprego, começou a trabalhar como manicure, mas afirmou que as duas atividades pagam insuficiente. Quando questionada sobre como conseguiu o emprego de empregada, disse que foi por indicação de outras pessoas.

Em relação à escola, a aluna também nunca parou de estudar e reconhece que a escola contribuirá para o futuro. Ao perguntarmos sobre como veio a se

matricular na EJA, a aluna respondeu como as entrevistadas anteriores, ou seja, houve uma mudança de modalidade que não dependeu da escolha dos alunos. “Não sabia. Fui pega de surpresa”, disse ela.

Ao ser indagada sobre as diferenças percebidas ao se comparar a modalidade regular e a modalidade EJA, a aluna citou as atividades que são feitas em casa e na escola. “Exige mais”, disse ela sobre a EJA.

Na sequência, ela falou sobre a disciplina Geografia na EJA, na qual se discute sobre as metas dos alunos para o futuro e a importância de se preparar, por meio da educação. Afirmou também que o professor discute sobre o trabalho dos alunos, inclusive o dela.

Percebemos aqui uma contradição em relação ao comentário da aluna entrevistada anteriormente, que afirmou que o professor não conhece o trabalho dos alunos. Isto talvez se dê pelo fato de que aquela aluna ter dito que não prestava a devida atenção às aulas de Geografia, podendo ter perdido algumas discussões propostas pelo professor sobre o trabalho dos alunos.

Diante da discussão, afirmou que o professor também discute sobre os problemas que ocorrem no lugar, ela destaca a “falta de água”. Em conclusão, disse que haveria possibilidade de se contribuir para a resolução de alguns problemas do lugar, reconhecendo a importância da Geografia.

A aluna 04 trabalha em Mamanguape como vendedora autônoma de roupas, conseguindo conciliar o trabalho com as aulas da EJA, tendo em vista que lhe permite prosseguir nos estudos e ajudar à mãe com os ganhos que recebe.

Ela fala sobre como conseguiu esse trabalho: “Com minha tia”, disse ela. E acrescentou: “Ela me incentivou a comprar; ela comprou primeiro pra mim. Ela falou que *ia* fazer o teste; se eu gostaria de fazer. Ai, eu gostei”. Apesar de haver na cidade de Mamanguape uma feira de roupas, ela dá preferência a vender como autônoma. Infelizmente, como reconhece a aluna, os ganhos são poucos.

De acordo com a entrevistada, notamos que a escola contribui para melhorar suas condições de vida, pois ela afirmou que sem estudar seria tudo mais difícil.

Neste aspecto, percebemos seu desejo de continuar os estudos, com perspectivas de mudança de vida por meio do conhecimento adquirido e a realização de seus sonhos. Esse aspecto está abordado na função equalizadora das DCNEJA (BRASIL, 2000, p. 10), onde se destaca que:

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

No tocante à EJA, a aluna tem percebido que existem algumas diferenças em comparação com o ensino regular. Ela disse: “Comecei a estudar *normal*. Aí, descobrimos que era o *EJA*”.

Já sobre o ensino de Geografia na EJA, a aluna afirmou que considera esta disciplina relevante, em especial, para falar sobre trabalho. Notamos que o professor procura trabalhar temas diversificados para os alunos, o que está de acordo com as Propostas Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 212) para a Geografia, que recomenda que:

[...] deve-se atentar para os temas transversais que permitam a interação mais significativa com esses conteúdos, estabelecendo-se elos de trabalho tanto na organização de conteúdos quanto nos momentos de sistematização de conhecimentos. Os temas transversais devem integrar a proposta de trabalho, seja ela construída individualmente pelo professor, seja coletivamente, com as áreas afins.

Ao indagarmos sobre o valor da Geografia, a aluna afirmou que essa disciplina serve para a vida. Além disso, ela disse que a disciplina destaca a importância do emprego. E para quem já trabalha, conforme alegou a aluna, estudar Geografia é importante, pois o professor tem abordado o lugar onde mora e seus problemas. Ela disse que ele discute “sobre coleta de lixo, na natureza, preservar a mata”. Afirmou também que a Geografia contribui para a formação cidadã por melhorar sua percepção sobre a realidade.

O aluno 05 trabalha numa empresa de reciclagem de lixo em Mamanguape. Essa empresa fica localizada ao lado de um antigo lixão da cidade. O aluno contou que conseguiu esse trabalho com a ajuda de seu pai, afirmando que gosta dessa atividade, apesar de o salário que recebe ser insuficiente para pagar as suas despesas. Falando sobre suas perspectivas, o aluno disse que a escola é importante para lhe ajudar a “arrumar um trabalho melhor”.

Ele afirmou que nunca parou de estudar, estando na modalidade EJA pela mesma razão dos outros entrevistados: o fato de ter havido uma mudança na turma após o início do ano letivo.

Buscamos também conhecer suas percepções sobre a nova modalidade. Ele disse que a diferença mais marcante está na maior quantidade de trabalhos solicitados pelos professores.

Ao falar sobre seu alvo nos estudos, o comentário do aluno nos surpreendeu. Ele disse que não tem interesse em ser aprovado, porque teria de estudar o Ensino Médio numa escola que fica distante. Notamos que essa dificuldade de locomoção está relacionada à falta de transporte para as escolas públicas de Ensino Médio que ficam do lado oposto da cidade, obrigando os alunos interessados (inclusive que trabalham durante o dia) a andar vários quilômetros até chegar à escola.

Ao nos referirmos à Geografia, ele afirmou que gosta de estudar essa disciplina. Solicitamos que ele citasse algum assunto que considera interessante, mas ele não conseguiu se lembrar. Ele disse que não se lembrava de o professor de Geografia ter falado na sala de aula sobre reciclagem e sobre o lugar onde mora e seus problemas.

Ao ser indagado sobre a possibilidade de serem resolvidos os problemas do bairro Bela Vista, onde reside, por meio de uma educação conscientizadora, o aluno disse que acha essa tarefa difícil. Mas, acha que a Geografia o tem ajudado a ser um cidadão consciente da realidade.

Diante dessas entrevistas, pudemos notar algumas das dificuldades dos alunos da EJA na Escola pesquisada. Desde a mudança de modalidade, ficou evidente a existência de alguns problemas, como a não formação específica do

professor para a EJA, o que resulta em práticas semelhantes às que ocorrem na modalidade regular, acrescida da falta de material didático para essa modalidade.

É um ensino que acaba refletindo as funções qualificadora e equalizadora, contidas nas DCNEJA, quando poderia refletir a função reparadora. (Santos, 2008). Portanto, analisando a opinião dos alunos sobre as práticas atuais do ensino de Geografia percebemos que ainda há muito campo para melhorias na modalidade EJA na Escola abordada.

Portanto, em conclusão a esse capítulo, pudemos compreender que as propostas e diretrizes pensadas e conquistadas no percurso histórico da EJA, poderiam contribuir efetivamente para um ensino mais significativo, possibilitando uma prática educativa voltada à formação de cidadãos conscientes de sua realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios para e perspectivas da Geografia na EJA

Discutir as questões referentes ao percurso da Educação de Jovens e Adultos e suas práticas atuais nos levou a buscar fontes de informações que nos permitiram um maior aprofundamento sobre essa modalidade de ensino.

Vimos que a educação de adultos teve sua importância para a industrialização brasileira, daí a criação de políticas públicas e Órgãos, como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), coincidirem com a fase do desenvolvimento industrial do Brasil em que seriam necessários mais trabalhadores capacitados, que soubessem ler e escrever para atuarem nas diversas atividades empregatícias do mercado de trabalho emergente.

Discutimos também sobre a importância de um ensino voltado para a conscientização a partir de autores da Educação Popular, como Paulo Freire, que promoveu por meio de publicações e debates uma Educação voltada para a ampliação do campo de compreensão das populações mais desfavorecidas economicamente e marginalizadas da sociedade.

No município de Mamanguape, conseguimos identificar a existência de projetos do Governo voltados para a educação de adultos desde a Ditadura Militar até a atualidade, pois desde 2001 existe a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Analisando os documentos oficiais e materiais didáticos do município de Mamanguape, notamos que o ensino na modalidade EJA tem enfrentado sérias dificuldades que vão desde a falta de formação de professores direcionada para EJA, até o déficit de material didático para os educandos, sendo feitas adaptações pelos educadores, algo que nem sempre se reflete em práticas apropriadas à EJA.

Dessa forma, compreendemos que o ensino de Geografia para alunos trabalhadores na EJA ainda exige muita atenção para se obterem os benefícios propostos nas suas bases teóricas. Caso haja mais investimentos e empenhos para melhorar o ensino da EJA poderemos um dia ter maiores avanços na qualidade da Educação de Jovens e Adultos no país.

No que se refere à nossa pesquisa empírica, realizada na Escola Municipal Coronel Castor do Rêgo, com cinco estudantes da turma de 7ª e 8ª série da Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que a mudança na modalidade pode ter prejudicado o desempenho dos alunos dessa turma que ficaram sem material didático apropriado e não fizeram a escolha pela modalidade EJA. São alunos que não se enquadram nas propostas principais para a Educação de Jovens e Adultos, nunca tendo abandonado a escola, estando numa faixa etária que lhes permitiria continuar estudando na modalidade regular sem problemas.

Os professores também foram pegos de surpresa com a mudança na modalidade de ensino. Por exemplo, ao receberem uma cópia de um material didático para servir de subsídio para suas aulas, passaram a adaptar conteúdos que já estavam ministrando.

Notamos o empenho dos professores para ministrar as aulas, apesar das mudanças ocorridas. Em especial o professor de Geografia tem trabalhado na busca de interagir com a realidade dos alunos. Percebemos que suas aulas eram dirigidas para o dia a dia da turma de EJA na 7ª e 8ª série da escola Castor do Rêgo, que começaram em 2010 e acabaram no início de 2011.

Diante das discussões teóricas, dos comentários dos alunos entrevistados e, conforme tem sido nosso objetivo: analisar a importância da Geografia para os alunos trabalhadores de uma classe de Educação de Jovens e Adultos, chegamos a algumas indagações e conclusões pertinentes:

Os alunos entrevistados não tiveram um ensino embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCENEJA). Os mesmos não foram transferidos para essa modalidade por iniciativa própria, para recuperarem anos de estudos que foram perdidos; não tiveram livro didático para ambas as séries (7ª e 8ª); tampouco os professores foram instruídos sobre como lecionar na EJA. Para todos, docentes e discentes, essa mudança foi uma surpresa. Diante desses fatores, notamos que os maiores prejudicados foram os alunos.

Sobre a escola, alguns alunos entrevistados alegaram considerá-la importante para suas vidas, reconhecendo-a como relevante instituição.

Dos alunos entrevistados, apenas um não acha a Geografia importante para o dia a dia, qual trabalhador e aluno. Apesar disso, acha que essa disciplina poderia contribuir para a vida. Notamos que os outros quatro disseram que esta disciplina era importante por promover o desenvolvimento crítico e intelectual.

Os esforços dos educadores da EJA, em especial daqueles de que tratamos neste trabalho, que envolve a disciplina Geografia, revelam a importância de haver uma maior aproximação entre as DCNEJA e a prática de ensino. Isso vai desde a formação do professor à elaboração e uso de livro didático para a modalidade.

Nas aulas, o professor discutia sobre o conceito de trabalho. Os alunos, em especial os que prestavam atenção, percebiam isso. Ele discutia essa temática, buscando aproximar o ensino com a realidade dos alunos entrevistados, proporcionando-lhes discussões sobre o capitalismo, as dificuldades do trabalho, possibilitando-lhes serem cidadãos conscientes de sua realidade.

Notamos, portanto, que a Geografia para alunos trabalhadores de turma de Educação de Jovens e Adultos é relevante, conforme ouvimos na opinião deles, o que poderia ser otimizado se fossem aplicadas as sugestões e incentivos para o ensino nessa modalidade.

Obtivemos um grande aprendizado, quando da realização deste trabalho, visto que se trata de uma temática nova para nós. Na busca por compreendermos melhor o universo da Educação de Jovens e Adultos, esperamos continuar nos empenhando a fim de contribuirmos para a formação cidadã dos educandos e educandas dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ALBRING, Loraine. O Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. In: **FÓRUM DO CONHECIMENTO: “Religando Saberes”**, 3, 2005. Erechim. Erechim: URUAUM, Campus de Erechim, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/loraine_albring_ensino_geografia.pdf> Acesso em: 23 ago. 2010.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A autoria de livro didático de Geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. **Terra Livre**. Dourados/ MS, ano 24, v. 2, n. 31. jul./dez. p. 163 – 171. 2008.

ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula; ARAÚJO, Maria das Graças de. O Difícil Percurso entre a Teoria e a Prática no Fazer Docente do Educador de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

ALMEIDA, Juliana Nóbrega de; LIMA, Silvânia Félix de. A Educação de Jovens e Adultos em Campina Grande – PB: Desafios da Relação Escola e Trabalho para os alunos trabalhadores da EJA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

ALVES, Flamarion Dutra; FERREIRA, Enéas Rente. Panorama dos Métodos e Técnicas em Geografia Humana. “Considerações sobre métodos e técnicas em geografia humana”. **Revista Diálogo**, Ribeirão Preto, v. 4, 2008.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. Aspectos que caracterizam a Especificidade da Atividade do(a) Educador(a) de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

ANDRADE, Ana Isabel de; VASCONCELOS, Severina Maria Oliveira de. **Mamanguape, 150 anos**: uma cidade histórica. Mamanguape: Prefeitura Municipal de Mamanguape, 2005.

BEISIEGEL, Celso Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Sterlei M. Fischer. **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. São Paulo: CDAPH, 2000.

BORGES NETO, Fernanda. **A Geografia Escolar do Aluno EJA**: Caminhos para uma prática de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia)- UFU.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei de Reforma nº 5.692/71. Brasília, 1971. Disponível em: <www010.dataprev.gov.br/sislex/.../1971/5692.htm>. Acesso em: 02 maio 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394 Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/.../parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 02 fev. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série: introdução. Brasília, DF, 2002. v. 2.

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. O Problema do Método nas Ciências Humanas: o caso da Geografia. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, ano 3, n. 6, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83 – 134.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CHRISTOFOLLETTI, A. As Perspectivas dos estudos geográficos. In: _____. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

COSTA, Adailton Coelho da. **Mamanguape**: a Fênix Paraibana. Campina Grande: GRAFSET, 1986.

_____. **Mamanguape**: minha terra. João Pessoa: Gráfica J. B., 1992.

_____. _____. 2. ed. João Pessoa: Gráfica J. B., 2005.

CRISPIM, Kelly dos Santos Crispim; GODOY, José Henrique Artigas de. Juventude e Trabalho: Algumas Considerações sobre o Cenário Brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopes; CARVALHO, Maria da Glória. Formação do Professor de Educação de Jovens e Adultos: Por uma prática Pedagógica Reflexiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO

DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

DUARTE, Matusalém de Brito; MATIAS, Vandeir Róbson da Silva. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. **Caminhos da Geografia**, v. 17, n.16, p. 190-196, 2005.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação)- PUC Minas Gerais, Belo Horizonte.

FEIJOO, Ana M. L. Calvo de. **A prática da Psicoterapia**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. O Trabalho, a Educação e a Formação do Trabalhador Jovem e Adulto no contexto brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

FREIRE, Ângelo Augusto Coelho. O Paradigma da prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

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

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. TELECURSO 2000. **Geografia**, vol. 1. 1º Grau. FIESP – CIESP – Sesi – SENAI – IRS. São Paulo: Editora Globo, 1995.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <
www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250890>,
Acesso em: 9 maio 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e o MOBIL**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

JESUS, Maria Rutimar de. Políticas Públicas para a Formação do Professor e a Perspectiva da Educação Popular. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Ensinar e Aprender Geografia**. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1998.

LIMA, Ediany Aparecida Pereira; EITERER, Carmem Lúcia. Acervo Literário Destinado ao Público da EJA: Coleções Palavra da Gente, É só o Começo e Literatura para Todos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

LIMA, Nilzete Souza Silva de; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Um Olhar sobre as Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos – dos anos de 1970/1990. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÂTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

LOPES, Gonçalo Ferreira. **Páginas do Destino:** Homenagem póstuma a José Castor do Rêgo: Coronel da Polícia Militar da Paraíba. João Pessoa, UNIGRAF: 1989.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, set. 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2010.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX:** suas concepções e propostas. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MELO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba.** João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura do Estado, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Anais:** IX Semana de Ciências Sociais da UFG, 2002.

OLIVEIRA, Tânia Amaral. **EJA:** Educação de Jovens e Adultos – 7ª série. São Paulo: IBEP, 2008.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.** 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- UFPB.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação de Adultos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega. A Educação de Jovens e Adultos na Paraíba: Trajetórias e Subjetividades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

RAFFATTI, Lucimara V. "Representações de Mundo – Iniciando um trabalho psicopedagógico em interface com uma Geografia Fenomenológica" In: REGO, Nelson, SUERTEGARAY, Dirce; HEINDRICH, Álvaro. (Org.). **Geografia e Educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

RAMOS, José de Oliveira. (Vigarinho). **Pedaços da História de Mamanguape**. Mamanguape: Prefeitura Municipal de Mamanguape, 1993.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

_____. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

RODRIGUES, Adiel Alves. **Panorama de Mamanguape: uma exposição histórica do município**. Recife: COMUNIGRAF, 2008.

SANTOS, Carla Souza. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nos anos de 1972 a 1978, através do MOBRL. In: **VI Congresso Luso – Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia. De 17 a 20 de Abril de 2006.

SANTOS, Ênio José Serra dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. 2008. 353f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SANTOS, Joyce Marins Araújo; BELINE, Sandra. Geografia. In: OLIVEIRA, Tânia Amaral. **EJA: Educação de Jovens e Adultos – 7ª série**. São Paulo: IBEP, 2008a. p. 256 – 311.

_____. In: OLIVEIRA, Tânia Amaral. **EJA: Educação de Jovens e Adultos – 8ª série**. São Paulo: IBEP, 2008b. p. 289 – 357.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEABRA, Giovanni. **Geografia: Fundamentos e Perspectivas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

SILVA, Ana Paula Mendes; SILVA, José Amiraldo Alves da. O PROEJA na Paraíba: possibilidades de reconfiguração da educação de jovens e adultos.

In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de educação de jovens e adultos**: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005.

SILVA, Valdecy Margarida da. A Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas para essa Modalidade de Ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

SILVA, Wallace Matos da; ARAÚJO, Maria da Conceição Pinheiro PROEJA: uma alternativa para a emancipação do sujeito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

SOUTO MAIOR, Kátia Vânia V. **Interação Verbal professor-aluno**: um estudo de caso de discurso pedagógico em escola integrada do ensino supletivo. João Pessoa: União, 1987.

SUERTEGARAY, Dirce. M. A. **Notas sobre epistemologia da geografia**. Florianópolis: UFSC, 2005. Cadernos geográficos 12.

TUAN, Yi – Fu. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Niterói-RJ/UFF.

_____. As Relações entre Trabalho e Educação de Jovens e Adultos: Elementos para a Reflexão sobre a Perspectiva conformadora e Potencial Emancipador. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Educação e Aprendizagem ao longo da vida, 1, 2010. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/UFPE/UFRN, 2010.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In: VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

ANEXO

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Dr. Ariosvaldo Rodrigues da Costa, sn - Centro - Mamanguape - Pb.
CEP 58280-000 - Fone/Fax 3292-2370

RESOLUÇÃO CME N°. 002

EMETA:

Regulamenta a Reorganização da Educação de Jovens e Adultos, correspondente a etapa de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Mamanguape e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de Mamanguape, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto no inciso I do art. 4º da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que transcreve o inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, que justifica certamente o tom impositivo dos artigos 37 e 38 da LDB, quanto à obrigatoriedade do Poder Público oferecer gratuitamente o ensino fundamental e médio aqueles que não puderam ter acesso, ou continuidade de estudos na idade própria e os pareceres CEB/CNE n.º 11/2000 e n.º 11/2001 CEB/CNE, que evidência-se o sentido de inclusão da Lei, ao facilitar o acesso a EJA para aqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada.

RESOLVE:

I – DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS:

- Art. 1º - Regulamentar a reorganização da EJA de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Mamanguape para 2 (dois) anos de duração, com vigência a partir de 2008, observando o que dispõe o inciso I do Art. 24 da LDB.

- Art. 2º - O Poder Público, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mamanguape, assegurará a oferta da Educação de Jovens e Adultos por meio de cursos presenciais, considerando “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” e assegurando-lhes “oportunidades educacionais apropriadas” observando o que dispõe o inciso II do § 3º do art. 87, e art. 11 da LDB.

II – DA ORGANIZAÇÃO, DURAÇÃO E ESTRUTURA:

- Art. 3º - A organização da EJA está organizando em suplência semestral com todas as disciplinas distribuídas no semestre, cada semestre correspondente a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental, com aulas de 45 minutos, distribuídas em 100 (cem) dias, durante 20 (vinte) semanas, somadas carga horária de 500 (quinhentas) horas aula, perfazendo um total de 2000 (duas mil) horas aula e 400 (quatrocentos) dias letivos. Observando os parâmetros estabelecidos no Inciso I do art. 24 da LDB e conforme quadro abaixo:

1º semestre	5ª série	500 h
2º semestre	6ª série	500 h
3º semestre	7ª série	500 h
4º semestre	8ª série	500 h
TOTAL		2000 h

III – DO INGRESSO (Da Matrícula):

- Art. 4º - A matrícula só poderá ser efetivada para alunos maiores de 15 anos, uma vez que a idade própria para cursar tal nível de ensino nos cursos regulares, é de 7 à 14 anos.

IV – DA AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO:

- Art. 5º - A avaliação é Processual/Diagnóstica de forma contínua e cumulativa, que tem como objetivo a verificação do desenvolvimento do educando com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos bem como o resultado obtidos ao longo do período do ensino e aprendizagem.

- Art. 6º - Para efeito de verificação do aproveitamento escolar do educando no fim de cada semestre serão atribuídas pelos respectivos professores, a média referente ao somatório das atividades realizadas durante o semestre.

- Art. 7º - Para que o educando seja aprovado é necessário atingir no mínimo média aritmética 6,0 (seis).

- Art. 8º - No final do curso, o educando terá direito a certificação de conclusão com validade em todo o Território Nacional, o qual dará direito de prosseguir estudos na modalidade supletiva ou no sistema regular de ensino.

- Art. 9º - O professor para atuar no curso supletivo deverá ter a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou em áreas afins, em instituições de ensino superior.

V – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS:

- Art. 10º - a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, após homologação da presente Resolução, no prazo de até 30 dias após a referida homologação, expedirá as escolas da Rede Municipal Portaria visando orientações e procedimentos de sua competência atendendo dispositivos da presente Resolução, acompanhada de cópias da mesma.

- Art. 11º - A Normalização da reorganização da EJA, no município de Mamanguape é um avanço educacional, em atendimento as Legislações Nacionais.

- Art. 12º - Os casos omissos e as questões normativas que se fizerem necessários serão resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

- Art. 13º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua homologação e publicação.

- Sala das Reuniões do CME em 13 de outubro de 2008


EDNALDO DE OLIVEIRA
Conselheiro Presidente do C M E