

## **PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Enio Serra dos Santos<sup>1</sup>

### **Resumo**

O trabalho tem como foco a análise de práticas curriculares de professores de Geografia que atuam em cursos de Educação de Jovens e Adultos. Suas reflexões derivam de pesquisa acadêmica que envolve o levantamento e a identificação do currículo praticado em instituições federais de ensino localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro que oferecem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os objetivos do trabalho visam a identificar os sentidos atribuídos pelos professores ao processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, analisar as concepções de currículo que se encontram presentes em suas ações pedagógicas, bem como examinar os critérios utilizados para a seleção e a organização dos conteúdos escolares de Geografia. Para tanto, utiliza-se da análise de dados qualitativos levantados a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas abrangendo professores de uma das instituições pesquisadas. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o processo de reconstrução de referenciais teórico-metodológicos que apoiem o trabalho educativo do professor de Geografia em cursos de EJA.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Currículo de Geografia; Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: enio.serra@ig.com.br

## **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em uma modalidade da educação básica marcada pela luta pelo direito à educação escolar por parte de parcela considerável da população brasileira que não teve acesso ou não concluiu seu processo de escolarização na infância e adolescência. Como resultado dessa luta, a Lei 9.394/96 (LDBEN) passa a reconhecer a EJA como modalidade do sistema educacional brasileiro a ser ofertada pelo poder público tanto no nível fundamental como no nível médio de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA), promulgadas em 2000, regulamentaram e instituíram, por sua vez, os Cursos de EJA, nova nomenclatura que representa os cursos presenciais de escolarização de jovens e adultos a serem implementados nas escolas em substituição aos antigos Cursos Supletivos. A partir de então, uma nova concepção de EJA passa a ser disseminada em documentos curriculares oficiais, em propostas pedagógicas de algumas redes municipais e estaduais de ensino, bem como em projetos de educação formal desenvolvidos por movimentos sociais, centrais sindicais etc. Tal concepção prevê, em linhas gerais, a instituição de um processo de escolarização que leve em conta as especificidades do público jovem e adulto trabalhador, dando destaque à experiência de vida e à inserção no mundo do trabalho.

A partir de sua promulgação, portanto, as DCNEJA se tornam o referencial a ser obrigatoriamente observado na oferta e na organização curricular do ensino fundamental e médio nos diversos sistemas de ensino, obrigando-os a revisitar, quando não inaugurar, as propostas curriculares dos seus cursos de EJA. A partir daí, alguns desafios se colocam, dentre os quais aqueles que dizem respeito à reformulação dos objetivos, conteúdos e metodologias das disciplinas escolares oferecidas no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio.

O presente texto particulariza, dentre esses desafios, o ensino de Geografia, que passa a ter que se atentar para as especificidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores. As políticas curriculares da disciplina, por conseguinte, passam a ter que encontrar respostas às questões que certamente surgem com o processo de construção de uma Geografia escolar que talvez não deva ser mais somente ensinada, mas principalmente dialogada entre educadores e educandos.

Com o intuito de desvelar parte dessas políticas de currículo, este trabalho toma como base empírica o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A escolha desse Programa se deve à sua intencionalidade em aliar os preceitos da EJA à educação profissional e à educação básica, configurando-se, assim, em instigante campo de investigação e análise no que se refere à elaboração e implementação de políticas de currículo para a modalidade em foco.

O PROEJA foi instituído pelo Governo Federal a partir de junho de 2005 com o intuito de integrar os cursos técnicos ao ensino médio da educação básica. Inicialmente implantado apenas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Programa pode ser adotado atualmente por instituições públicas dos sistemas federal, estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Podendo também abranger cursos e programas de educação profissional articulados ao ensino fundamental na perspectiva da formação inicial e continuada de trabalhadores, o desafio maior do PROEJA passa pela elaboração e execução de sua proposta curricular integrada e, dentre os principais dilemas, pode-se destacar a organização e a seleção de conteúdos disciplinares considerando-se as especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador.

As reflexões aqui apresentadas pretendem problematizar as escolhas do projeto político-pedagógico do PROEJA implantado em uma instituição educacional da rede federal de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro, tendo como foco a disciplina escolar Geografia. Para tanto, analisa os pressupostos que pautam a seleção e a organização de conteúdos geográficos através das seguintes questões: que sentidos e concepções de EJA se encontram presentes na prática curricular dos professores? Quais as bases e critérios utilizados para a seleção e a organização dos conteúdos escolares de Geografia no PROEJA? Dessa forma, pretende-se evidenciar, dentre outros aspectos, o papel exercido por essa disciplina na proposta curricular do Programa, bem como sua adequação ao trabalho educativo voltado para jovens e adultos trabalhadores.

## **Políticas de currículo de Geografia e a EJA: breves considerações**

A problemática do currículo escolar pode ser associada a intencionalidades que se situam muito além dos aspectos meramente didático-pedagógicos, pois parte-se do princípio de que o currículo não pode ser produzido a partir de ações neutras e acima de conflitos e disputas políticas e ideológicas que envolvem visões de mundo, hegemonia e projetos societários em confronto na sociedade. Nessa perspectiva, as teorias e os estudos sobre o currículo têm como propósito fundamental a revelação dessas relações, constituindo-se em um movimento dialético entre a teoria educacional e sociológica e a prática pedagógica cotidiana diretamente ligada à seleção e organização dos conhecimentos que fazem parte do conjunto de saberes escolares (Apple, 1999).

Com base nesses pressupostos, as políticas de currículo não são encaradas apenas como ações diretas do Estado sobre as escolas que, nessa visão, não passam de instâncias subordinadas de implementação dessas ações. Ao contrário, as políticas de currículo, de acordo com Lopes (2005), estão imersas no campo da política cultural e sua análise deve também considerar as práticas exercidas pelas escolas e seus professores, que resultam, por sua vez, de processos de reinterpretação das orientações curriculares produzidas em diferentes contextos. Para melhor compreensão dessa premissa, o conceito de recontextualização, formulado por Bernstein (1996), exerce papel fundamental, uma vez que consegue explicitar outras dimensões da produção do conhecimento escolar. O autor afirma que, ao circular pelo corpo social da educação, documentos curriculares – oficiais ou não – se fragmentam, criando diferentes situações em que alguns fragmentos podem ser mais valorizados que outros, ou ainda associados a outros textos. Neste processo, a ressignificação de seus conteúdos é inevitável. O princípio recontextualizador, para Bernstein, produz agentes e campos recontextualizadores, sendo estes últimos diferenciados em campo oficial, criado e dominado pelo Estado, e campo pedagógico, composto, dentre outros, por educadores nas escolas e universidades, bem como por profissionais especializados de instituições públicas e privadas de pesquisa.

Nessa perspectiva, os conteúdos das disciplinas escolares são também considerados como resultantes de processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos que não os escolares (Leite, 2007), o que pode auxiliar na compreensão do movimento de constituição do conhecimento escolar

de Geografia em programas voltados para o público jovem e adulto trabalhador. Tal conhecimento, que não deriva, portanto, apenas da lógica do campo de produção científica, é constituído, na verdade, por um conjunto de vetores formado, dentre outros, por recomendações de agências multilaterais, propostas curriculares oficiais, lutas de movimentos sociais, livros e materiais didáticos, além de tradições pedagógicas engendradas na própria escola.

Em função disso, a Geografia escolar é considerada como projeto político que expressa visões de mundo e intencionalidades ideológicas. Seus temas e conceitos são recheados de tensões e conflitos que revelam diferentes projetos de sociedade, como atesta Santos (2001), por exemplo, ao revelar os diferentes e antagônicos discursos sobre o processo de globalização. É também nesse sentido que Souto González (2002) afirma que é indispensável que os professores reflitam previamente sobre que tipo de Geografia vão usar e que interesses se manifestam nas diferentes concepções geográficas do mundo.

Na mesma direção, a EJA é entendida a partir de uma abordagem que também a considera como expressão de projetos políticos diferenciados em disputa. Aqui, ela expressa uma questão de classe, isto é, partindo do pressuposto de que as pessoas que frequentam as salas de aula da EJA têm suas histórias de vida marcadas pela sua forma de inserção no mundo do trabalho e, portanto, na forma de produção de sua existência, chega-se à conclusão de que este público é formado essencialmente pela classe trabalhadora. Dessa forma, o corte de classe é fundamental para a compreensão da própria existência da EJA enquanto modalidade de ensino. Tal concepção não anula a diversidade presente em suas salas de aula, ao contrário, revela a riqueza de uma relação a construir entre os alunos e entre estes e seus professores (Rummert, 2002).

Investigar a educação geográfica voltada para o público jovem e adulto trabalhador requer, portanto, atenta análise do contexto político em que se inserem as práticas curriculares dos professores. Em outras palavras, é preciso considerar a influência desse contexto no processo de recontextualização de discursos geográficos e pedagógicos nos cursos de EJA. A trajetória do ensino de Geografia na EJA revela marcas e características de diferentes visões e concepções sobre o que é educação escolar, o que é Geografia, o que é currículo, o que é Educação de Jovens e Adultos. A partir dessas diferentes visões e concepções, verdadeiros territórios do conhecimento são constituídos e sobrepostos nos documentos oficiais, nas práticas dos professores e

na construção intelectual dos estudantes. Frutos de intencionalidades, conflitos e contradições, esses territórios, embora demarcados por fronteiras fluidas, são convertidos em ação política quando utilizados tanto em direção à manutenção das forças hegemônicas quanto em direção à práxis transformadora.

A partir dos referenciais teóricos expostos, a metodologia para a produção e análise de informações na pesquisa à qual este trabalho está vinculado tem como base o levantamento de dados qualitativos cujo principal objetivo é a identificação das práticas curriculares dos professores de Geografia. Compreende-se por práticas curriculares a política de currículo instaurada pelas instituições escolares e pelos professores a partir de suas concepções teórico-metodológicas e do estabelecimento de critérios para a seleção e organização de temas e conteúdos disciplinares.

### **Algumas reflexões sobre as práticas curriculares dos professores**

Ouvir professores é uma ação fundamental para quem busca compreender suas práticas e localizá-las nas diferentes formas de interpretar o mundo. O ato de ouvir se torna necessário em função da pouca visibilidade dessas práticas, uma vez que o registro escrito das ações pedagógicas, por uma série de fatores, não é comum nas escolas. Por isso a opção pelas entrevistas: dar voz e ouvir professores significa, para o pesquisador e para os próprios professores, descortinar suas opções, desvelar suas concepções e contradições e, acima de tudo, dar sentido às suas ações.

Neste trabalho, a entrevista é o principal procedimento metodológico para a coleta de informações e de material para análise. Como dito anteriormente, professores de Geografia das instituições federais de ensino que oferecem o PROEJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro constituem o público alvo da investigação e em seu atual estágio a pesquisa já conta com depoimentos de quatro professores de uma das instituições selecionadas. Nesse sentido, é importante ressaltar o caráter preliminar e parcial das análises apresentadas neste texto, além de alertar para o fato de que estas podem ainda sofrer alterações e outras interpretações a partir da leitura de novos depoimentos, bem como da coleta de informações referentes ao PROEJA nas instituições pesquisadas.

Na análise aqui empreendida, o foco se volta para a seleção de conteúdos geográficos e sua relação com a concepção dos professores em ensinar Geografia a

alunos trabalhadores. Isto é, partindo-se do princípio de que o contexto da EJA, e mais diretamente do PROEJA, acaba por imprimir, de certa forma, distintas marcas e sentidos àquilo que se ensina e se aprende em Geografia, pretende-se destacar, a partir dos depoimentos, de que forma a prática curricular docente lida com as questões inerentes à implantação e às características do PROEJA na instituição investigada, bem como às especificidades de um curso de EJA.

Vale lembrar que a instituição em análise oferece o PROEJA em quatro de suas oito unidades espalhadas pela Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Embora todas as unidades sejam subordinadas a uma direção central, cada uma delas apresenta características muito próprias, fato que também marca o PROEJA e a atuação dos professores de Geografia. Os quatro depoimentos aqui analisados representam as quatro unidades citadas, proporcionando um pequeno panorama das diferentes formas de trabalho pedagógico desenvolvidas na instituição.

A primeira compreensão das práticas curriculares examinadas diz respeito àquilo que se deve levar em consideração na elaboração da programação curricular de Geografia no PROEJA. Ao ser indagado sobre a organização dessa programação, um dos professores afirma que em seu ponto de vista não se deve “negar conteúdo” ao aluno do PROEJA. Em suas palavras, ele revela:

[...] eu fiz um programa, propus um programa pro PROEJA com o seguinte fio condutor ou com a seguinte proposta: não negar o conteúdo essencial pro aluno. Porque eu não era do PROEJA, mas eu notava que o conteúdo ficava muito aquém e os professores diziam: “não, porque a realidade é outra” e... enfim. A minha ideia não, a minha ideia eu acho que foi muito baseada assim, dar instrumentos pra que quem quiser seguir outros caminhos, até mesmo em termos de continuar a estudar, que tivesse uma base pra isso.

Sua preocupação, na verdade, demonstra o cuidado em garantir um processo de escolarização ao aluno da EJA sem lhe negar o acesso ao conhecimento escolar de Geografia como um todo. Isto é, talvez seu desconforto ao se deparar, ao seu modo de ver, com uma programação menos densa em quantidade de tópicos quando comparada ao ensino médio de adolescentes tenha sido provocado pelo receio de se estar negando a

esse aluno o pleno direito à educação. Em tempos de programas aligeirados de elevação da escolaridade para jovens e adultos da classe trabalhadora<sup>2</sup>, é louvável a preocupação do professor.

No entanto, ao tomar como referência apenas a programação curricular pensada para a escolarização de adolescentes, o professor pode estar deixando de levar em consideração as especificidades do currículo da EJA. Parte dessa especificidade é reconhecida pelo próprio professor ao lembrar, em seu depoimento, a carga horária diferenciada do PROEJA em relação ao ensino médio oferecido pela mesma instituição no período diurno. Mas, além da questão do tempo, estão em jogo os critérios que definem a seleção de conteúdos. E, nesse sentido, cabe indagar que conteúdos são necessários para que o aluno do PROEJA siga os caminhos que desejar considerando como parâmetros de definição desses critérios outras experiências curriculares que não apenas o ensino médio de adolescentes. Programas e projetos de escolarização desenvolvidos por movimentos sociais e centrais sindicais<sup>3</sup>, por exemplo, podem oferecer excelentes contribuições para a elaboração de propostas curriculares mais direcionadas ao público trabalhador.

Nessa direção, os depoimentos de dois outros professores explicitam práticas curriculares que tentam se aproximar mais do mundo do trabalho, por exemplo. Um deles afirma que, na unidade em que atua, a relação entre trabalho e espacialidade foi selecionada para ser desenvolvida ao longo do primeiro semestre do primeiro ano do ensino médio. Tendo como base uma proposta curricular articulada entre alguns professores de Geografia da instituição, cuja principal característica é a indicação de temas abrangentes e a flexibilização do trabalho docente para definir os tópicos de acordo com a realidade de cada unidade, o professor revela um breve diálogo com os professores de Sociologia e de História e afirma:

Baseado nesses temas, o que que a gente tentou fazer aqui... no primeiro semestre do 1º ano a gente tentou mais ou menos organizar uma discussão sobre o trabalho e a espacialidade, uma noção espacial. Os temas [da proposta curricular] falam aqui de

---

<sup>2</sup> Dentre esses programas, citamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem Urbano, que prevê término do ensino fundamental em dezoito meses.

<sup>3</sup> Podem ser lembrados aqui o Programa Integração, desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) entre 1999 e 2002, e as propostas curriculares vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).



“trabalho, técnicas e transformações do espaço, espaço geográfico e suas representações”. Então, assim, a nossa saída pra resolver isso foi tentar focar as transformações no mundo do trabalho e os desdobramentos espaciais.

Vê-se então a adoção de outros parâmetros para a seleção de conteúdos geográficos. A abordagem do mundo do trabalho constitui uma ação que aproxima a geografia desenvolvida por esse professor ao que é preconizado pelas DCNEJA. Esse documento afirma que “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva” (BRASIL, 2000, p. 123). Tal fato demonstra o quanto determinadas premissas presentes em documentos oficiais, mesmo que estes não sejam lidos diretamente por muitos professores, como é o caso dos entrevistados nesta pesquisa, circulam pelas escolas e, de certa forma, passam a ser consideradas na construção curricular.

A mesma relação entre o mundo do trabalho e conteúdos geográficos é desenvolvida por outro professor da instituição. Dessa vez, a relação é pautada a partir dos cursos técnicos do PROEJA presentes em sua unidade: manutenção automotiva e informática<sup>4</sup>. Vejamos seu depoimento:

Eu tentei dar significado ao ensino de geografia pra eles [...] relacionar a questão do espaço geográfico com o mundo do trabalho e naturalmente também fazendo um *link* com os cursos deles. Então, trabalhei muito, de forma bem detida, com relação à geografia das indústrias e aí puxando um pouco a sardinha tanto pra informática quanto pra automotiva, pegando não só o caso do Brasil como o caso do mundo, como é que é... qual é a... como é que é a dinâmica da indústria, a dinâmica espacial das indústrias de automotiva e de informática e, lógico, também trabalhando depois [...] aí sim centrado mais em questões específicas de estrutura da população, mercado de trabalho,

---

<sup>4</sup> Nessa unidade escolar, segundo o depoimento deste professor, havia, em 2010, duas turmas de informática e duas de manutenção automotiva. Vale lembrar que a presença desses cursos é diferenciada de acordo com as unidades escolares da instituição. Na instituição como um todo, os cursos oferecidos são: administração, informática e manutenção automotiva.

população economicamente ativa, trabalhei temas relacionados à população mesmo pra eles avaliarem, pra eles também levantarem os questionamentos deles, trabalhar bem naquele sentido de, em sala de aula... bem provocativo, trazer o tema e problematizá-lo junto com eles pra que eles pudessem também trazer a experiência deles pra sala de aula... de mercado de trabalho, qualificar aquilo que você colocou de trabalho, a diferença de trabalho pra emprego, enfim.

A prática curricular desse professor revela a preocupação com uma geografia capaz de problematizar espacialmente questões que envolvem a fabricação dos produtos com os quais os alunos lidam em sua formação profissional, no caso, automóveis e computadores. Se pensarmos na questão das escalas de análise na abordagem de temas geográficos, o procedimento adotado tem grandes chances de possibilitar a análise transescalar dos fenômenos ligados à produção industrial. Além disso, traz para a geografia escolar conteúdos que talvez não fizessem muito sentido no ensino médio de formação geral para adolescentes, demonstrando, assim, o quanto a especificidade da EJA demanda um novo temário para a geografia escolar, bem como outras abordagens para temas já clássicos, como é o caso da geografia das indústrias e dos estudos da população.

Nesse sentido, a abordagem geográfica do mundo do trabalho anunciada por esses dois últimos depoimentos revela a necessidade de discussões e aprofundamento referentes ao que podemos denominar de geografia do trabalho. Se a ciência geográfica é desafiada a aprofundar a dimensão socioespacial do trabalho, as práticas curriculares explicitadas podem supor que muitos professores da EJA já estejam construindo em suas aulas algo que se aproxime de uma perspectiva mais geográfica do trabalho. Assim, pode-se contribuir para a indagação feita por Moreira (2002) sobre “o que seria (ou poderia ser) uma geografia do trabalho, seu perfil, seus temas, suas mediações teóricas, suas tarefas” (p. 1). Além disso, pode-se também depreender que a Geografia escolar pode ser considerada como campo de produção de conhecimento geográfico e também responsável por processos de recontextualização pedagógica de discursos e conhecimentos científicos.

Os temas relacionados ao mundo do trabalho abordados por esses dois professores provocam uma segunda compreensão das práticas curriculares examinadas: a de que, ainda que educadores não tenham tido formação específica para atuar na EJA, nem em sua formação inicial nem em ações de formação continuada, conforme comprovam seus depoimentos<sup>5</sup>, a experiência docente, o senso de profissionalismo e a concepção de mundo e de educação que carregam podem criar sensibilidade suficiente para elaborarem propostas curriculares diferenciadas da educação de adolescentes.

O depoimento de outro professor reforça essa compreensão ao trazer o direito à cidade e a educação patrimonial como eixos para o desenvolvimento de temas e conceitos geográficos. O trabalho deste professor consiste em explorar diversos aspectos da cidade a partir do conhecimento e da análise do patrimônio material e imaterial que a cidade possui. Seu relato expõe uma prática curricular que tem como principal preocupação a apropriação intelectual da cidade e dos problemas urbanos com o intuito de que os alunos possam ter condições de reconhecer e melhor lutar pelo direito à cidade. Diz ele:

Eu trabalhava muito com a questão do patrimônio. Por quê? Porque... isso não é matéria específica de geografia: patrimônio histórico, ambiental, patrimônio material, imaterial, diversos tipos de patrimônio, patrimônio arqueológico, patrimônio espeleológico, mas por que isso? Porque como é que você vai fazer com que as pessoas valorizem determinados aspectos da sua cidade se elas não têm uma educação patrimonial? Então, pra você conquistar... ter direito... o direito à cidade passa, entre outras coisas, por você conhecer a cidade, passa, entre outras coisas, por você conhecer os valores que são produzidos, as culturas que têm na cidade, as diversas culturas. Então, a gente trabalhava com música, com arquitetura, com... falamos de caverna, falamos de estilos arquitetônicos... então... e a gente terminava isso fazendo um passeio pela cidade em que a gente trabalhava com eles a capacidade de identificar os diversos

---

<sup>5</sup> Ao serem perguntados se tiveram ao longo de suas carreiras docentes alguma formação em EJA, todos os quatro depoentes disseram que não obtiveram essa formação nem nos cursos de licenciatura nem nas instituições em que trabalham. Dois deles revelaram que o que os ajudaram, de certa forma, no trabalho com o PROEJA foram experiências adquiridas como professores dos antigos cursos supletivos.

estilos arquitetônicos porque se você identifica os diversos estilos arquitetônicos, na verdade, você identifica os diversos tempos de construção da cidade e os ritmos diferentes. Então, você começa a ser capaz de [...] aí você começa a fazer análise espacial a partir dessa compreensão, o que é um negócio... que é uma construção interessante. Então, justamente, pra você poder se apropriar da cidade, você tem que conhecer a cidade, você tem que valorizar [...].

Obviamente, o conhecer a cidade sobre o qual fala o professor se refere ao conhecimento problematizado pelo acesso a outras formas de pensar que não apenas o senso comum. Muitos dos alunos conhecem a cidade por viver nela, por circular e transitar em muitos de seus bairros, ou seja, conhecem-na como espaço vivido a partir de suas experiências. E nesse sentido, as experiências são múltiplas e diversas, pois dependem de como essas pessoas têm experimentado e percebido a cidade ao longo de suas vidas. No entanto, reconhecer o direito à cidade e lutar por ele é algo que, muitas vezes, necessita de compreensões mais densas que o conhecimento sistematizado, aliado ao saber da experiência, pode oferecer.

Por isso, ao dizer que o direito à cidade passa por (re)conhecer a cidade, o professor toma como base a necessidade da construção de um novo olhar para a cidade por parte dos alunos trabalhadores. Uma cidade que, muitas vezes, “diz” qual é o lugar que eles devem ocupar e de que maneira eles devem se comportar. Dessa forma, a segregação socioespacial, categoria cara às correntes mais críticas da Geografia, é abordada para aqueles cuja sobrevivência traduz o próprio fenômeno estudado.

Promover o reconhecimento da história patrimonial dos prédios da cidade e assim possibilitar a análise espacial a partir dessa compreensão, como diz o professor, pode também oportunizar a compreensão sobre a forma com que as próprias histórias de vida dos trabalhadores urbanos se entrelaçam à evolução urbana e à história da cidade que habitam. E isto pode significar reconhecer a cidade como campo de conflitos, de desigualdades sociais e de condições materiais para a reprodução dessas desigualdades.

Levar em consideração que os alunos da EJA são as mesmas pessoas que habitam as periferias, sobretudo das grandes e médias cidades, por exemplo, é compreender a cidade brasileira da contemporaneidade como momento do processo

capitalista periférico que, segundo Carlos (2006), produz as contradições da cidade e revela sua crise atual. Para a autora, são essas contradições que dão origem à segregação que se realiza na concretude da vida cotidiana. Ou seja, segregação “significa o modo como a propriedade se realiza em nossa sociedade, construindo uma cidade de acessos desiguais aos lugares de realização da vida numa sociedade de classes onde os homens se situam dentro dela e no espaço de forma diferenciada e desigual” (p. 49). A segregação, portanto, constitui o fundamento dos conflitos urbanos e a base através da qual se direcionam os investimentos públicos e produtivos na cidade.

E aqui mais uma compreensão das práticas curriculares é possibilitada através desse depoimento: para aqueles professores que enxergam em sua prática docente mais que a transmissão pura e simples de conteúdos escolares, a EJA pode representar um campo fértil de pensamento crítico e de viabilidade da práxis transformadora. Não que essa premissa não valha para o ensino de crianças e adolescentes, pelo contrário. Contudo, por serem jovens e adultos trabalhadores, pelas experiências que passaram e passam, esses alunos têm mais condições de reconhecer a negação de direitos que a sociedade desigual lhes impõe, bem como de vislumbrar formas de luta para a superação desse quadro.

### **Considerações finais**

Os depoimentos aqui descritos e analisados mostram apenas uma parcela das possibilidades de compreensão das práticas curriculares de professores de Geografia do PROEJA. Foram evidenciados alguns tópicos a partir do que se foi revelando como sentidos e concepções sobre o que é ensinar e aprender Geografia em Cursos de EJA e como esses sentidos explicam e justificam a seleção e a organização de conteúdos geográficos.

Assim, pode-se afirmar que, para esses professores, a EJA, definitivamente, é uma modalidade de ensino que demanda um currículo próprio, seja, no caso específico do PROEJA, por se articular os conteúdos disciplinares à formação técnica, seja pela necessidade de se relacionar os temas a serem desenvolvidos ao mundo do trabalho e ao saber da experiência, seja para atender à perspectiva de emancipação política dos trabalhadores ou ainda pela negação à lógica aligeirada presente em alguns programas de escolarização de adultos. A própria instituição à qual os professores estão vinculados

percebe essa diferença e estimula, embora cotraditoriamente em alguns aspectos, a produção de propostas específicas. Pelo menos no que tange à Geografia, há a preocupação de se indicar temas abrangentes para que cada professor, em sua unidade escolar, desenvolva propostas mais adequadas à realidade encontrada.

A base para a seleção de conteúdos e temas, no entanto, é diferenciada conforme as características e as experiências dos professores. Como não houve nenhuma ação de formação continuada para a atuação no PROEJA, os professores lançam mão de suas sensibilidades e da experiência em outras instituições para proceder suas escolhas e aí a identificação com o curso e com os alunos se torna primordial para o processo de recontextualização de saberes.

Ao serem perguntados sobre como é dar aula no PROEJA, os quatro professores entrevistados mostraram profunda afinidade e satisfação com a modalidade, ressaltando, em geral, a relação entre a experiência de vida dos alunos e o tratamento dos temas trabalhados em sala de aula. Dois deles revelaram que na EJA os conteúdos geográficos “ganham vida”. Nas palavras de um deles, as “aulas passam a ter sentido, não são apenas conteúdos, são temas pra se problematizar mesmo e ganhar vida. No PROEJA, eles [os conteúdos] ganham vida, isso é que é interessante”.

Como resultado preliminar da pesquisa, as análises aqui empreendidas já apontam a evidência de um outro fazer pedagógico que precisa ser mais bem reconhecido e problematizado. E isso só faz crer o quanto a EJA se conforma em campo específico de pesquisa e de ação educativa para o qual a Geografia escolar necessita se debruçar mais com o intuito de descobrir outras abordagens curriculares e outras possibilidades pedagógicas.

## **Referências**

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A segregação como fundamento da crise urbana. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. (orgs.). **Panorama da geografia brasileira II.** São Paulo: Annablume, 2006.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática:** introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Política e currículo: recontextualização e hibridismo. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

MOREIRA, Ruy. Teses para uma Geografia do Trabalho. In **Revista Ciência Geográfica**, ano VIII, vol. II, n. 22. Bauru: AGB, 2002. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/thomaz/Jornadas/II%20Jornada/Apresenta%E7%E3o%20do%20Grupo/TESES%20PARA%20UMA%20GEOGRAFIA%20DO%20RABALHO.doc>> Acesso em: jan. 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e Adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: **A experiência do Trabalho e a educação básica.** FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. A didáctica da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. In: **INFORGEO**, n. 15 (Educação geográfica). Lisboa: Associação Portuguesa de Geógrafos, 2002.