

TRAJETÓRIAS DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA QUE SE ENSINA A JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

PARCOURS DU CURRICULUM DE LA GÉOGRAPHIE QU'ON ENSEIGNE À DES JEUNES ET ADULTES TRAVAILLEURS

ENIO SERRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro

enio.serra@ig.com.br

RESUMO: O TRABALHO TEM COMO OBJETIVO PROCEDER A UMA BREVE ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA ESCOLAR PRESENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. PARA TANTO, TRAZ COMO REFERÊNCIA DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES QUE VÊM MARCANDO A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O CURRÍCULO SUPLETIVO, O CURRÍCULO CRÍTICO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS. AO ELUCIDAR AS CARACTERÍSTICAS DESSAS ABORDAGENS, A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA É ANALISADA EM MATERIAIS DIDÁTICOS E PROPOSTAS CURRICULARES DE EJA, REVELANDO ENTÃO AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO QUE TÊM MARCADO O ENSINO/APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NESSA MODALIDADE, UMA VEZ QUE TAIS MATERIAIS E PROPOSTAS VEICULAM DISCURSOS VIGENTES NO PAÍS E CRIAM VERDADES AO OFICIALIZAR SABERES E LEGITIMAR POSTURAS. PARA EFEITO DA ANÁLISE, É UTILIZADO O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, DESENVOLVIDO POR BASIL BERNSTEIN, COMO CATEGORIA QUE DÁ SUORTE ÀS REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR. EMBORA TODAS AS PROPOSTAS E MATERIAIS EXAMINADOS TENHAM SIDO ELABORADOS PARA ALUNOS JOVENS E ADULTOS, NOTA-SE PROFUNDA DIFERENÇA ENTRE ELES NO QUE TANGE ÀS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ADOTADAS. ESSAS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE A GEOGRAFIA A SER ENSINADA REDUNDAM EM UMA PLURALIDADE DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, MUITAS VEZES ANTAGÔNICAS ENTRE SI, QUE TÊM MARCADO A TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJA.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA ESCOLAR; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; PROPOSTAS CURRICULARES; MATERIAIS DIDÁTICOS.

RESUMÉE: CE TRAVAIL A LE BUT DE PROCÉDER UNE BRÈVE ANALYSE DES CONCEPTIONS DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE PRÉSENTES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE DES JEUNES ET ADULTES TRAVAILLEURS. POUR CELA, LE TEXTE APPORTE COMME RÉPÈRES DES DIFFÉRENTES APPROCHES DU CURRICULUM QUI CARACTÉRISENT LE PARCOURS HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION DES JEUNES ET ADULTES (EJA) AU BRÉSIL. EN ELUCIDANT LES ATRIBUTS DE CES APPROCHES, L'ÉDUCATION GÉOGRAPHIQUE EST EXAMINÉE PAR L'ANALYSE DES MATÉRIEAUX DIDACTIQUES ET PROPOSITIONS CURRICULAIRES DE L'EJA EN AVÉRANT LES POLITIQUES DE CURRICULUM QUI CARACTÉRISENT L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DANS CETTE MODALITÉ DU SYSTÈME BRÉSILIEU DE L'ÉDUCATION, UNE FOIS QUE TELS MATÉRIEAUX ET PROPOSITIONS DISSEMINENT DES DISCOURS EN VIGUEUR DANS LE PAYS ET CRÉENT VERITÉS EN RENDANT OFFICIELS LES SAVOIRS ET EN LÉGITIMANT DES POSITIONS. À EFFECT D'ANALYSE, LE CONCEPT DE RÉCONTEXTUALIZATION, DEVELOPPÉ PAR BASIL BERNSTEIN, EST UTILISÉ COMME CATÉGORIE QUI SOUTIENT LES REFLEXIONS À PROPOS DE LA PRODUCTION DE LA CONNAISSANCE GÉOGRAPHIQUE SCOLAIRE. BIEN QUE TOUTES LES PROPOSITIONS ET MATÉRIEAUX EXAMINÉS SOIENT ELABORES À DES ÉLÈVES JEUNES ET ADULTES, ON CONSTATE UNE PROFONDE DIFFÉRENCE ENTRE EUX CONCERNANT LES TENDENCES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES. CES DIFFÉRENTES INTERPRETATIONS SUR LA GÉOGRAPHIE À ÊTRE ENSEIGNÉE ENTRAÎNENT UNE PLURALITÉ DES CONCEPTIONS ET PRATIQUES, SOUVENT ANTEGONISTES ENTRE ELLES MÊMES, QUI ONT CARACTÉRISÉ LE PARCOURS HISTORIQUE DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION DES JEUNES ET ADULTES.

MOTS-CLÉS: GÉOGRAPHIE SCOLAIRE; ÉDUCATION DES JEUNES ET ADULTES; PROPOSITIONS CURRICULAIRES; MATÉRIEAUX DIDACTIQUES.

INTRODUÇÃO: AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como ponto de partida, cabe ressaltar que quando me refiro à EJA como modalidade da educação básica tenho claro que o que a caracteriza e a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes é o conjunto de características específicas de seu público. Em geral, se reconhece que este é detentor de experiências significativas de vida e possuidor de maior inserção no mundo do trabalho. Contudo, junto a estes traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA, principalmente os que frequentam o sistema público de ensino, trazem a marca da sociedade de classes. Jovens, adultos e idosos cursam esta modalidade de ensino porque, invariavelmente, a inclusão prematura no mundo do trabalho é, na maioria das vezes, um imperativo, uma exigência em função das condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência.

No entanto, para além dos jovens e adultos trabalhadores, sabemos que, atualmente, outro grupo vem caracterizando os cursos de EJA: o considerável número de adolescentes recém-egressos do período diurno. Muitos, repetindo a sina dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, recorrem à EJA em função do trabalho precoce. Outros, por serem evadidos, repetentes, renitentes, expulsos ou convidados a se transferirem dos cursos regulares, vão parar em cursos noturnos carregando a sensação de que, não havendo mais lugar para eles onde se encontravam antes, é essa a escola que lhes sobra. No entanto, em todos esses casos está a marca das desigualdades sociais, pois é a classe trabalhadora a mais vulnerável a essas situações. E são os cursos de EJA que a recebem e devem, em função de todas essas características, pensar e construir outra escola, a escola pública para adolescentes, jovens e adultos trabalhadores.

Nesse sentido, a trajetória das políticas públicas da EJA revela a luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores

em uma perspectiva própria no que se refere à oferta, organização e referenciais curriculares e didáticos, uma vez que essa modalidade de ensino tem sido tratada historicamente de forma marginal e tomada como dimensão residual, algo temporário, da educação brasileira, com seu suposto fim anunciado em função da também suposta universalização da oferta da educação básica a todas as crianças e adolescentes.

Recentemente, porém, uma nova perspectiva começou a se delinear oficialmente a partir da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e, com mais força ainda, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), instituídas em 2000. Com base no Parecer CEB/CNE 11/2000, elaborado pelo Professor Jamil Cury, as DCNEJA estabeleceram um novo conceito de EJA. A partir de então, os antigos cursos supletivos passaram a ser chamados de cursos de EJA, fazendo com que pela primeira vez as funções para essa modalidade se encontrem em um patamar mais próximo de uma visão não compensatória e prevendo projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos de experiência, cujas potencialidades cognitivas se dão justamente em função dessa condição.

Neste trabalho, tais políticas de EJA são analisadas sob o enfoque das políticas curriculares, tomadas aqui como políticas de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola, a partir de ações externas a ela. Sendo assim, a educação geográfica é analisada em materiais didáticos e propostas curriculares voltadas para o 2º segmento do ensino fundamental na modalidade EJA, uma vez que são as políticas de currículo que possibilitam o exame das concepções e intencionalidades que têm marcado o ensino/aprendizagem de geografia na EJA.

Para efeito da análise, é utilizado o modelo teórico desenvolvido por Basil Bernstein (1996), que pressupõe o processo de recontextualização pedagógica dos discursos produzidos em outros contextos que não os escolares (produção acadêmica, organismos internacionais, políticas

governamentais etc.). De acordo com esse referencial, qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção, pois há uma seleção dos conteúdos, da seqüência e do ritmo em que estes serão trabalhados na escola. Tal processo, que não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos, pode auxiliar na compreensão do movimento de constituição do conhecimento geográfico escolar em programas e livros didáticos voltados para o público jovem e adulto trabalhador. Assim, a problemática que envolve aquilo que de geografia se ensina e se aprende na EJA é analisada sob a ótica da recontextualização dos saberes e discursos geográficos.

Paratanto, tomocomobaseatrêsprincipais concepções de currículo que vêm permeando a elaboração de propostas curriculares para a EJA ao longo de sua história: 1) o currículo supletivo: concepção subliminar ao ensino supletivo e cuja seleção de conhecimentos é pautada na redução de conteúdos preestabelecidos para o ensino regular diurno (crianças e adolescentes); 2) o currículo crítico: conjunto de propostas e ações que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; 3) o currículo por competências: concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital.

Esses três modelos servem de base, portanto, para expor a forma com que o ensino de geografia vem sendo conduzido nas políticas de currículo da EJA. Para cada um deles, propostas curriculares de programas ou cursos de EJA, bem como materiais e livros didáticos voltados para essa modalidade são examinados tomando como princípio a observação da seleção e organização de conteúdos geográficos na tentativa de efetivar, da melhor maneira possível, um panorama histórico desse fazer pedagógico na educação brasileira.

O ENSINO SUPLETIVO DE GEOGRAFIA E O DESPREZO À CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR

Com o propósito de evidenciar as características do currículo supletivo na geografia que se ensina a jovens e adultos no segundo segmento do ensino fundamental, opto por seguir uma trajetória histórica, recorrendo à breve análise da concepção curricular que embasava a maior parte dos cursos supletivos desde sua implantação a partir da Lei 5.692/71. Dessa forma, ilustro tal perspectiva com manuais e livros didáticos produzidos e disponíveis no mercado editorial nos anos 1970 e 1980¹.

Os cursos de ensino supletivo sempre foram oferecidos, majoritariamente, em escolas noturnas, possuindo, porém, diferenças em relação ao ensino regular noturno, geralmente circunscritas à duração total do curso e à carga horária diária das disciplinas escolares. As escolas supletivas seguiam a lógica da suplência e do suprimento, isto é, garantiam a escolarização regular aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso e àqueles que voltavam à escola para completar os estudos ou aperfeiçoá-los. Já o ensino regular noturno era oferecido a jovens trabalhadores acima de dezoito anos que não podiam mais frequentar o horário diurno em função de sua carga horária de trabalho. Apesar das diferenças, as duas realidades sempre se mostraram bastante mescladas, o que leva a crer que os currículos prescritos e praticados nesse contexto se pautavam, em sua maior parte, na mesma perspectiva da suplência.

No caso dos cursos supletivos de segundo segmento do ensino fundamental era bastante comum a ausência de programas curriculares e materiais didáticos próprios, revelando a difícil situação enfrentada então por muitos professores dessa modalidade. Diante desse quadro, a maioria acabava por adotar como referência os livros didáticos elaborados para o público infantil e adolescente, sendo que alguns recorriam às escassas coleções didáticas disponíveis no mercado editorial voltadas para os cursos de ensino supletivo. Poucas e não muito presentes

nas escolas, essas coleções expressavam a forma com que as disciplinas eram conduzidas. Nos volumes dedicados à geografia, conteúdos reduzidos, fragmentados, organizados em forma de resumo em tópicos e estímulo à memorização excessiva eram características comuns mesmo entre aqueles que, a partir da renovação crítica, reviram sua programação e introduziram temas relacionados à geografia renovada.

A coleção Curso Integrado (s/d) é exemplo claro da perspectiva supletiva. Embora não contenha data de publicação, suponho se tratar de livros elaborados ainda nos anos 1970, dadas as suas características de impressão e em função de apresentar logo na primeira página a íntegra da Lei nº 5.765/71, que trata da reforma ortográfica realizada em 1971. Em sua apresentação, o autor (o professor, médico e advogado Dr. Souza Diniz) esclarece que a coleção foi idealizada para os estudantes do supletivo, sejam frequentadores ou não dos cursos propriamente ditos, ou seja, o público alvo seria composto prioritariamente por aqueles que estariam se preparando para os exames supletivos². Para tanto, chama a atenção para o fato de trazer um “conteúdo selecionado, sintetizado e apresentado de forma corrente e agradável”, além de destacar a introdução de mais um “aprimoramento”: uma bateria de testes de fixação com o intuito de “familiarizar os alunos com os exames que deverão prestar”³.

Ainda que aglutine em um só volume os conteúdos de história e de geografia, estes são desenvolvidos separadamente. Os temas relacionados à geografia, enumerados em pontos, seguem à lógica padrão das correntes tradicionais e são divididos em noções de cosmografia (Estrutura da Terra), partindo em seguida para assuntos de geografia humana (Os grupos humanos, A circulação, A agricultura e a criação, A indústria e o comércio) e fixando a maior parte do programa na apresentação dos continentes e na geografia do Brasil. Não é preciso dizer que o esquema natureza-homem-economia (N-H-E)⁴ acompanha todo o percurso dos capítulos ou pontos.

Essas são características de uma visão

positivista do conhecimento escolar e da prática pedagógica, mas nos chama a atenção nesse caso a forte presença da nomenclatura pura e simples. Nem mesmo os compêndios mais expressivos da perspectiva regionalista, como os de Aroldo de Azevedo, se reduzem a um conjunto de nomes, datas e classificações sem nenhuma articulação entre si e estimuladores apenas de uma memorização vazia.

Suponho que o afã em reduzir conteúdos tenha conduzido o autor a essa lamentável geografia, que espantaria até mesmo muitos geógrafos e professores das correntes tradicionais. E o que é lastimável, muitos jovens e adultos trabalhadores devem ter estudado com base nessa coleção e a partir dela provavelmente incorporaram a ideia não só de um saber escolar distante de suas realidades, mas também de que esse saber não lhes era mais possível apreender, pois não possuíam mais o frescor da memória já calejada pelo tempo e pelas agruras da vida.

A segunda coleção didática analisada se caracteriza pelo maior alcance e divulgação entre os professores de escolas supletivas. A coleção de Zoraide Victorello Beltrame (1989) era bastante conhecida e adotada por muitos docentes em virtude justamente de seu poder de condensação dos temas e assuntos considerados preestabelecidos para as classes do então 1º grau. Na apresentação, a autora dirige o livro aos alunos do curso supletivo e assume a “maneira simples e sintética” com que desenvolve o conhecimento geográfico, a despeito dos objetivos de ampliação do universo de conhecimento e do desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Ora apresentando novos temas oriundos da geografia crítica ora mantendo preceitos da velha geografia regional, os livros de Beltrame caracterizam-se pela presença de textos descritivos e curtos, já que, supondo estar de acordo com seu pensamento, nessa modalidade não se podia perder tempo com textos explicativos e longos. Além disso, os clássicos questionários mnemônicos completam o final de cada capítulo, embora na apresentação a autora julgue “proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender ativamente sem ser um mero receptor

de informações”⁵.

O segundo volume da coleção, voltado para o estudo dos continentes, apresenta a tradicional divisão regional do mundo baseada em critérios físicos e desenvolve os assuntos referentes a cada continente a partir do esquema N-H-E, graças ao qual, aliás, são tratados os poucos conteúdos da geografia física. No início do livro, porém, a autora introduz uma temática bastante característica da geografia crítica: os aspectos políticos e econômicos do mundo atual, onde destaca os principais traços do capitalismo e do socialismo e a divisão dos países em desenvolvidos e subdesenvolvidos. Em relação a este último item, no entanto, suas explicações não passam de um conjunto de equívocos. Em primeiro lugar, naturaliza as desigualdades internacionais ao afirmar que “na história da humanidade sempre existiram nações pobres e nações ricas” (p. 8). Em seguida, caracteriza os dois grupos sem fazer menção ao processo histórico que constituiu, ao mesmo tempo, as duas situações econômicas e políticas, ressaltando apenas as particularidades internas. Por fim, afirma categoricamente que o subdesenvolvimento é uma situação transitória, pois, “dependendo dos acontecimentos, um país subdesenvolvido hoje poderá, no futuro, ser até mesmo uma potência” (p. 10) e justifica tal certeza se referindo ao retrocesso que antigas potências europeias, como Grécia, Portugal e Espanha, teriam sofrido em seu desenvolvimento. Equívocos interpretativos dessa natureza comprovam que a autora selecionou alguns temas caros à geografia crítica mantendo, no entanto, interpretações conservadoras sobre eles.

Como se vê, os exemplos aqui apresentados revelam descuido para com a geografia ensinada aos alunos das escolas supletivas. Esses exemplos demonstram o predomínio de materiais de baixa qualidade, apressados e equivocados em suas explicações, ligeiros em suas conclusões. A geografia veiculada nessa perspectiva, ainda presente em muitas escolas do país, despreza a condição de trabalhador dos alunos noturnos, impedindo-os de refletir sobre sua relação com a natureza, sua cultura e sua condição de classe.

Desenvolve seu conteúdo de forma burocrática e não reflexiva. Como resultado, nega a construção do conhecimento geográfico, o raciocínio espacial e a possibilidade de intervenção na realidade a jovens, adultos e idosos, fazendo-os crer que são eles os únicos responsáveis por não conseguirem entender e aprender essa geografia artificial e nada humana.

A PERSPECTIVA CRÍTICA E A GEOGRAFIA DO ALUNO TRABALHADOR

Apesar do predomínio da concepção supletiva e das poucas propostas curriculares específicas para a escolarização de jovens e adultos, algumas redes públicas de ensino desenvolveram caminhos alternativos em seus programas supletivos. Em meio ao processo de redemocratização política do país e da consequente ascensão de partidos considerados de esquerda, esses programas tomaram como referência uma série de reivindicações e experiências de grupos que vinham estudando, pesquisando e praticando a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular e levaram essas formas de abordagem às salas de aula das escolas supletivas. Um desses programas foi o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS).

O SEJA teve início em 1989, inicialmente como proposta para viabilizar a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Fazendo parte da reformulação geral implementada pela prefeitura⁶ no sistema de ensino municipal, o SEJA estabeleceu algumas importantes rupturas em relação à concepção supletiva de currículo. A principal delas foi a elaboração e implantação de escolas para trabalhadores, isto é, escolas que levassem em conta a condição de trabalhador de seus alunos em todos os aspectos, desde a organização administrativa à discussão sobre o que, como e por que ensinar. Apoiada na perspectiva do construtivismo interacionista e do legado da educação popular, a proposta do SEJA apresentava uma lógica diferente à supletiva no que concerne também à divisão do tempo

escolar. A seriação dava lugar às totalidades de conhecimento com a intenção de se favorecer e estimular o trabalho interdisciplinar, uma vez que, nessa visão, nenhum fenômeno deve ser abordado de forma isolada.

Assim, a organização curricular passou a ser composta por seis totalidades, que equivaliam às séries supletivas apenas para efeito de emissão de boletins e histórico escolar dos alunos. Segundo a proposta, as totalidades tentavam resgatar a unidade do conhecimento perdida com a fragmentação típica da educação bancária (PORTO ALEGRE, 1999). E embora a visão totalizante da prática pedagógica prevalecesse no documento curricular, a proposta mantinha a divisão por disciplinas na fase correspondente ao segundo segmento, entendendo que a contribuição de cada área do conhecimento é fundamental para a compreensão de determinadas problemáticas, desde que analisadas tanto em sua dimensão particular como em seus aspectos totalizantes.

Mesmo não possuindo uma carga horária exclusivamente determinada para a geografia, as totalidades iniciais (1, 2 e 3), que correspondiam ao primeiro segmento do ensino fundamental, tinham como objetivo geral para essa área o desenvolvimento da noção de vida em sociedade e pressupunham o trabalho pedagógico a partir de conceitos retirados da vida cotidiana do aluno, como classe social, trabalho, cidadania, entre outros. Já nas totalidades finais (4, 5 e 6), que correspondiam ao segundo segmento do ensino fundamental, a disciplina geografia tinha na sociedade ainda o seu tema central, mas enfocando, desta feita, a luta de classes, o trabalho, o desenvolvimento econômico como acumulação de capital e a pluralidade de olhares dos diferentes grupos (étnicos, de gênero, religiosos etc.).

De acordo com o texto da área de geografia (PORTO ALEGRE, 1997), a totalidade 1 previa o trabalho com as relações espaciais centradas no sujeito, isto é, a partir da avaliação das noções de espaço dos alunos, a ação pedagógica seguia para a descentralização espacial, a alfabetização da orientação geográfica e o desenvolvimento da

capacidade de localização no espaço cotidiano. Para a totalidade 2 o processo de alfabetização cartográfica era proposto como eixo central. Tomando como referência o espaço vivido, as noções cartográficas deveriam ajudar a compreender a divisão político-administrativa do espaço e sua relação com as diferentes escalas de ação política e níveis de governo. Além disso, o texto ainda sugere a análise do processo de produção do espaço e a relação deste com a condição de classe social e com as situações vividas no trabalho, na participação política, no consumo e nas situações de moradia. A totalidade 3 teria a incumbência de aprofundar o processo de alfabetização cartográfica partindo agora para a utilização de plantas, cartas e mapas com o intuito de avaliar e aplicar as noções obtidas nas totalidades anteriores, bem como proceder e aprofundar a representação espacial das diferentes escalas de ação política. A cidade, com enfoque nas desigualdades sociais, econômicas e culturais, e sua relação com o campo também fazem parte dos temas propostos para esta fase.

A totalidade 4 retomava o instrumental cartográfico, dessa vez de forma aprofundada em função da maior especialização do professor. Elementos componentes de uma representação, como escala, redução, proporção e projeções cartográficas, deviam ser trabalhados em sua relação com as intencionalidades e objetivos da representação cartográfica em questão. A geografia urbana também era indicada, tendo como ênfase a análise das relações da cidade com o país e o mundo a partir dos seguintes tópicos: a cidade como elemento capitalista/industrial e urbano; o conceito de metrópole e regiões metropolitanas; a hipertrofia do espaço urbano; os problemas urbanos (ibid.). O Estado e sua relação com o espaço e a configuração territorial era o foco da totalidade 5. Trazia como principal objetivo “a retomada e o aprofundamento da noção de Estado-nação enquanto instituição político-administrativa, com o intuito de comparar os diferentes níveis de qualidade de vida e dos problemas urbanos entre as regiões do Brasil e os diversos países” (ibid., p. 62). Além disso,

o documento ainda destacava a compreensão do conceito de Estado frente às ideias de desenvolvimento e de subdesenvolvimento, bem como o seu papel diante da ação das grandes corporações transnacionais e sua atuação no território brasileiro. A totalidade 6 propunha o estudo do Rio Grande do Sul e sua interação com os contextos regional, nacional e internacional. Assim, previa a abordagem dos seguintes temas: a posição periférica do estado frente ao poder central e sua identidade forjada; o binômio cidade-campo e a organização do território gaúcho frente à estrutura agrária e a imigração europeia; a atividade agropecuária e o fenômeno do êxodo rural.

Como se vê, a perspectiva crítica se encontrava bastante presente na proposta, tanto na seleção dos conteúdos geográficos como na intenção de desenvolvê-los a partir de uma abordagem interacionista e tendo em vista os preceitos da educação popular. Nesse sentido, o SEJA evidenciava uma possível relação da geografia escolar crítica com a perspectiva construtivista e problematizadora para a EJA.

No entanto, ainda que sejam claras as inovações, alguns desafios se mantiveram no que se refere à educação geográfica. Cabe destacar, por exemplo, a ausência de indicações que propiciem o aprofundamento da reflexão sobre a relação entre sociedade e natureza. Reconheço que a proposta do SEJA não amarra o conhecimento a uma listagem pré-determinada, apenas sugere uma série de conteúdos que podem ser priorizados a partir dos temas geradores selecionados por cada unidade escolar, fato que pode desencadear a articulação entre conhecimentos da geografia física e da geografia humana. Identifico também a preocupação com a cartografia escolar não apenas como valor em si mesma, mas sobretudo como instrumental sujeito a manipulações técnicas que podem servir a intencionalidades políticas e ideológicas, além de necessário para interpretações e análises espaciais, inclusive para aquelas que congregam fatores físicos e sociais. Sem dúvida são avanços. Contudo, a falta de atenção para com a análise do

espaço geográfico como resultado da interação entre a dinâmica social e a dinâmica da natureza revela, em última análise, o não enfrentamento dessa questão fulcral para a geografia escolar.

Apesar dessas ressalvas, porém, acredito que a proposta curricular do SEJA pode ter contribuído para uma prática escolar crítica na geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores. Seus pressupostos, pelo menos, indicavam esse caminho e, embora saiba que os preceitos e prescrições de um documento curricular não são necessariamente colocados em prática nas escolas, o processo participativo de elaboração, avaliação e reconstrução de sua proposta, relatado em seu texto oficial (PORTO ALEGRE, 1997), pode ter sido o grande estímulo para a sua concretização.

QUANDO A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR “FLEXÍVEL”

A partir da promulgação das DCNEJA, a EJA tem sido alvo de uma série de diferentes iniciativas. Extinto o ensino supletivo, pelo menos em termos oficiais, a escolarização de jovens e adultos trabalhadores tem se expandido sobremaneira, fato que tem propiciado diversas e diferentes experiências, que se dão tanto em programas implantados por instituições e organizações não governamentais quanto em redes municipais de ensino. No âmbito do governo federal, os últimos dez anos têm revelado uma quantidade bem maior de ações se compararmos com períodos anteriores. Tais ações vão desde a implementação de programas de alfabetização, de elevação de escolaridade e de qualificação profissional (*Brasil Alfabetizado, ProJovem e Escola de Fábrica*, por exemplo) até a implantação de mecanismos de avaliação da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no país. É no âmbito desta última iniciativa que se encontra o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), alvo de nossas atenções a partir desse momento.

Tendo como meta a elevação de escolaridade da população jovem e adulta, o

ENCCEJA evidencia, na verdade, as políticas educacionais dos últimos governos federais que se pautaram na implementação de medidas focais que, segundo Rummert (2007), atendem não somente à necessidade de alteração dos indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população brasileira, como também aos interesses do capital em sua atual fase de acumulação flexível. Tais características se revelam, ainda de acordo com a autora, na medida em que o que está em pauta é apenas a ampliação de mecanismos de certificação “atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão” (p. 62). Argumentando a favor de tal análise, Rummert lembra que de todos os exames nacionais existentes (ENEM, SINAES etc.), o ENCCEJA é o único que confere certificados de conclusão⁷, o que evidencia a maior preocupação dessa iniciativa com a emissão de diplomas em detrimento da garantia efetiva de acesso ao conhecimento. Buscando identificar conteúdos e construir referências para um exame que levasse em conta a especificidade da EJA, o documento-guia do ENCCEJA optou pela elaboração de um quadro de Matrizes de Competências e Habilidades. Tal quadro está relacionado, na verdade, a determinados valores cuja aquisição deve ser também avaliada pelas provas e cujo caráter vai ao encontro do projeto hegemônico de sociedade, que prevê a adaptação dos trabalhadores às novas condições sociais e profissionais introduzidas a partir da reestruturação produtiva de base flexível. E para esse fim, o enfoque nas competências como elementos de ordem mais psicológica que técnica, a partir das quais atitudes e características da personalidade são ressaltadas, se torna imprescindível.

Na perspectiva da proposta curricular, a geografia é encarada, em conjunto com a história, como responsável pelo desenvolvimento de estudos interdisciplinares que propiciem a análise e a compreensão da vida em sociedade. Desse

modo, essas duas disciplinas possuem uma matriz de competências única e são aglutinadas na área denominada ciências humanas. Para compor a matriz foram elaboradas nove competências específicas para a área, que articuladas aos cinco eixos cognitivos básicos resultam nas habilidades a serem construídas pelos alunos. Dentre as nove competências, destaco aqui quatro⁸ que se relacionam mais intrinsecamente com os conhecimentos geográficos e é a partir delas que procedo a breve análise da geografia escolar veiculada pela proposta curricular do ENCCEJA.

A primeira competência indica que o estudante da EJA deve compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos. Nesse sentido, implica a apreensão da noção de processo social, o que requer a percepção de encadeamentos históricos relativos a determinados espaços que se constituem pela ação humana. Ao se articular ao quinto eixo cognitivo da matriz (recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural), dá origem à habilidade que prevê que o aluno deve considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos. Sem definir o que entende por diversidade sociocultural, no entanto, o documento abre a possibilidade para inúmeras interpretações, dentre as quais para aquelas que levam à ideia de que desigualdades sociais fazem parte da diversidade sociocultural e que, portanto, a diferença entre ricos e pobres e a segregação socioespacial, por exemplo, devem ser também respeitadas e valorizadas na análise de processos histórico-geográficos.

Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar é a segunda competência das ciências humanas que traz consigo conceitos geográficos. Para a sua construção, espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer o papel das sociedades na constituição do espaço geográfico ao longo da história e na consequente

transformação de territórios e paisagens. Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais, utilizando mapas e gráficos é a habilidade que se presume ser construída pelo público da EJA ao relacionar tal competência ao eixo cognitivo que prevê, além do domínio da norma culta da Língua Portuguesa, o uso das linguagens matemática, artística e científica. Destaca-se aí o instrumental cartográfico e a leitura de gráficos na construção da habilidade, porém percebe-se a ausência das artes visuais como facilitadoras da análise dos processos de produção do espaço, ainda que a linguagem artística esteja prevista no próprio eixo cognitivo.

A sexta competência deseja que o estudante possa ter condições de interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas. A princípio, pretende possibilitar a interpretação transversal das escalas geográficas e temporais. No entanto, ao constituir a habilidade na qual se espera analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico e geográfico, envolvendo a cidade e o campo, deixa fugir, a nosso ver, tal possibilidade, pois não evidencia o jogo interpretativo das escalas na relação entre sociedade e natureza, bem como entre campo e cidade. Além disso, não se leva em conta a dimensão do conflito, isto é, os diferentes interesses que se dão em âmbito local, regional, nacional ou internacional quando nos voltamos para a análise dos fenômenos socioespaciais oriundos tanto da relação sociedade-natureza quanto da relação campo-cidade.

A ausência do conflito parece mesmo marcar as proposições do documento. A sétima competência, cuja intenção é fazer com que o jovem e adulto trabalhador se perceba integrante, dependente e agente transformador do ambiente, também não pressupõe a existência de conflitos antagônicos entre agentes sociais e políticos no enfrentamento da problemática ambiental. Da forma com que as habilidades oriundas dessa competência são apresentadas, nos parece que a concepção que prevalece é a de que tal

enfrentamento exige apenas a união de todos em prol da conservação do ambiente, onde cada um faz a sua parte e, por si só, em um passe de mágica, florestas deixarão de ser devastadas e animais serão salvos. Ao pretender identificar a presença dos recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana, uma das habilidades previstas para essa competência, a matriz toca justamente em uma das questões mais delicadas no que concerne aos fenômenos geográficos de cunho ambiental: a exploração dos recursos naturais. Tem o mérito de propiciar a articulação entre fenômenos sociais e naturais. Mas, ao tratar da intervenção humana sem evidenciar o conflito e a contradição entre o modelo de desenvolvimento econômico levado a cabo pelo capital e projetos alternativos de sociedade, deixa escapar a construção do pensamento crítico e impede a ideia de que um outro mundo é possível.

Nesse sentido, a educação geográfica aí exposta não permite pensar o espaço geográfico como uma totalidade que se faz notar nos lugares, pois não problematiza aspectos estruturais que condicionam a produção do espaço pela sociedade e pouco estimula a reflexão desses aspectos e suas implicações nos espaços e territórios de vida dos estudantes. Além disso, ao deixar de abordar conteúdos da geografia física, não supera a visão fragmentada da relação sociedade-natureza, o que pode acarretar sérias dificuldades, por parte do público da EJA, em construir uma visão de mundo integradora e de fato totalizante. O resultado é claro: sem a possibilidade de visão do todo, o estudante de EJA analisa a parte, a toma como o real a ser enfrentado de forma fragmentada e naturaliza as relações sociais constituídas historicamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Investigar a educação geográfica voltada para o público jovem e adulto trabalhador requer atenta análise do contexto político em que se inserem a elaboração e a implementação de diferentes propostas curriculares e materiais

didáticos, bem como da sua influência no processo de seleção cultural e de recontextualização dos discursos geográficos e pedagógicos referentes à EJA. Como foi visto, a trajetória histórica do ensino de geografia na EJA não deixa dúvidas quanto às 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. 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.

NOTAS

¹ As duas coleções didáticas analisadas foram selecionadas a partir de breve pesquisa em sebos virtuais. A escolha pautou-se em critérios cronológicos e nas características da obra referentes ao conteúdo geográfico.

² Vale lembrar que os exames supletivos vigoram até hoje sob responsabilidade das redes estaduais de ensino.

³ Este trecho não se encontra paginado.

⁴ Para Moreira (2006), este esquema se configura em “uma operação metodológico-discursiva simples na geografia: descreve-se primeiro a natureza, depois a população e por fim a economia. Sempre nesta ordem. E quando esta é alterada, apenas muda-se formalmente a sequência” (p. 10).

⁵ Este trecho não se encontra paginado.

⁶ Em 1989, assume a Prefeitura de Porto Alegre o então bancário Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT). A presença deste partido no governo porto-alegrense perduraria por mais três gestões e as transformações implementadas no sistema municipal de ensino durante esse período se tornariam referência para muitos outros governos locais.

⁷ A adesão ao ENCCEJA é opcional e está disponível às secretarias estaduais e municipais de educação. Quanto à certificação “cabe às Secretarias de Educação, que aderirem ao Enceja, definirem como e para quê utilizarão seus resultados, bem como a responsabilidade pela emissão dos documentos necessários, quando for o caso, para a certificação de estudos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cumprimento ao disposto no inciso VII, do Artigo 24, da Lei nº 9.394/96 (LDB)” (Disponível em: <http://enceja.inep.gov.br/> Acesso em 13 abr. 2008).

⁸ Pela ordem que aparecem na Matriz de Competências e Habilidades, analisamos a primeira, a segunda, a sexta e a sétima competências.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)–BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia: os continentes. Curso supletivo, vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos**. Livro Introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC: INEP, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos**. História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC/INEP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos**. História e geografia: livro do estudante: ensino fundamental. Brasília: MEC: INEP, 2002c.

DINIZ, Souza. **História – Geografia** (supletivo). São Paulo: Editora Washington, s/d.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?**: por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento: um currículo em educação popular. **Cadernos Pedagógicos**, nº 8, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1997.

_____. A práxis na construção do currículo do SEJA. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: _____. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. (Cadernos Sísifo: 4).