

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EJA: UM OLHAR PARA A GEOGRAFIA

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Adriana Cavalcanti dos Santos

Marineide Lima de Queiroz Freitas

Resumo

Este artigo é um recorte de um estudo exploratório, em que apresentamos reflexões acerca das proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise de duas propostas. Sendo uma elaborada pela Ação Educativa - distribuída pelo governo federal; e, a outra do Estado de Alagoas. Na análise, focalizamos os contextos e interfaces das referidas propostas com um recorte para a área de Geografia, no que se referem a concepções, conteúdos e temas para o seu ensino. Discutimos as possibilidades de articular, na prática pedagógica, a função alfabetizadora da Geografia ao processo de leitura e escrita do mundo, em que os sujeitos jovens e adultos estão inseridos com relações norteadas pelo mundo do trabalho e pela socioespacialidade. A discussão apontou para a necessidade de novos desenhos curriculares para a modalidade, levando-se em conta uma concepção ampliada de alfabetização, a geografia do aluno trabalhador e a necessidade imperiosa da formação de educadores, para que possam exercer sua autonomia em processos de escolhas de temas, conteúdos e problemas a serem trabalhados com os jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas de Currículo. Alfabetização. Função alfabetizadora da Geografia.

Abstract

This paper is part of an exploratory study in which reflections on curricular propositions for Youth and Adult Education (EJA) from an analysis of two proposals are presented. One was elaborated by the Educational Action and distributed by the Federal Government and the other by the State of Alagoas. In the analysis, we focus on the contexts and interfaces of the aforementioned proposals related mainly to Geography, involving conceptions, contents and subjects regarding its teaching practice. We discuss the possibilities of articulations for the teaching practice, the literacy role of Geography to the reading and writing processes and in which the young and adult subjects are inserted, including relations guided by the world of work and socio-spatiality. The discussions pointed to a necessity of new curricular designs, taking into account a broaden conception of literacy, the geography of the student-worker and the imperious necessity of teacher education, so that teachers can exert with autonomy processes regarding the choice of subjects, contents and problems to be worked with young, adult and elderly subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Curricular policies. Literacy. Literacy role of Geography.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação de uma grande parcela de sujeitos jovens, adultos e idosos que por razões históricas e sociais não tiveram acesso à escola, não deve ser vista como reposição de conteúdos compensatórios e/ou habilidades não consolidadas. Partindo desse pressuposto, entre outros aspectos, a exemplo a leitura e a escrita não podem ser exercitadas como atividades que desconsiderem as relações espaço-temporal, historicamente construídas pelos educandos.

Em se tratando da EJA, não se pode perder de vista as singularidades destes sujeitos que atuam nesse espaço-tempo cotidiano trabalhando, deslocando-se, posicionando-se, perspectiva que aponta para a necessidade de se trabalhar com leituras, também, do espaço geográfico.

Na tessitura do presente artigo, que é um recorte do estudo exploratório¹, realizado no Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, dialogamos com duas propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – a de âmbito nacional, elaborada pela Ação Educativa e distribuída pelo Ministério da Educação por todo o país² (PCAE), e a Proposta Pedagógica do Estado de Alagoas (PPAL), por considerarmos que estas se apresentam como um currículo escrito e/ou prescrito para a modalidade da EJA. Nesse sentido, Freitas (2010, p. 72) lembra-nos que

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos pautou as suas propostas curriculares centradas, sobretudo, nas teorias tradicionais do currículo, priorizando dois enfoques. A transmissão do saber sistematizado com propostas curriculares prescritivas e o aspecto da competência individual do estudante, trazendo um modelo de currículo, explicitado em objetivos comportamentais estabelecidos por uma equipe de especialistas, inspirados no livro de Robert Mager - Análise de objetivos (1970).

Mediante esse contexto, discutir as possibilidades de (re)construção de novos desenhos curriculares que assumam o desafio de superar essa lacuna, historicamente, presente nas propostas direcionadas a EJA no Brasil, devem ocupar um lugar de destaque no contexto das políticas curriculares.

O recorte escolhido, para o diálogo nesse artigo, foi a área de Estudos da Sociedade e da Natureza, conforme modo de organização da primeira proposta; e o das Ciências Humanas e suas Tecnologias, segundo categorização assumida pela proposta pedagógica de Alagoas, seguindo-se o que preconizam as Diretrizes Nacionais para a EJA.

Os critérios que balizaram a escolha das duas propostas curriculares foram os seguintes: i) a acessibilidade do material pelos professores, uma vez que a primeira foi disponibilizada aos

¹ De acordo com Gil (1991, p. 45) o estudo exploratório “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

² Esta proposta é bastante conhecida pelos educadores não só pela abrangência de sua distribuição, mas também pela iniciativa de sistematizar a EJA em seus aspectos pedagógicos, sobretudo por apresentar uma didatização de temas e/ou conteúdos organizados em sequências didáticas ou projetos como possibilidades de serem trabalhados com os sujeitos jovens e adultos “[...] incluindo as funções de referencial curricular, de instrumentalização de métodos de aprendizagem, ideológica e cultural e, mais restritamente, documental” (LOPES, 2007, p. 208).

estados e municípios pelo Governo Federal, e a segunda distribuída às escolas da rede estadual de Alagoas; ii) a abordagem das diversas áreas do conhecimento e/ou disciplinares no contexto do primeiro segmento da EJA.

Considerando-se a dimensão desta empreitada, apresentamos um recorte da área de Geografia, ancorando-nos nos seguintes pressupostos: i) ser esta uma área em que a leitura de mundo apresenta-se como condição de entendimento e atuação dos sujeitos no espaço geográfico; ii) as temáticas de base da área contemplam eixos/temas muito próximos e caros a educação de jovens e adultos, a saber: trabalho, diversidade, cultura, relação sociedade-natureza, cidade e cidadania, tecnologia, dentre outros; iii) pela possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência socioespacial dos sujeitos.

Este texto está organizado em quatro partes. Na primeira as duas propostas são apresentadas em seus aspectos históricos e de desenhos teórico-metodológicos de modo a estabelecer interfaces entre as mesmas visando situar melhor o leitor. Na segunda, focalizamos os temas e conceitos que estão nas bases dos conhecimentos geográficos, que argumentamos ser potencializadores de um saber pensar o espaço ou de provocar a leitura de mundo dos sujeitos, dialogando com autores como Pereira (1999), Perez (2005) e Santos (2009).

Na terceira dialogamos com as interfaces das duas propostas objeto deste estudo e por fim, na quarta parte discutimos as concepções e pro/posições para o ensino de Geografia na contemporaneidade com o propósito de provocar um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares potencializadores da formação cidadã dos sujeitos da EJA de modo a considerar as suas práticas socioespaciais.

OS CONTEXTOS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Destacamos, inicialmente, a importância de que se revestem as Propostas Curriculares para a EJA - nos cenários nacional e local -, sobretudo se considerarmos que estas representam um reconhecimento da referida modalidade.

Não se pode desconsiderar que as propostas curriculares, de modo geral, materializam processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos políticos que geram tensões entre os sujeitos ou grupos que não tendo sido ouvidos, ainda são submetidos a mecanismos de controle como expressão das relações de poder que vem historicamente marcando as relações no campo da educação (BASIL BERNSTEIN, 1996).

Nesta sessão discutimos os aspectos históricos e teórico-metodológicos que balizam as propostas curriculares focalizadas, sobretudo no que se refere às proposições para a leitura da espacialidade que entendemos como “leitura de mundo” dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O nosso objetivo é articular esta discussão com as políticas de currículo dirigidas para a EJA na contemporaneidade.

Afinal que Geografia se quer ensinar aos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora³? Quais temáticas e conceitos estão sendo contemplados? Com quais metodologias devem ser ensinados e/ou apre(e)ndidos? Visamos discutir estas questões por meio de exame do conteúdo geográfico constante nas duas propostas.

A proposta curricular de abrangência nacional, cuja matriz foi iniciada pela organização não governamental “Ação Educativa” (PCAE), tem o mérito de contar com especialistas da área tanto no que se refere a modalidade quanto as áreas do conhecimento. Sua tessitura deu-se

³ Concebemos os jovens, adultos e idosos como integrantes da classe trabalhadora porque oriundos das classes populares e não somente porque estão atuando, profissionalmente, como trabalhadores.

entre os anos de 1995 a 1997 até ser distribuída nacionalmente pelo Ministério da Educação, tendo sido apreciada por um grupo de educadores no âmbito da sociedade civil, educadores vinculados a programas governamentais que participaram de seminários de consulta, além de pareceres emitidos por especialistas.

Na apresentação do documento encontramos uma explicação para um dos aspectos que as análises já vinham apontando como ponto frágil da mesma - a educação para o trabalho - aspecto considerado prioritário quando se trata da EJA, explicitado como tema imperioso a ser trabalhado em outras iniciativas do gênero. Destacamos que tal aspecto constituiu-se como eixo principal das coleções *Cadernos de EJA* e *ProJovem* elaboradas no âmbito do Governo Federal, no contexto das recentes políticas curriculares de EJA em que se encaminhou a produção de materiais didáticos.

Em relação aos aspectos de estrutura composicional da proposta tem-se os seguintes tópicos: breve histórico da EJA no Brasil; fundamentos e objetivos gerais; as áreas do conhecimento (fundamentos e objetivos, blocos de conteúdo e objetivos didáticos), planejamento e avaliação.

No que diz respeito ao lugar e/ou olhar da/para a Geografia – recorte deste trabalho –, esta integra a área de Estudos da Sociedade e da Natureza, cuja finalidade expressa na proposta é desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa (PCAE, p. 163).

Com relação a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (PPAL), esta foi elaborada no período de 2000 a 2003, conforme consta na sua apresentação, a mesma resultou das discussões de um processo de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino.

A referida proposta compõe-se dos seguintes tópicos: breve histórico da EJA (nacional e estadual); perspectiva e objetivos da proposta; metodologia; avaliação e as áreas do conhecimento para o currículo de EJA. O mérito da proposta também está em apontar para a continuidade dos estudos, tanto textualmente quanto na sua abrangência de níveis, considerando que aborda, além dos dois segmentos do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade EJA. Contudo, tem-se a seguinte explicação:

É possível avançar na atual conjuntura, num programa de EJA, valendo-se de possibilidades democráticas e de parcerias com a sociedade civil, com setores trabalhadores. Torna-se urgente uma mobilização de caráter articulado, recorrendo-se aos recursos próprios para avançar numa política pública de educação que dê respostas imediatas à sociedade alagoana [...] (PCAL, 2003, p. 18)

A proposta tem como finalidade “favorecer a participação ativa do aluno no processo educativo, a construção do seu próprio conhecimento, a análise crítica da realidade, o entendimento para intervir e transformar a sociedade e o exercício da cidadania” (PPAL, 2003, p. 6). Desta forma, o currículo é entendido como prática produtiva. Para Silva (2003, p. 19) “[...] o currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais”.

A Geografia encontra-se nesta proposta no contexto da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, área que “permitirá a aprendizagem da condição humana e da luta pela

superação contínua de suas possibilidades de degradação” (PPAL, p. 63). Conforme consta na citada proposta, essa perspectiva de organização por áreas de conhecimento na EJA encontra-se respaldada nas Diretrizes Curriculares para a modalidade e visa a construção de uma cultura científica e humana como vistas a “construção do humano do ser humano” (PPAL, 2003, p. 51).

Nessa direção, Macedo, ao estabelecer a relação entre currículo e formação humana, afirma que

[...] o fundante da educação é a formação, e que a formação qualificada só se realiza, enquanto *transformação* na condição de uma proposição mutualista e de reconhecimento do *outro* em sua formação, da sua história, da sua cultura e de suas demandas socioexistentes e humanamente comuns, algo que os currícula estão longe de alcançar. (2011, p. 51-2)

Quando se trata de pensar um currículo para a EJA, reconhecer o outro (aluno) em sua formação, sua cultura e suas demandas socioexistencias implica na desconstrução da concepção de currículo enquanto um documento pronto e acabado. Desta forma, observamos que a PPAL atenta para o ideário da Educação Popular; destacando o valor educativo do diálogo e da participação ao enfatizar que “o educando é sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos” (PPAL, 2003, p. 7). No entanto, visualizamos práticas curriculares tensas em sala de aula, na qual os saberes dos alunos são negados ou silenciados. Para Arroyo (2011) os currículos e o material didático ainda apresentam limitações no que diz respeito ao reconhecimento das experiências sociais dos educandos e dos educadores.

Na PPAL a escola passa a constituir-se como Centro de Cultura e a sala de aula como Círculos de Cultura e a forma de organização metodológica seriam as oficinas pedagógicas, visando-se “ultrapassar as barreiras de conteudismo e encontrarmos o lugar mais adequado para a construção de conceitos, determinando aos conteúdos o lugar de meio e não de fim (PPAL, 2003, p. 20).

Identificamos na PPAL a marca da teoria da complexidade, cuja referência é Edgar Morin. Desta forma, entendemos que a proposta é norteadada por uma concepção de currículo pós-estruturalista. Nessa concepção de currículo, não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (SILVA, 2003).

No contexto da PPAL aponta-se para a necessidade de que se “supere a visão linear, mecânica e isolada que tem perpassado o ensino de Geografia” (2003, p. 100). Anunciando-se a natureza do saber geográfico como um “imenso conjunto de conhecimentos e ações no qual os mundos físicos, sociais e culturas dos homens e das mulheres criam e revelam suas muitas e diferentes práticas sociais” (Idem.).

Embora reconheçamos avanços nas concepções apresentadas tanto com relação a área de conhecimento, quanto aos aspectos metodológicos, apresentam-se propostas que entendemos como incompatíveis com o que se propõe, inclusive como conteúdos e temas de estudo.

Os “centros de cultura” e os “círculos de cultura” - tão caros ao pensamento freireano -, são banalizados na proposta, além do esvaziamento dos conceitos de cultura, trabalho e conscientização. Afinal, indagamos: são as oficinas sem oficineiros ou ofícios, a marca de um fazer que está sendo proposto como metodologia inovadora?

Cabe ainda perguntar: o que marcam estas propostas curriculares em suas regularidades ou especificidades? Qual a contribuição que trazem a modalidade de EJA? Em que avançam e/ou recuam? Na próxima sessão trataremos destas relações.

DAS INTERFACES ENTRE AS PROPOSTAS

Embora as propostas analisadas tenham permitido uma certa visibilidade da modalidade da EJA e provocado a necessidade de implementação outras políticas públicas para a área, a saber: a dos livros didáticos, a de formação de professores e as propostas a serem construídas em outros níveis de concretização curricular - ainda não consolidadas -, estas ainda (re)velam como concepção básica os ditames do currículo por competências.

Cabe destacar que no plano didático-pedagógico a concepção de currículo por competências traz embutida a idéia de que o mesmo constitui-se como um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável. Marcam estas propostas os chamados pontos de chegada com um forte apelo ao desenvolvimento de ferramentas cognitivas básicas expressas, geralmente, como noções e habilidades a serem adquiridas pelos educandos.

Embora em outros moldes evidencia-se nas propostas analisadas uma listagem de produtos desejados próprios das abordagens comportamentais. Por vezes, há até uma definição precisa dos comportamentos.

Marcam também estas propostas um forte questionamento à disciplinarização do currículo escolar, porém, adota-se uma listagem de capacidades e competências adaptada à estrutura disciplinar com uma recorrência à tradição.

Dado o exposto, a referida proposta, nega de certa forma, a relação entre currículo, cultura e prática de significação. Para Silva

[...] Da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significação, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal qual a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva. (2003, p. 19)

Na proposta curricular nacional elaborada pela Ação Educativa, os temas são apresentados em blocos. Considerando-se aqueles mais voltados para o trabalho com os conhecimentos de natureza geográfica temos os seguintes blocos: "O educando e o lugar de vivência"; Cultura e diversidade cultural; Os seres humanos e o meio ambiente; As atividades produtivas e as relações sociais; Cidadania e participação.

O desenho metodológico apresentado na PPAL pressupõe - em relação ao conteúdo geográfico -, que este "ultrapassará os limites dos livros didáticos e se ampliará ao infinito do espaço geográfico" (PCAL, 2003, p. 101). Para tanto, a "aventura" do ensinar e do aprender é centrada nos meios como recursos de mobilização, de modo que os livros, as enciclopédias, o computador sejam "apenas mais uma fonte de informações onde juntos professor e aluno possam trocar, buscar e construir conhecimentos" (idem).

Considerando-se os conteúdos como meios, aponta-se na citada proposta os seguintes conteúdos para a Geografia:

- As diferentes formas de organização, inventadas a partir dos diversos espaços, pelo ser humano na busca da construção de sua humanidade;
- As inevitáveis desumanizações, nos diversos espaços, dos processos de busca da humanização;
- As lutas, nos diversos espaços, pela retomada dos caminhos da humanização: as organizações necessárias à concretização de novos rumos para a existência humana (PPAL, 2003, p. 102)

Percebe-se um redimensionamento do sentido, tradicionalmente, atribuído aos conteúdos, mas um certo afastamento dos referenciais freireanos com uma aproximação as ideias de Edgar Morin.

Quanto aos temas, como uma inversão ou nova roupagem tem-se: “o mundo em transformação: economia e geopolítica; a organização espacial e o exercício do poder; a produção e a organização do saber e do mundo simbólico; a organização e funcionamento das subjetividades (PPAL, 2003, p. 103). Esses temas, delimitam o foco de discussão das práticas pedagógicas que devem ser materializadas na EJA. Há portanto, um esvaziamento de reflexões sobre os sujeitos sociais, étnico-raciais, residentes em periferias e trabalhadores.

Os conhecimentos geográficos na PPAL apesar da nova roupagem continua tendo por base os critérios de seleção e organização tradicionais, além de uma confusão causada pela inserção de conceitos cujas concepções ou sentidos não foram explicitados, como é o caso da ênfase no “mundo simbólico” e no “funcionamento das subjetividades”, conforme citação anterior.

Contudo, encontramos na referida proposta uma perspectiva ampliada de alfabetização em que se recorre a Freire. Alfabetização que na perspectiva freireana inclui também “aprender a dizer a palavra em seu verdadeiro sentido, isto é, como um direito de se expressar o mundo, de criar, recriar, decidir e de optar”. (idem, 1978, p. 70)

A GEOGRAFIA EM UM NOVO DESENHO CURRICULAR PARA A EJA

A Geografia apresenta-se para a EJA não como uma área ou disciplina a mais de estudo, mas como uma possibilidade para os educandos se exercitarem na “leitura do mundo”. Já nos dizia Freire que “ a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 11). Nesta mesma direção também esclarece Pereira (1999, p. 45):

Pode-se ler o mundo sem ler a palavra, mas assim que lemos a palavra, temos acesso a uma realidade mais complexa porque feita de conceitos, abstrações e símbolos. Com esse arsenal podemos fazer uma nova leitura do mundo e também da antiga leitura que nós mesmos tínhamos feito.

Portanto ler a palavra para re(ler) o mundo são desafios postos como objetivos do ato de ler. Entendemos como Pereira (1999, p. 46) que “a leitura do mundo pela via da leitura da palavra deve ser qualificada pelo papel da geografia no processo de alfabetização”. Alfabetização que no âmbito da Geografia assume um viés sociocultural porque socioespacial, ou seja, sociedade e natureza intrinsecamente relacionadas as práticas dos sujeitos ao atuarem no mundo.

Partilhamos dos sentidos atribuídos a uma função alfabetizadora da Geografia por autores como Pereira (1999); Kaercher (2001) e Perez (2005), considerando-se que agregam a esta à articulação leitura de mundo-leitura da palavra. Nesse sentido, a função alfabetizadora da geografia implica na inserção/participação dos sujeitos em que os conhecimentos e posicionamentos encontram-se em relação dinâmica.

Conforme sugere kaercher (2001, p. 83) “estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos”. Esta alfabetização geográfica exige outra concepção de currículo que ultrapasse os limites de um currículo tradicional/estruturalista, pois “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2003, p. 27).

Considerando os elos entre a alfabetização enquanto processo - que não está associado apenas aos aspectos da língua que se fala e se escreve, mas como possibilidade de entendimento do mundo em que os conhecimentos Geográficos ou da explicação da realidade geográfica podem contribuir para a sua ampliação - é que se vislumbra pensar em um novo desenho curricular para a EJA.

Nessa direção, o norte passa a ser a seleção de conceitos/temas para a organização dos conteúdos de ensino, considerando-se eixos importantes para a modalidade EJA, dentre os quais destacamos: trabalho, cidade e cidadania, culturas, diversidades; e encaminhamentos teórico-metodológicos de base como agregar a “geografia do aluno” como dimensão importante dos (des)conhecimentos a serem discutidos, problematizados, entendidos pelos educandos. Para tanto, é preciso considerar a relação entre currículo e cultura; currículo e identidade; currículo e produção de subjetividade. Além do próprio entendimento de que currículo é uma prática de significação.

Com Resende (1986) e Santos (2008) reafirma-se a existência de geografia(s) do aluno trabalhador. Jovens, adultos e idosos trabalhadores que atuam em um “mundo de responsabilidades, injustiças e desigualdades perpetradas em grande medida pelas relações de trabalho” (SANTOS, 2008, p. 314). Esses sujeitos constroem saberes geográficos em seu espaço/tempo. Tais saberes precisam se materializar no interior da escola para que possam ser (re)construídos, possibilitando um currículo aberto aos sujeitos. Afinal, como bem nos diz Santos (2007) “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”, condição para podermos refletir de outro lugar a mediação curricular da alfabetização geográfica.

Ademais, há que se considerar a perspectiva de uma alfabetização que não prescindia da busca da conscientização dos/pelos sujeitos que, ao realizarem leituras de mundo ampliem a da palavra para que por meio do entendimento de sua significação possam (re)ler o mundo compreendendo-o.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo argumentamos em favor da presença dos conhecimentos geográficos na educação de jovens, adultos e idosos, considerando-se que tais conhecimentos são importantes não pela sua inserção em uma disciplina escolar, mas porque são socioespaciais,

isto é resultam das práticas dos sujeitos em seus modos de viver e atuar no seu espaço-tempo⁴.

Neste sentido, estes escritos apresentam uma tessitura argumentativa em favor de um sentido ampliado para a leitura e a escrita no âmbito da leitura da realidade. Cabe destacar que, neste processo, a mediação de outros sujeitos⁵ sociais, dentre os quais o professor, assume um papel importante.

A perspectiva apontada sugere uma atividade intencionalmente dirigida pelo educador, que deve ser tanto quanto o educando sujeito ativo. Nesse sentido, destacamos com Cavalcanti (1999, p. 129) o desafio do professor, principalmente o de jovens e adultos: “é como agente que intervém no processo do aluno que ele apresenta, propõe, “coloca” como objeto de conhecimento temas, problemas, dilemas, conteúdos”.

Mas afinal, qual a relevância das propostas curriculares no contexto da modalidade focalizada neste artigo? Reafirmamos que, apesar dos problemas e questionamentos levantados, a modalidade EJA ganha⁶ visibilidade e reconhecimento com o surgimento dessas propostas, sobretudo se considerarmos a possibilidade de gerar novos debates, produção de ideias e materiais no contexto das ações que vem marcando as políticas públicas⁷ nos últimos anos.

Acrescentamos que a EJA ganha ainda porque se abrem possibilidades para a discussão de novos desenhos curriculares, sobretudo se considerarmos os aspectos mencionados por Thompsom já destacados neste texto.

Consideramos igualmente, na escrita deste artigo, que os conhecimentos geográficos, a função alfabetizadora da Geografia e o referencial freireano nos auxilia a pensar em possibilidades para se discutir novos desenhos curriculares para a EJA, no qual a centralidade da alfabetização vem se limitando a leitura e a escrita da palavra como código. Portanto, como atividade de decodificação em contraposição a constatação/orientação freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Por fim, reafirma-se com Moreira (1994, p. 56) que as temáticas geográficas “fazem parte do cotidiano das pessoas”, portanto da sua existência, daí porque se constituem como populares.

⁴ Ao discutirem estas práticas socioespaciais no contexto escolar, os professores estarão contribuindo para a melhoria da qualidade das práticas dos educandos, uma vez que podem contribuir para torná-las mais reflexiva e crítica.

⁵ O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002).

⁶ “Ganha porque é reconhecida como modalidade de ensino [...] porque se torna referência para a produção de outros materiais didáticos, porque adquire discurso pedagógico que passa a balizar concepções disciplinares, bem como propostas inter ou multidisciplinares. Ganha porque a educação geográfica nela referenciada pode então receber novos contornos, novas possibilidades, novas proposições” (SANTOS, 2008, p. 321).

⁷ Desde a década de noventa, incentivos à produção de materiais didáticos, inclusive de livros didáticos tem marcado essas políticas nacionais de EJA. Conforme Sacristan esta é uma necessidade, uma vez que as propostas curriculares necessitam ser operacionalizadas por meio dos livros didáticos. Nessa direção encontramos o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise. In: Terra Livre, n. 14, p. 125-145, jan./jul. 1999.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Olho d, Água, 1995.
- FREITAS, Marinaide. A proposta pedagógica para educação de jovens e adultos de Alagoas: pontos e contrapontos. In: MOURA, Tania , Freitas, Marinaide (Orgs.). A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares. Curitiba, CRV, 2010, p. 69-81.
- GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed.. São Paulo: Atlas, 1991.
- KAERCHER, N. A. ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. NEVES, I. C. B. *et all* (orgs). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas (4 ed.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: _____. Currículo e epistemologia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: Terra Livre, n. 14, p. 41-50, jan./jul. 1999.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. In: Revista Tamoios, nº 2, jul/dez, 2005, p. 17-24. Rio de Janeiro: UERJ / FFP / Departamento de Geografia.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos. Alagoas: SEE/PROEJA, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Novos estud. - CEBRAP [online]. 2007, n.79, p. 71-94. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300003>.
- SANTOS, Enio José Serra dos. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Niterói-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como prática de significação. In: SILVA, T. T. O Currículo como Fetiche. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

THOMPSON, Edward P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas. Maceió, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2009.