



## **GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS**

SCHOOL GEOGRAPHY IN FUNDAMENTAL TEACHING: ANALYSIS OF THE CONTEXT OF THE PRACTICE OF EDUCATIONAL POLICY FOR YOUTH AND ADULTS

**Adriana Dal Molin**

Universidade Federal de Pelotas  
Licenciada e Mestra em Geografia  
[adrianadalmolin@hotmail.com](mailto:adrianadalmolin@hotmail.com)

**Liz Cristiane Dias**

Universidade Federal de Pelotas  
Departamento de Geografia  
Programa de Pós-Graduação em Geografia  
Professora Doutora  
[lizcdias@gmail.com](mailto:lizcdias@gmail.com)

**Jéssica Moara da Cunha Tessmann**

Universidade Federal de Pelotas  
Licenciada em Geografia e Mestra em Educação  
[jessica\\_tessmann@hotmail.com](mailto:jessica_tessmann@hotmail.com)

### **RESUMO**

Esse artigo traz para discussão a Geografia Escolar no Ensino Fundamental a partir da análise do contexto da prática da política educacional para Jovens e Adultos. Nosso objetivo é ampliar o debate acerca do tema à luz da contribuição teórica de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas educacionais. Para tanto, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa com ênfase na observação. O cotidiano escolar é permeado por diferentes concepções de educação e os limites entre o texto legal de uma política e a prática escolar podem ser demarcados pela ação dos profissionais responsáveis pela educação em diferentes espaços e tempos. Por fim, evidenciamos certa distância entre o proposto pela macro política educacional e o contexto da prática no cotidiano da escola deixando em aberto a discussão e a tomada de decisões e ações para que a oferta da modalidade seja efetivamente uma oportunidade para aquelas pessoas que não tiveram acesso em idade regular ou precisaram abandonar a escola precocemente.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ciclo de Políticas. Geografia.

## **ABSTRACT**

This article brings to the discussion the School Geography in Elementary School from the analysis of the context of the practice of the educational policy for Young people and Adults. Our aim is to broaden the debate on the subject in light of Stephen Ball's theoretical contribution to the educational policy cycle. To do so, we adopted as methodology the qualitative approach with emphasis on observation. The daily school life is permeated by different conceptions of education and the limits between the legal text of a policy and the school practice can be demarcated by the action of professionals responsible for education in different spaces and times. Finally, we show a certain distance between the proposed by the macro educational policy and the context of the practice in the daily school, leaving open discussion and decision making and actions so that the offer of the modality is effectively an opportunity for those who have not had access or had to leave school early.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Policy Cycle. Geography.

## 1 - Introdução

As pesquisas educacionais permitem o diálogo entre as análises estruturais ou dos macros sistemas e as análises de políticas educacionais em escalas locais, considerando, dessa forma, a percepção e a experiência dos sujeitos. Podemos compreender as políticas como mediações interpretadas e (re) interpretadas no contexto social, de forma que os autores não possuem controle dos significados de seus textos, pois Ball (1994) conceitua política como texto e discurso. Assim, ambos estão imbricados e são simultaneamente processos e consequências.

Diante da contribuição do autor podemos depreender que os textos que chegam à escola têm uma história, interpretação e representação e encontram histórias de diferentes contextos e leitores. Consequentemente, as políticas adaptam-se a padrões já existentes e desiguais em estrutura e relações de classe. E mesmo que a intenção seja mudar, a política é influenciada e muitas vezes flexionada no contexto da prática.

As políticas servem para resolver problemas em diferentes contextos. Logo, são intervenções textuais nas práticas, mas isso não significa dizer que a ação é determinada pela política e, mesmo que seja, esse processo não ocorre de forma linear do texto para a prática e, finalmente para os resultados. Por essa razão, Ball (1994) defende que as políticas não são implementadas e sim recontextualizadas.

Nessa perspectiva, podemos considerar que as políticas não dizem o que fazer, mas criam circunstâncias e contornos legais para orientar resolução de problemas. Ball (1994) destaca que as respostas dadas ao texto das políticas estão relacionadas com o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo, com o entendimento acerca da realidade em interface com as intenções da política.

A capacidade de interpretação, em consonância com a disponibilidade de recursos, pode limitar o contexto da prática e, entre outros fatores, ainda há que se levar em conta que outras políticas estão em circulação influenciam e são influenciadas pelos demais textos oficiais que orientam a educação básica.

Ao refletir sobre a política no contexto da prática, Ball (1994) destaca que a tendência é que os profissionais da educação se ajustem aos textos legais, não raro o texto legal é

produzido distante do contexto da prática, e por isso os efeitos das políticas são resultados de uma gama de interesses daí a importância de considerar esse cenário para não correremos o risco de análise superficial da realidade.

Por certo, o Estado desempenha poder significativo no contexto da educação básica pública, mas seguindo as contribuições de Ball (1994) é importante dar atenção aos espaços específicos, tendo em vista que os poderes locais e suas organizações podem exercer influências que estão alinhadas a interesses particulares de determinados grupos em detrimentos de outros.

Nessa perspectiva, Ball trabalha com o ciclo de políticas como um recurso teórico que permite compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] e de pensar as políticas e saber como elas são feitas usando alguns conceitos” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305). Na prática um ciclo de políticas é composto por muito mais do que a soma das políticas, sendo também influenciado por valores e, como tal, envolve uma arena com interesses diversos, os quais demandam acordos e ajustes. As políticas, principalmente as educacionais, são pensadas distantes da realidade da escola básica e, por isso, não consideram as especificidades como os recursos ou potencialidades locais.

Ainda sobre a contribuição de Ball, é importante destacar que o autor propôs um ciclo contínuo que considera o Contexto da Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e o Contexto da Estratégia Política. Esses contextos possuem relações e não são lineares, pois cada um possui espaços de discussão e disputas, grupos de interesses e conflitos. Para Mainardes (2006):

a abordagem do ciclo de políticas se constitui num referencial analítico útil e que permite um análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde a sua formulação, perpassando a prática bem como seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2006, p. 47).

O Contexto da Influência pode ser compreendido como o espaço no qual os grupos de interesses entram em disputa para influenciar a definição das finalidades das políticas e,

a partir de conceitos específicos, o discurso base da política assume seus contornos. E a construção do discurso é o ponto de partida da política, participam desse contexto grupos organizados, representantes políticos e do governo.

No Contexto da Produção do Texto da política pública os documentos oficiais são organizados e articulados com a legislação vigente e a linguagem de interesse geral, sendo o resultado de disputas e acordos políticos.

Quando o documento legal chega à escola podemos nos referir ao Contexto da Prática, neste espaço o texto poderá ser interpretado e ainda terá diferentes encaminhamentos. E são justamente as interpretações da política que darão contornos específicos à organização escolar, possivelmente distanciando a aplicação prática do texto original, devido a diversidade de agentes que protagonizam a materialização da política.

A discussão proposta neste artigo tem como texto a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em específico, o parecer da CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (DCNEJA). "[...] este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da EJA [...]" (BRASIL, 2000 p. 4). Nas secretarias de educação e escolas as diretrizes são recontextualizadas pelos gestores e professores. Estes, por terem a autonomia para interpretá-la, poderão pôr em contexto experiências, valores e interesses diversos.

Nosso foco de discussão está justamente na recontextualização da política educacional para EJA, tendo como referência um sistema municipal de ensino do estado do Rio Grande do Sul, no qual desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas, concluído no ano de 2016.

## **2- Procedimentos de pesquisa**

Com o objetivo de discutir a Geografia escolar no Ensino Fundamental, tendo como referência a análise do contexto da prática da política educacional para EJA em escolas públicas de um município do interior do Rio Grande do Sul, a investigação de cunho qualitativo teve como informantes representantes da gestão municipal (coordenadora

pedagógica) e um(a) professor(a) responsável pela disciplina de Geografia na modalidade.

Como procedimentos metodológicos realizamos a observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos em duas escolas da rede municipal de ensino, bem como a revisão de bibliografia acerca da temática. As informações coletadas foram analisadas à luz da contribuição teórica de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas educacionais.

Sobre o campo de pesquisa, selecionamos as duas escolas de educação básica da rede municipal de ensino localizadas no espaço urbano e que ofertam EJA. Selecionadas as escolas, agendamos visitas a fim de obter a confirmação da disponibilidade para a investigação. Após o contato inicial com os responsáveis pela rede municipal de ensino, formalmente solicitamos a autorização para a realização da pesquisa sobre o tema “Ensino de Geografia na EJA”.

Os instrumentos de coleta de informações variaram conforme nos inseríamos no campo investigado. Buscamos primeiramente dialogar com representantes da equipe diretiva e professores. Posteriormente visitamos a escola e o espaço disponível para a realização da investigação. Atentamos para a organização e o uso do espaço escolar com a intenção de compreender a espacialidade dos sujeitos e a distribuição de materiais e serviços. Na sequência realizamos o levantamento sobre a documentação escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de ensino e a identificação dos professores responsáveis pela disciplina de Geografia na EJA nas referidas escolas. Após essa etapa sistematizamos as observações respeitando o ritmo das instituições.

Dessa forma, buscamos atentar para os discursos e para a dinâmica escolar procurando indícios sobre a temática da pesquisa. Nosso olhar buscou orientar-se tendo como referência a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball. Esse método para a análise de políticas tem como objetivo compreender como as políticas são formuladas e como são efetivadas em diferentes contextos. As informações coletadas foram registradas no diário de campo, o qual contemplava um relato das observações, da análise de documentos, dos relatos de experiência e das entrevistas.

As entrevistas tiveram a preocupação de contrapor e aprofundar informações sobre a política educacional para a EJA, bem como discutir as características da Geografia Escolar nessa modalidade. Assim, as perguntas foram realizadas conforme a sequência do diálogo, de forma não estruturada, permitindo que a entrevistada pudesse manifestar-se livremente. As respostas foram gravadas com o consentimento prévio dos(as) participantes.

Seguindo essa linha teórica, realizamos a análise das informações da investigação proposta de forma a compreender a realidade da EJA e do ensino de Geografia nesta modalidade tendo como referência as instituições da rede pública de ensino.

### **3- Resultados e discussões**

É importante lembrar que a pesquisa como atividade social, está imbricada de valores, preferências, interesses e princípios. Assim, nossa investigação por ter sido amparada metodologicamente pela abordagem qualitativa, que considera as especificidades do recorte espacial, as informações coletadas no decorrer da investigação foram analisadas e interpretadas, com o intuito de compreender a política educacional para a EJA, bem como discutir a Geografia escolar ofertada para a modalidade.

#### **3.1 A política educacional para a EJA no Ensino Fundamental**

Para além de descrever o processo de elaboração da política pública para a EJA, é importante pensar como essa é feita. Isso significa, conforme a proposição de Ball (1994), que as políticas não são implementadas de forma linear para a prática. Compreender o ciclo de uma política é um trabalho bastante complexo, uma vez que a prática é composta por uma confluência de políticas, além de ser influenciada por valores locais e pessoais e, como tal, integra uma arena que envolve tensões, expectativas e contradições e, conseqüentemente, demanda acordos e ajustes.

Sobre a organização da educação básica é importante ressaltar que os municípios são responsáveis legais pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pela EJA referente nas totalidades que correspondem aos nove anos do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista da normatização, conforme a LDB 9394/96 para a educação nacional cabe à Câmara da Educação Básica deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais. Tais diretrizes se estendem à EJA, mas, por ter especificidade própria, essa modalidade demanda tratamento diferenciado. Isso significa que a proposta pedagógica para a EJA deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira e as DCNEJA considerando os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar deverão assegurar:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências e

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 141).

Por outro lado, o texto legal das DCNEJA permite interpretações como, por exemplo, o significado de tratamento diferenciado para a EJA, podendo esse ser compreendido de diferentes pontos de vista, seja ele pedagógico, metodológico, de estrutura, do currículo, ou a confluência de todos os anteriores, entre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, durante a investigação com a análise de documentos oficiais e entrevista realizada com a responsável pela EJA na secretaria municipal de educação foi possível identificar algumas especificidades na organização da proposta pedagógica. Em escala local constatamos uma política governamental que, orientada pela legislação oficial, entrou em vigor no ano de 2013, acompanhando a mudança dos gestores com efeito das eleições municipais ocorridas no ano anterior.

Como primeira ação dessa política foi designada uma coordenadora pedagógica para a EJA e teve como função inicial conduzir o diagnóstico sobre a modalidade na rede municipal de ensino. Conforme informações coletadas durante a pesquisa, o diagnóstico realizado em 2013, apontou que a EJA era identificada como o problema em relevo, tendo em vista que os(as) docentes estavam desmotivados(as) com a indisciplina dos alunos e a atrelavam a esse cenário o perfil dos(as) educandos(as) que em grande maioria eram adolescentes entre 15 e 18 anos. Diante disso, relatou a entrevistada que a ação inicial da secretária de educação foi priorizar a formação para

professores(as) com o intuito de discutir a evolução conceitual da EJA, bem como a importância da oferta desta modalidade na educação básica e desconstruir a ideia de que a EJA era o depósito do fracasso do Ensino Fundamental.

Ainda, conforme informações coletadas durante a pesquisa, as ações de formação para os(as) professores(as) buscaram demonstrar a importância da EJA como uma segunda oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental, destacando experiências de jovens e adultos que frequentaram a modalidade de educação e na atualidade estão cursando o Ensino Superior. Ainda dentro das ações de (re) organização da EJA, a coordenação buscou trocar experiências com outras secretarias municipais a fim de buscar inspirações efetivas para a modalidade.

No decorrer da investigação, foi possível identificar que na perspectiva da secretaria de educação os resultados alcançados com as ações em prol da EJA, no período equivalente a dois anos, foram considerados satisfatórios principalmente no que concerne a um novo olhar, sobre a modalidade, por parte dos(as) professores(as) da rede municipal.

A compreensão, por parte dos gestores públicos, acerca do contexto que viabiliza a oferta da EJA na rede municipal de ensino é uma referência para analisarmos o contexto da prática da política educacional considerando macro e micro escalas. Na macro escala a legislação legal normatiza a oferta da EJA pelos estabelecimentos de ensino. Cumprindo a legislação vigente, mantinha-se a oferta, porém, a partir do ano de 2013, com o processo de reorganização, essa modalidade de educação passa a ocupar outro espaço na rede de ensino do município.

A partir da (re) organização da proposta pedagógica a gestão municipal buscou avançar na compreensão acerca da EJA para além de um repositório do insucesso escolar, mas como a garantia de oportunidades efetivas para a conclusão do ensino Fundamental para jovens e adultos que já haviam sido excluídos do ensino regular de acordo com o estabelecido no texto oficial e nas orientações e normatizações para a EJA.

Ainda sobre o contexto da prática de uma política, conforme Mainardes (2006) é importante investigar a evidência da resistência individual ou coletiva diante de uma política educacional. A análise das informações coletadas durante a investigação aponta

que durante longo período a indisciplina dos(as) alunos(as) foi considerada o problema central da rede municipal de ensino e, por isso, havia a resistência por parte dos(as) professores(as) em relação ao trabalho com a modalidade. Por outro lado, é importante destacar que o processo de reorganização que teve início no ano de 2013, não eliminou tais resistências, pois ainda havia profissionais que lançavam o olhar para a EJA como o repositório de jovens que não lograram sucesso na organização escolar regular. Estes profissionais, mais resistentes com a nova proposta, segundo informações disponibilizadas pela entrevistada, são justamente aqueles que trabalham na modalidade para complementar carga horária e se omitem de realizarem uma reflexão mais ampla sobre as responsabilidades atribuídas a docência.

Ainda durante a investigação da política educacional no contexto da prática, identificamos que existe um espaço-tempo na escola destinado à discussão sobre a EJA. Todavia, durante a pesquisa de campo, ao investigar a forma de organização escolar identificamos que esse espaço existe e, mesmo sendo uma oportunidade de diálogos e reflexões tem sido utilizado, basicamente, como oportunidade de organização do trabalho docente em atividades como correção e elaboração de provas, organização de folhas de chamada, entre outras. Assim, a oportunidade de debater demandas oriundas do fazer cotidiano da escola com os jovens e adultos acaba sendo diluído com as atividades características da dinâmica escolar e que não raro demonstra que a carga horária de trabalho é maior que o tempo em sala de aula. Atrelado a isso ainda está o fato de que a maior parte dos(as) profissionais em serviço na EJA, no recorte espacial de pesquisa, possui uma carga horária de quarenta ou mais horas semanais conforme informações coletadas durante a análise de documentos disponibilizados pela escola, bem como entrevista concedida pela professora responsável pela Geografia em uma das escolas.

Outro fator importante, quanto à interpretação da política educacional para a EJA, e que podemos chamar de micro política, diz respeito ao público que frequenta a modalidade nas escolas pesquisadas. De fato, a juvenilização da EJA é uma questão reconhecida e vem sendo discutida por vários estudiosos como Arroyo (2011), Brunel (2007) e Dayrell (2011). Porém, no contexto da pesquisa essa característica possui um agravante, não apenas porque o percentual de jovens na EJA está próximo de 80% do número total

de matrículas, mas também porque esses(as) jovens não fazem parte do grupo que não teve acesso à educação em idade regular e sim, em sua maioria, possuem trajetórias escolares marcadas pela reprovação e são oriundos da própria rede de ensino público.

Para compreendermos este cenário é importante retomarmos o texto oficial da política educacional que garante a matrícula à todos os jovens e adultos. Porém, nas escolas pesquisadas, conforme identificamos durante a investigação, a procura pela EJA por parte dos(as) jovens gera demanda que esgota as possibilidades de atendimento pela rede municipal de ensino. Assim, a educação formal para aqueles que historicamente tiveram seus direitos suprimidos, muitas vezes, é novamente negada no momento em que esse(a) adulto(a) chega à escola e não encontra vaga disponível para reingressar no sistema escolar e, por isso, passa a fazer parte de uma lista de espera, contrariando, assim, o previsto no texto legal das DCNEJA.

Outro fator de relevância observado no contexto da prática da política educacional para a EJA diz respeito à organização pedagógica. Nas DCNEJA está previsto que:

Os projetos pedagógicos são fundamentalmente expressão da autonomia escolar e meios de atingimento dos objetivos dos cursos [...]. O perfil do aluno e suas situações reais devem se constituir em princípios da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos de acordo com art. 25 da LDB (BRASIL, 2000).

Por outro lado, as informações coletadas no campo da pesquisa dão conta de que na reorganização da EJA, iniciada no ano de 2013, teve-se a preocupação de elaborar o regimento escolar específico para essa modalidade. Já o Projeto Político Pedagógico é um documento único para o desenvolvimento do processo pedagógico de cada escola, ou seja, cada instituição possuiu um único projeto que engloba a EJA e o Ensino Fundamental regular. Essa forma de organização põe em relevo as possibilidades de interpretação da política educacional, pois fica evidente que há possibilidades de contradições, conflitos ou tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que a atuam na prática e aquelas pensadas pelos formuladores da política.

Outro aspecto importante da política educacional para jovens e adultos é o perfil dos(as) alunos(as). No texto oficial enfatiza-se que os

[...] alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados a faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho [...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para o retorno nem sempre tardio a busca do direito ao saber, outros não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (BRASIL, 2000, p. 34).

Por outro lado, identificamos algumas variações no contexto da prática dessa orientação. O texto legal destaca a diferença entre o perfil dos alunos(as) da EJA e do ensino regular com base em questões como a inserção no mundo do trabalho, na prática, observamos que o percentual de jovens trabalhadores formais é menor que 10% do total de matrículas. Ou seja, quase totalidade dos alunos das escolas pesquisadas não possui atividade profissional formal. Além disso, maioria teve acesso à escola em idade regular e poucos a abandonaram para a entrada no mundo do trabalho ou a ela retornaram tardiamente. Dessa forma, o que está em evidência no recorte espacial investigado é que a migração da escola regular para a EJA é o fenômeno que gera maior procura pela modalidade.

Assim, a pesquisa demonstrou que o público predominante da EJA, no contexto investigado, são adolescentes e jovens que não lograram sucesso nos estudos não apenas por razões de caráter sociocultural, conforme descrito no texto oficial, mas também por fatores escolares, com destaque para a reprovação, conforme consta nos documentos individuais dos(as) alunos(as) analisados durante a pesquisa.

### **3.2 A Geografia Escolar no contexto da prática da política educacional para EJA**

Para ampliar o debate acerca da política educacional para a EJA, em escala local, investigamos o ensino de Geografia nas totalidades que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino. Durante o período da investigação, a disciplina esteve sob a responsabilidade de um(a) professor(a) graduado(a) em Pedagogia com especialização em gestão escolar que atuava na rede municipal desde o início da década de 2010. Especificamente na EJA, de acordo com a entrevistada, iniciou a experiência docente no ano de 2015, ministrando diferentes disciplinas como Artes, Geografia e Português. Eram 40 horas semanais de trabalho na mesma escola distribuídas entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De

acordo com o(a) docente essa dinâmica de espaço e tempo é uma estratégia que muitos(as) profissionais utilizam para completar a carga horária necessária para sobreviver com o salário pago pelo município.

Quanto aos documentos e recursos didático-pedagógicos que orientam o planejamento e a prática em sala de aula, não estava claro para o(a) professor(a) quais as possibilidades seriam mais efetivas. Observou que são poucos os recursos disponíveis, e que tinha dificuldades para trabalhar com o livro didático devido ao fato do predomínio, neste material, de questões políticas e não conhecimentos geográficos.

Ainda sobre o uso o livro didático, identificamos que o(a) professor(a) tem dificuldade e selecionar os conteúdos tendo em vista a diferença entre o proposto pelo livro e o que consta no plano de ensino disponibilizado pela secretaria de educação. Analisamos a proposta pedagógica e observamos que a mesma apresenta uma listagem de conteúdos muito semelhante aos planos de ensino para a Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental da organização escolar regular. Contrapondo dessa forma, o previsto no Parecer 11/2000, a organização curricular dos cursos da EJA deve seguir as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, mas com a ressalva de que a proposta pedagógica deve ser diferenciada de forma a atender as especificidades de jovens e adultos, buscando trabalhar com temáticas que dialoguem com a realidade dos(as) educandos(as).

Ao analisarmos a fala do(a) entrevistado(a) identificamos o diferencial da formação inicial específica na área de atuação, como afirma Callai (2011) é esperado a compreensão quanto a especificidade da disciplina escolar, bem como clareza no que concerne as fontes e referências para aprofundar os conhecimentos técnicos.

Além disso, a concepção de Geografia expressa na fala do(a) entrevistado(a) alinha-se a ciência descritiva dicotomizada que coloca em margens opostas o conhecimento humano e o físico. Também fica evidente que o objetivo da disciplina é vencer uma listagem de conteúdos dentro do cronograma letivo anual.

Este contexto nos coloca em alerta tendo em vista que a proposta pedagógica efetiva para a Geografia na EJA precisa ter como ponto de partida o contexto histórico e social

dos(as) jovens e adultos(as), conforme sugere Rezende (1998). A listagem de conteúdos lineares poderia ser substituída por temáticas interligadas ao contexto dos(as) jovens e adultos e relacionadas em diferentes escalas. Ao privilegiar uma sequência de informações sobre o espaço mundial, as oportunidades de compreensão do espaço geográfico tornam-se incipientes ao passo que, a aprendizagem da Geografia com significado e não como ilustração leva à leitura do mundo a partir da leitura do espaço e à compreensão das informações que estão no cotidiano de forma contextualizada com o visível na paisagem. Para Callai (2011) a leitura de mundo precisa ser feita com base em teorias, metodologias e conceitos específicos da ciência geográfica e que permitam observar, analisar e interpretar a realidade. Obviamente que tornar os conhecimentos significativos deveria ser um dos principais objetivos de toda a formação escolar, mas não podemos omitir que, dentre outros fatores, o público da EJA também é uma consequência imediata da baixa qualidade social da educação básica ofertada no Brasil.

A respeito do público da EJA, a matrícula expressiva de adolescentes e jovens reforça a perspectiva das carências escolares que excluem ou tencionam a evasão e, por isso, demandam uma segunda oportunidade. É justamente essa configuração que precisa ser superada para que o direito à educação se sobreponha à oferta de uma segunda oportunidade.

Para Arroyo (2011), um novo olhar deverá ser construído, que reconheça esses jovens e adultos em tempos e percursos sociais particulares, nos quais se revelam histórias de vida com limites e possibilidades a serem explorados por essa modalidade de ensino. As informações coletada nessa etapa da investigação nos permite concordar com Arroyo (2006) a respeito da configuração atual da EJA, segundo ele

Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos. Todo o movimento dos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora (ARROYO, 2006, p. 36).

Ademais, a análise da política educacional para a EJA no Ensino Fundamental demonstra que os contornos da organização pedagógica e do ensino de Geografia ofertado na modalidade remetem a uma escola noturna para adolescentes e jovens que amparada pela legislação vigente acolhe um público, predominantemente, de alunos(as)

que não lograram sucesso na escola regular/diurna e que vislumbram na EJA a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental ou aguardar a idade mínima (18 anos) que permite aos(as) jovens abandonar a escola sem contraverter a legislação.

A pesquisa é uma fonte de subsídios para refletirmos acerca da micro política educacional para a EJA na referida rede de ensino. É sabido que a organização pedagógica pode ser influenciada por fatores externos à escola, como o quadro de funcionários e a respectiva formação específica dos docentes em serviço. Se, considerarmos o contexto dos resultados da política educacional para a EJA na referida rede pelo viés do ensino da Geografia, as informações coletadas apontam para a flexibilização pedagógica permitindo ao profissional, formado em outra área do conhecimento, ministrar diferentes disciplinas. Uma das consequências imediatas dessa "flexibilização" é transpor para o ensino da Geografia, por exemplo, metodologias e saberes específicos da área de formação do profissional. E, nesse caso, o resultado da política educacional para a EJA no contexto da prática pode ter impacto na formação de jovens e adultos muito distante do objetivo do texto oficial da política e que efetivamente essa modalidade deveria exercer dentro do sistema de ensino.

Não é novidade que a organização pedagógica com base na flexibilização e na precarização do trabalho docente pode trazer consequências diversas para a formação do(a) jovem e/ou adulto(a) e demais níveis e modalidades de ensino. No contexto analisado, sem dúvidas as possibilidades da Geografia escolar se diluem, pois na concepção do(a) responsável pela disciplina o trabalho com esse componente curricular deve abordar atualidades e acontecimentos geográficos, quando de fato sabemos que o papel da geografia na educação básica, de forma geral, é contribuir para formar cidadãos conscientes com capacidade de analisar a realidade de forma crítica e agir ciente dos direitos e deveres. Com efeito, essa formação acontece quando o aluno se dá conta de que o espaço geográfico é produto da ação/trabalho humana em busca da sobrevivência e que está impregnada de valores e interesses.

#### 4 - Conclusões

A pesquisa demonstra um descompasso entre o proposto pela política e o contexto da prática no recorte espacial investigado deixando em aberto a discussão e a tomada de decisões efetivas para que a oferta da modalidade EJA seja uma oportunidade concreta para aquelas pessoas que não tiveram acesso em idade regular ou precisaram abandonar a escola sem concluir o Ensino Fundamental.

É importante fazer o registro de que não almejamos apresentar um resultado conclusivo e generalizado do que discutimos. Tampouco temos a pretensão de dar respostas definitivas para geografia escolar na EJA, mas sim suscitar reflexões sobre a recontextualização da política educacional para a modalidade em escala local.

Sobre a Geografia escolar no recorte espacial de estudo, estamos diante de um contexto que têm especificidades e não se vislumbra uma efetiva proposta de inserção da Geografia como uma ciência com potencial de transformação social. Tendo em vista que a formação inicial específica na área de atuação ainda é um dos principais desafios da rede municipal de ensino, conforme demonstra a investigação discutida neste trabalho.

Com efeito, entendemos que o direito à educação deve ser compreendido para além da garantia de acesso à escola. A educação escolar precisa ter qualidade social e, para isso, precisamos (re) pensar o sentido da escola, a forma com que ocupamos os dias letivos e o que privilegiamos: uma listagem de conteúdos, medidas, valores e comportamentos? Ou a preocupação com a aprendizagem desses alunos(as), com suas especificidades, com o significado que cada disciplina tem no currículo escolar? Não queremos dizer, com isso, que essa reflexão é papel apenas da docência, obviamente que um projeto de escola para além da garantia do direito à educação requer o protagonismo de vários sujeitos, gestores(as), professores(as), movimentos organizados, entre outros.

Nosso objetivo com essa discussão não é apenas lançar uma crítica ao sistema de ensino, mas buscar tencionar um movimento que descortine uma realidade que por hora parece estar naturalizada. Interpretar a EJA como abrigo para o insucesso escolar e

flexibilizar o trabalho docente, exige a rede pública de ensino de buscar soluções pontuais para enfrentar o índice elevado de matrículas na EJA.

Esta pesquisa reforça que o contexto da prática é a confluência de vários fatores, mas ter a EJA como uma via aligeirada de conclusão do ensino fundamental em que a Geografia pouco ou nada contribui para a formação de jovens e adultos com consciência crítica contribui para manter uma realidade liberal e excludente. O cenário atual de incertezas e enfraquecimento da nossa já frágil democracia agiganta nosso compromisso enquanto pesquisadores(as) nos esforços pela manutenção e conquista do território das ciências humanas na educação brasileira, pois não temos dúvidas de que a qualidade social da educação perpassa a reflexão crítica, a tomada de decisões em prol dos interesses coletivos com vistas a diminuição das desigualdades sociais, políticas e econômicas em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. (Cap. II) In: Education reform: a critical and post-structural approach. Great Britain, Open University, 1994 p. 14-27.

BRASIL. Educação para jovens e adultos ensino fundamental proposta curricular - 1º segmento. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 20

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da educação nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível:<[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 17 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

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

CALLAI, H. C. (Org.). Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. *Anekume*, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

REZENDE, M. S. *A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1986.