

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: MARCAS E DILEMAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Enio Serra
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

O presente trabalho desenvolve algumas reflexões sobre o conhecimento escolar de geografia presente em materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas considerações resultam da investigação sobre a forma com que a geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA e têm origem em tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O exame do conteúdo geográfico encontrado em duas coleções didáticas elaboradas recentemente no âmbito do governo federal – *Coleção ProJovem*¹ e *Coleção Cadernos de EJA*² – tem como objetivo a análise tanto das políticas de currículo da EJA quanto dos princípios que regem a reelaboração de discursos e conhecimentos geográficos para o ensino fundamental nesta modalidade da educação brasileira. Para tanto, como forma de sistematização do trabalho realizado, este texto apresenta um estudo comparativo dos materiais didáticos a partir da identificação das principais questões e dos mais importantes dilemas que marcam tanto a EJA quanto a geografia escolar na atualidade. Ao final, como fruto das compreensões resultantes da análise dos materiais, são apresentados alguns princípios que podem permear o trabalho pedagógico da educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores.

¹ O *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*, o *ProJovem*, faz parte do conjunto de políticas do atual governo federal direcionadas à EJA. Sua implantação, embora tenha sido pensada e gestada no âmbito da Secretaria Nacional da Juventude, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é representativa do campo de ação política da EJA em virtude de: 1) ter como objetivo a escolarização com certificação de jovens que cursaram até o quinto ano, mas não concluíram o ensino fundamental, 2) acarretar prováveis impactos sobre as escolas de EJA, uma vez que redirecionou interesses ao atrair para si parte do alunado dessa modalidade, e 3) instituir uma proposta curricular própria marcada por diferenças de abordagem teórico-metodológica em relação à escolarização de crianças e adolescentes.

² A *Coleção Cadernos de EJA*, lançada no ano de 2007 pelo Ministério da Educação, pode ser considerada a mais recente ação vinculada às políticas de currículo voltadas para a EJA no âmbito federal. Elaborada pela *Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho*, a *Unitrabalho*, a coleção é considerada pelo MEC como material didático de apoio a todos os professores que trabalham com o ensino fundamental em programas e cursos de EJA do país. Segundo o Ministério, o material é prioritariamente direcionado às escolas públicas, embora possa ser também utilizado por projetos de educação não formal, uma vez que se encontra disponível para impressão em meio eletrônico.

MARCAS CURRICULARES DA EJA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como modalidade da educação básica brasileira em função de certas características que a distinguem do processo de escolarização de crianças e adolescentes. Tais características tomam direções e dimensões específicas de acordo com o projeto político-pedagógico que se quer desenvolver, bem como em função dos conhecimentos que se quer socializar. Nesse sentido, as disciplinas escolares, constituídas social e politicamente como resposta a objetivos sociais da educação (MACEDO e LOPES, 2002), carregam instrumentos e mecanismos próprios que contribuem para a construção do conjunto de saberes que se encontram sob sua delimitação. Com isso, queremos dizer que há especificidades no ato de ensinar e aprender em cada disciplina e em cada modalidade de ensino. A articulação entre ambas as especificidades, neste caso entre aquilo que é próprio da modalidade EJA e o que é característico da geografia escolar, constitui-se, portanto, no eixo condutor das reflexões deste trabalho.

Entre aquilo que é próprio da escolarização de jovens e adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), ao caracterizarem os cursos específicos para esse público, ressaltam, por exemplo, que o mundo do trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular e que, “neste sentido, 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” (SOARES, 2002, p. 123). O mundo do trabalho é então estabelecido como referência essencial para a discussão e a elaboração de projetos pedagógicos no contexto da EJA, não sendo à toa, portanto, que encontramos essa prerrogativa nas duas propostas curriculares examinadas.

No *ProJovem*, essa atribuição aparece na sua própria estrutura, uma vez que a perspectiva de formação para o trabalho é uma das dimensões formativas do Programa³. Além disso, um dos volumes que compõe a coleção didática – *Juventude e Trabalho* – traz o trabalho como tema a ser desenvolvido em articulação com os conteúdos disciplinares. Na *Coleção Cadernos de EJA*, por sua vez, a temática do trabalho é parte constituinte de sua

³ O *ProJovem* prevê elevação de escolaridade (término do ensino fundamental), qualificação para o trabalho com certificação inicial, ações comunitárias de interesse público e ainda inclusão digital para jovens de 18 a 24 anos residentes nas regiões metropolitanas das capitais estaduais e do Distrito Federal, ausentes dos bancos escolares e sem vínculos formais de trabalho. A nova versão do Programa, atualmente em fase inicial de execução, passa a oferecer vagas para jovens e adultos de 15 a 29 anos, além de ampliar tanto a duração das atividades (de doze para dezoito meses) quanto a sua abrangência territorial, contemplando agora cidades com população igual ou superior a 200 mil habitantes. Além disso, o Programa passa a ser subdividido em quatro modalidades: *ProJovem Adolescente*, *ProJovem Urbano*, *ProJovem Campo* e *ProJovem Trabalhador*.

proposta curricular, configurando-se em eixo norteador de toda a seleção e organização dos conhecimentos escolares.

Ainda de acordo com as DCNEJA, a vivência do trabalho não pode se ausentar do tratamento dos conteúdos curriculares. Tal premissa nos remete ao aproveitamento das diversas experiências que esses alunos trazem consigo e que conformam o que chamamos de “saber da experiência”. Quanto a esse outro aspecto característico da EJA, o texto das Diretrizes é claro:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e resignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazeres" (SOARES, 2002, p. 78).

A partir dessa premissa, portanto, este trabalho traz como uma de suas intenções o desenvolvimento de algumas reflexões acerca dos conceitos cotidianos e dos saberes geográficos não escolares construídos a partir das relações e percepções espaciais inerentes ao ato da existência humana. Dessa forma, as reflexões expostas procuram responder a seguinte pergunta: como esses aspectos característicos dos alunos da EJA – a vivência do trabalho e o saber da experiência – se configuram na geografia a ser ensinada no âmbito dos materiais didáticos em questão? As descobertas e constatações daí engendradas podem então concorrer para o já anunciado estabelecimento de princípios a serem considerados na formulação de propostas curriculares de geografia que levem em conta o compromisso com a formação crítica e autônoma dos sujeitos da EJA.

O saber da experiência e os conceitos geográficos cotidianos

Por saber da experiência consideramos o conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida e que não se configuram necessariamente pela forma escolar e sistematizada. Sua definição precisa, no entanto, é complexa e suscetível a inúmeras interpretações e análises. Nesse sentido, alertamos para o fato de não podermos aqui dar conta de toda a profundidade necessária às discussões que envolvem esse conceito, bem como de alguns de seus correlatos, como senso comum, visão de mundo, cultura popular, pois são construtos abordados de diferentes formas e sob variados matizes teóricos. Apenas expomos brevemente algumas dessas formas através do diálogo com autores que tecem considerações acerca dessas questões, admitindo, contudo, o imperativo desse aprofundamento.

Em algumas perspectivas, o saber da experiência é associado ao senso comum, termo difundido a partir do pensamento de Antonio Gramsci que, ao analisar a cultura nas sociedades de classe e a emergência necessária de uma nova cultura para a superação dessa sociedade, identifica níveis culturais que correspondem a diferentes graus de organização intelectual e consciência crítica (RUMMERT, 2007). Dentre esses níveis, o senso comum é aquele que se refere à concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais, “seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (GRAMSCI, 2001, p. 114).

Embora ressalte o seu caráter equivocado e contraditório, o autor não considera o senso comum como “algo rígido e imóvel, mas [algo que] se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume” (*ibid.*, p. 209). Desse modo, reconhece, conforme afirma Rummert (2007), o “núcleo sadio do senso comum, no qual reside a capacidade de construção de uma nova concepção de mundo, coerente, unitária e, portanto, capaz de se constituir como base das transformações da realidade de exploração” (p. 37). Nesse sentido, a problematização tanto do senso comum quanto de seu núcleo sadio é que pode propiciar, em qualquer processo educativo, a formação da nova cultura, que, para Gramsci, “não pode deixar de estar intimamente ligada a uma nova intuição da vida que chegue a se tornar um modo de sentir e de ver a realidade” (GRAMSCI, 2002 *apud* RUMMERT, *ibid.*, p. 38).

Em uma linha de raciocínio bem próxima a Gramsci, Thompson (2005), para quem a cultura é sempre expressão de correlação de forças, usa o termo *costume* para designar aquilo que é adquirido através da interação social, isto é, que está crivado de costumes do grupo social ao qual se pertence. O costume, entretanto, é, para o autor, um campo de disputa no qual interesses antagônicos apresentam reivindicações conflituosas. Por isso, chama a atenção para o cuidado que se deve ter com termos como *cultura popular*, uma vez que:

[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um ‘sistema’. E na verdade o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (p. 17).

Dessa forma, Thompson reconhece que há culturas instituídas a partir das classes sociais, porém, não desenvolve suas reflexões através de uma visão dicotômica entre elas. Para o autor, as culturas de classe mantêm uma relação dialética, na qual uma alimenta a outra. Assim, é possível, para o autor, que um trabalhador, por exemplo, alterne identidades, reproduzindo um discurso ora conservador ora rebelde. Tomando como base o pensamento gramsciano, Thompson afirma, então, que essas duas “consciências teóricas” são derivadas de dois aspectos: “de um lado, a conformidade com o *status quo*, necessária para a sobrevivência [...] De outro lado, o ‘senso comum’, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão compartilhada com os companheiros de trabalho e os vizinhos” (p. 20).

Senso comum e cultura ou saber popular podem ser considerados, portanto, o modo como os grupos e classes subordinadas vivem a sua subordinação, ou seja, são constituídos a partir da visão de mundo que essas classes sociais estabelecem. Por isso a intrínseca relação com o conceito de *visão de mundo*, já que esta representa uma categoria de análise que pode abarcar tanto o senso comum como a cultura popular. Para Romão (2002, p. 80):

As visões de mundo, geralmente expressas nas grandes obras políticas, filosóficas, literárias, artísticas, às quais – acrescentaríamos também as obras pedagógicas – apresentam uma estruturação interna que exprime a coerência das atitudes globais das classes sociais diante dos problemas postos pelas relações inter-humanas e pelas relações das pessoas com a natureza. A coerência estrutural não é uma realidade estática, mas uma virtualidade dinâmica no interior dos grupos, uma estrutura significativa para a qual tendem o pensamento, a afetividade e o comportamento dos indivíduos.

Essa estrutura significativa da qual fala Romão é forjada desde os primeiros canais de socialização pelos quais passam todos os indivíduos, processo marcado, por sua vez, pelo contexto socioeconômico e pelas condições materiais de vida. Tal questão nos remete ao diálogo, à alteridade e à possibilidade de se criar mecanismos que conduzam ao conhecimento do outro, para além das verdades absolutas, da imposição de valores hegemônicos. A escola pública de jovens e adultos trabalhadores deve, então, perceber-se enquanto ação política direcionada a uma determinada camada da sociedade e a ela deve propiciar o conhecer do outro e de si. Para tanto, deve examinar o contexto socioespacial no qual se insere e interpretar a visão de mundo engendrada pelas pessoas que ali vivem.

Não se supõe, no entanto, a visão de mundo da classe trabalhadora como única a ser considerada. Isso seria negar o diálogo. É preciso, pois, extrapolá-la, colocá-la em tensão e confronto com outras visões de mundo, outras formas de conhecimento. Assim, não se corre o risco da permanência no senso comum. A educação dialógica, autêntica, de que fala Freire

(1987), deseja a emancipação dos sujeitos oprimidos, prega a prática libertadora e a transformação da sociedade desigual, por isso:

[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (p. 84).

Tentando aproximar-se dessa perspectiva, as coleções didáticas examinadas neste trabalho propõem uma série de atividades e tarefas que exigem o levantamento de saberes e visões de mundo que os jovens e adultos trabalhadores trazem para o espaço escolar. No que se refere ao conteúdo geográfico, esse saber da experiência é evocado a partir de quatro dimensões básicas: o espaço vivido, a história de vida, a experiência de trabalho e os conceitos geográficos cotidianos.

O espaço vivido pode ser entendido como uma dimensão da experiência humana dos lugares, uma vez que “o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas [...] que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética etc.” (GOMES, 2000, p. 317). Nesse sentido, de acordo com Resende (1986), “o espaço vivido é sempre descrito e/ou julgado à luz da experiência concreta de trabalho e sobrevivência, à luz da posição que o sujeito ocupa nas relações sociais de produção” (p. 156), fato que lhe confere o caráter de representações únicas e particulares, sem, no entanto, abandonar a interpretação racionalista da abordagem geográfica.

De todas as dimensões do saber da experiência presentes nas duas coleções didáticas, o espaço vivido é o mais evocado nas atividades e tarefas didáticas de geografia. Encontramo-lo todas as vezes em que as atividades solicitam o levantamento de percepções relativas ao lugar em que os alunos vivem ou já viveram. Assim, na *Coleção ProJovem*, por exemplo, informações sobre o serviço público e a política locais, a busca por soluções para os principais problemas vivenciados no local de moradia, a percepção de aspectos da revolução técnico-científica no espaço de vivência, bem como a comparação das características do lugar onde vive com outros lugares, são atividades que aparecem ao longo de seus quatro volumes e que, de certa forma, incitam a emergência de saberes e visões estabelecidas pela experiência de vida em relação ao espaço onde os alunos vivem, circulam e trabalham.

Na *Coleção Cadernos de EJA*, as reflexões sobre a vida dos trabalhadores na cidade, a percepção sobre o trabalho informal no bairro em que moram, a caracterização do espaço em

que vivem a partir dos aspectos vinculados à globalização, bem como o levantamento de informações e questões referentes ao abastecimento de água ou à geração e coleta de lixo no local de moradia se constituem em tarefas que exigem dos alunos da EJA o olhar mais atento à ocorrência de fenômenos socioespaciais em seu cotidiano. Dos quatro cadernos examinados⁴, apenas aquele que trata de temas ligados ao trabalho no campo apresenta poucas atividades que dialogam com o saber da experiência, nenhuma delas sobre o espaço vivido.

Embora as duas coleções se utilizem de atividades semelhantes nesse aspecto, há diferenças em relação à forma com que as desenvolvem. No primeiro volume da *Coleção ProJovem*, cujo eixo estruturante é *Juventude e Cidade*, por exemplo, há uma atividade que solicita aos estudantes uma pesquisa com os moradores de suas ruas com o intuito de coletar informações relativas aos principais serviços básicos, como fornecimento de energia, saneamento básico, transporte público etc. A atividade solicita ainda que seja levantada a percepção dessas pessoas em relação às vantagens e desvantagens de se viver no lugar, bem como possíveis soluções e formas de organização para reivindicá-las. Oportunizando a reflexão sobre o espaço vivido não só dos alunos, mas também de sua vizinhança, esse tipo de atividade propicia o afloramento de uma rede de valores, representações e imagens espaciais vividas que demanda, de acordo com Gomes (2000), um trabalho de interpretação aprofundado. E é aí, nesse aprofundamento, que o *ProJovem* não chega, pois ao resultado da pesquisa não são articuladas as principais causas das precárias situações em que se encontram as periferias das cidades brasileiras, local de moradia de boa parte do público atendido pelo Programa. Apenas a constatação da precariedade é proporcionada.

Na *Coleção Cadernos de EJA*, o volume intitulado *Globalização e Trabalho* contém uma atividade que associa as perversidades e possibilidades do mundo globalizado ao espaço de vivência dos alunos. A tarefa solicitada envolve a caracterização do território em que o aluno vive, isto é, indaga sobre como as pessoas produzem sua existência e sobre os limites desse território do ponto de vista socioeconômico e ambiental, bem como exige a percepção em relação às perversidades da globalização que ali se manifestam. Pede, em seguida, a investigação de movimentos ou grupos atuantes no local que reivindicam “ações inclusivas”, sugerindo, inclusive, entrevistas com lideranças desses movimentos. O contexto dessa atividade é a discussão em torno do lado perverso e desigual da globalização, o que faz com

⁴ A *Coleção Cadernos de EJA* é composta por treze cadernos temáticos que abarcam, em cada um deles, conteúdos de todas as disciplinas escolares do ensino fundamental. Em função dessa grande quantidade de temas, foram selecionados apenas quatro deles para a análise mais detida do conteúdo geográfico presente na proposta. Os critérios de escolha de três cadernos pautaram-se na aproximação dos temas desenvolvidos com a perspectiva geográfica: *Globalização e Trabalho*, *Meio Ambiente e Trabalho* e *Trabalho no Campo*. O quarto caderno, *Emprego e Trabalho*, teve como critério de seleção a aproximação do tema com o mundo do trabalho.

que os estudantes tenham condições de chegar a uma concepção mais crítica e ampliada cuja construção partiu justamente do espaço vivido e percebido em seu cotidiano. Dessa maneira, a possibilidade da efetivação de uma superação dialética em torno do que era apenas constatado pela vivência, pelo senso comum, é propiciada pela problematização desse “espaço real”, fruto da experiência imediata da vida.

Um outro tipo de ação educativa que proporciona o diálogo com o saber da experiência é o trabalho com a história de vida. São classificadas como tal as atividades que evocam trajetórias de vida ou fragmentos destas, como também iniciativas passadas e também presentes dos alunos e/ou de suas famílias, em geral obtidos através de depoimentos orais. Segundo Schmidt e Cainelli (2004), o trabalho com a história de vida “constitui-se de vários tipos de relatos dos sujeitos históricos, acerca da própria existência, pelos quais se podem conhecer suas relações com seu grupo de pertencimento, de profissão, de classe e da sociedade em que vive” (p. 126).

Algumas tarefas que envolvem a história de vida são disponibilizadas nas coleções, como a história e origem da família do aluno, a participação em movimentos pela igualdade de direitos ou ainda depoimentos sobre a profissão desejada, dentre outras. A sessão de relatos orais sugerida no caderno *Globalização e Trabalho* dos *Cadernos de EJA*, por exemplo, é uma clássica atividade de história de vida. Nela são solicitados depoimentos dos alunos sobre os motivos que fizeram suas famílias deixarem seus locais de origem, bem como os lugares e regiões que percorreram. Outras tarefas não tão clássicas, no entanto, também servem como gancho para depoimentos sobre momentos específicos da história de vida do estudante, como, por exemplo, a série de perguntas relacionadas à participação do aluno em algum grupo ou movimento como o *hip-hop*, conforme aparece na unidade *Juventude e Cidade* da *Coleção ProJovem*. Todas elas, porém, só cumprem adequadamente a função da história de vida como atividade pedagógica se são articuladas aos fenômenos históricos e geográficos a partir dos quais foram pensadas, caso em que se encontram os dois exemplos citados.

Além do espaço vivido e da história de vida, os saberes e as experiências adquiridas no mundo do trabalho se configuram em processos igualmente importantes no processo pedagógico com a EJA. Essa, porém, é a dimensão menos solicitada nas atividades relativas à geografia, muito em função, talvez, do pouco reconhecimento do trabalho como um tema geográfico. Quando aparecem, estão ligadas geralmente às experiências referentes a situações de desemprego ou a inserções do aluno ou de conhecidos e familiares no mercado informal. Chama a atenção, porém, a tarefa que o caderno *Emprego e Trabalho* dos *Cadernos de EJA* sugere, perguntando sobre a participação dos alunos em movimentos sindicais ou outras

organizações trabalhistas. Podendo também evocar fragmentos da história de vida, a tarefa tem o mérito de, a partir dessa experiência ou da ausência dela, contextualizar historicamente as principais conquistas trabalhistas relacionando-as a esse tipo de manifestação e mobilização.

Por fim, também como uma ação que evoca os saberes da experiência, o levantamento de conceitos cotidianos é analisado. Sendo utilizado em vários tópicos e atividades das duas coleções, tal levantamento introduz, em geral, o tratamento dado a algum assunto que necessite dos conceitos em questão. No caso da geografia, algumas tarefas solicitam o conhecimento prévio de alguns de seus conceitos estruturantes, como território, ou mesmo a visão que o aluno traz sobre a própria geografia. Na maior parte dos casos, entretanto, a solicitação se refere a conceitos específicos de alguma temática, como segregação socioespacial, desemprego, cidadania, globalização, cidade e campo. De qualquer forma, tal ação pedagógica se mostra fundamental para evidenciar aquilo que Resende (1986) chama de saber geográfico pré-escolar que surge da vivência prática e social do trabalhador, o saber peculiar sobre o espaço real, isto é, “aquele espaço cuja lógica eles experimentam na própria carne, espaço que faz parte de suas histórias, das múltiplas atividades que ‘enchem’ suas vidas” (p. 20).

Cabe ressaltar que esse saber se constrói na forma de conceitos cotidianos, isto é, conceitos que, em contraposição aos conceitos científicos, são elaborados ao nível do cotidiano das pessoas. Vygotsky, segundo Cavalcanti (1998), considera que “o processo de formação de conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiência mas de uma forma ainda não consciente e ‘ascendendo’ para um conceito conscientemente definido” (p. 27). Função essencial da escola, o desenvolvimento do pensamento conceitual, ainda de acordo com a autora, permite uma mudança na relação cognoscitiva com o mundo, uma vez que “os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual” (p.28).

No caso do ensino da geografia para jovens e adultos trabalhadores, é imprescindível, nessa perspectiva, considerar a construção de conceitos cotidianos a partir das percepções, vivências, experiências e memórias dos alunos. Sendo assim, o educador, cujo papel é o de mediador no encontro entre esses dois tipos de conceito, deve levar em conta os saberes produzidos fora da escola, reconhecê-los como legítimos e identificá-los às visões de mundo engendradas a partir do lugar social que essas pessoas ocupam, geralmente permeado por precárias condições de trabalho e de sobrevivência.

Contudo, uma importante questão merece ser destacada e comentada. Em muitas atividades e tarefas esse conhecimento prévio à escolarização que o saber da experiência institui não é objeto de intervenções mais diretas. Queremos dizer com isso que, em geral, esse conhecimento é estimulado, seja no levantamento do espaço vivido, da história de vida, da experiência de trabalho ou dos conceitos cotidianos, mas é pouco problematizado. Na *Coleção ProJovem*, é clara a transformação desse procedimento metodológico em clichê em virtude exatamente do uso não problematizador das opiniões e/ou saberes adquiridos na experiência da vida dos alunos. Estimulá-los para em seguida desconsiderá-los a favor do conhecimento escolar sem nenhuma problematização pode tornar a atividade tão ou mais perversa quanto se não a se realizasse. Nos *Cadernos de EJA*, as tarefas se apresentam um pouco mais cuidadosas nesse aspecto, mas, ainda assim, também não avançam no sentido de fornecer ao professor reflexões sobre os objetivos e intenções desse tipo de atividade, bem como a melhor dinâmica para desenvolvê-la.

A questão se torna grave porque a contraposição de saberes e das visões de mundo através da imposição de valores por parte dos educadores tem sido a marca do processo de escolarização. Isso porque boa parte dos educadores que trabalham na escola pública emerge de outros extratos de classe, sendo detentores, portanto, de visões de mundo distintas da maior parte de seus alunos. Estes, por sua vez, raramente externalizam suas visões e saberes, pois, incorporando a condição de subalternidade, acabam por considerá-las sem valor e inadequadas. Por isso, dar voz a quem a sociedade sempre calou, deixar que ele diga como vê o mundo e como interpreta a sociedade é tarefa essencial na EJA, porém essa ação deve ser acompanhada de extremo cuidado para não se reforçar preconceitos arraigados ou então, na tentativa de acelerar o processo, acabar falando pelo outro, dizendo pelo outro aquilo que somente ele, e seus pares, têm propriedade para dizer. No outro extremo, também não se pode deixar de problematizar esse conhecimento prévio sob o risco de não contribuir para a superação dialética e a construção da consciência filosófica por parte dos alunos.

No ensino de geografia, a percepção do espaço profundamente ligada à experiência vivida não pode valer, segundo Resende (2005), como verdade científica, pois raramente transcende o particular em direção ao geral. Entretanto, rica porque intensa e subordinada à divisão social do trabalho, tal vivência se torna necessária à educação geográfica “pelo seu caráter, enfim, de saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza, mas que é, via de regra, deliberada ou inadvertidamente ignorado pela escola, isto quando não simplesmente considerado um obstáculo ao verdadeiro saber” (*ibid.*, p. 87).

Corroborando o pensamento de Thompson (2002), que afirma ser “sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência” (p. 46), consideramos essa questão um dos maiores desafios no trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos trabalhadores. Os materiais didáticos aqui analisados têm o mérito de evocar o saber da experiência em várias atividades didáticas, porém, como exposto, ainda carecem de subsídios aos professores para a melhor compreensão dessas atividades em sua relação com o saber escolar de geografia a ser construído. Duvidando, porém, de fórmulas prontas, consideramos o enfrentamento desse desafio como algo inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem da EJA que se faz cotidianamente nas escolas e programas que atendem o público trabalhador.

DILEMAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO CURRÍCULO DA EJA

A trajetória da geografia escolar brasileira demonstra a existência de diversos movimentos que imprimiram rupturas em relação às correntes antecessoras, mas ao mesmo tempo mantiveram características que se adaptaram ou mesmo se cristalizaram no processo de constituição do conhecimento escolar. Tal evolução, com suas ambiguidades e contradições, fez com que o processo de *recontextualização*⁵ de saberes e discursos geográficos acadêmicos e científicos para o contexto escolar se caracterizasse por um hibridismo bastante complexo e instigante. Em função disso, e também em virtude da crise paradigmática que se abate tanto sobre a ciência geográfica quanto sobre a escola e a própria teoria social neste início de milênio, a geografia escolar coleciona uma série de dilemas que devem ser considerados em qualquer trabalho que a tenha como objeto central de análise.

Identificar e pensar sobre tais dilemas significa, de certa forma, refletir também sobre os desafios que se põem à geografia acadêmica. A crise pela qual ambas passam é interligada, sendo a identidade científica da geografia e sua socialização no âmbito escolar, segundo Daudel (1990), o cerne do problema. Partindo do pressuposto de que o interesse pela geografia induz ao mesmo tempo as motivações do pesquisador e do professor, Daudel aponta três níveis de reflexão que podem ajudar no debate em torno dos grandes dilemas: 1) a identificação dos tipos de solidariedade entre geografia escolar e ciência geográfica; 2) as

⁵ O conceito de *recontextualização*, formulado por Bernstein (1996), ajuda na compreensão do processo que as políticas curriculares engendram e percorrem. O autor afirma que, ao circular pelo corpo social da educação, os guias curriculares (orientações curriculares nacionais e livros didáticos, por exemplo) se fragmentam, criando diferentes situações em que alguns fragmentos podem ser mais valorizados que outros, ou ainda associados a outros textos, acarretando assim a ressignificação de seus conteúdos.

diferenças entre ambas; 3) a dependência do progresso da didática da geografia em relação ao progresso da epistemologia da geografia. Nesse sentido, o autor indaga sobre a forma com que os progressos da pesquisa geográfica repercutem ou não sobre a difusão e o ensino da ciência e, já tentando refletir sobre a questão, afirma:

Os temas de estudo dos pesquisadores são submetidos a uma evolução contínua do pensamento geográfico. Em compensação, os programas escolares, nesta disciplina, são o resultado de um dado momento, de uma escolha para a qual a evolução se fez gradualmente, numa situação em que se tratava justamente de se ratificar profundas modificações já produzidas no setor da pesquisa, e que a grande inércia dos cursos escolares não havia permitido considerá-las anteriormente (p. 74).

Embora consideremos as diferentes configurações e finalidades da educação escolar e da pesquisa científica, concordamos com Daudel no que se refere à clara ligação entre ambas, pois sem ela o ensino corre o risco de se tornar, na melhor das hipóteses, puro empirismo, e na pior, mero formalismo. Desse modo, desafios se interpenetram e aos dilemas da geografia escolar advindos do âmbito da ciência se somam aqueles originados no seio da escola, frutos da crise de modelos educativos e das tradições pedagógicas.

Dentre tantos desses dilemas que poderíamos aqui elencar, selecionamos um que vem marcando a seleção e a organização de conteúdos geográficos escolares: o recorte espacial privilegiado para a análise dos fenômenos geográficos, o que nos remete às escalas de análise ou escalas geográficas. Questão crucial para a pesquisa geográfica, o problema das dimensões escalares e a definição dos conjuntos espaciais é preocupação antiga entre geógrafos, tendo sido retomada com mais vigor e crítica desde Lacoste (2005). Isso porque “o problema do tamanho é, na realidade, intrínseco à análise espacial e os recortes escolhidos são aqueles dos fenômenos que são privilegiados por ela”, diz Castro (2003, p. 121). Ainda segundo a autora, na geografia humana, por exemplo, “os recortes utilizados têm sido o lugar (e seus diversos desdobramentos – cidade, bairro, rua, aldeia etc.), a região, a nação e o mundo” (*ibid.*).

No ensino de geografia na educação básica, a problemática das escalas de análise e dos recortes espaciais têm se dado em função dos questionamentos sobre o predomínio da região como um dos principais critérios para o estabelecimento da programação curricular da disciplina. Estabelecida como a razão de ser da geografia desde os tempos de Vidal de La Blache, a dimensão regional se constitui até hoje em recorte privilegiado em várias coleções didáticas e na prática de boa parte dos professores. Em geral, a divisão por regiões parte do recorte nacional, mas é a região que acaba dando o tom do conteúdo geográfico, muito em virtude da herança da diferenciação de áreas como principal objeto de estudo da geografia.

Para Callai (1998), no entanto, “os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado local” (p. 57). Por isso, para que a abordagem geográfica consiga dar conta das explicações dos fenômenos espaciais, há que se considerar os diferentes níveis de análise: o local, o nacional, o regional e o global.

Assim, esse dilema da educação geográfica é investigado tendo como base a sua recontextualização para o ensino fundamental de jovens e adultos trabalhadores. Para tanto, os conteúdos das coleções que, de alguma forma, se vinculam a essa questão são sistematizados e contrapostos às principais reflexões teórico-metodológicas que analisam criticamente a temática abordada.

Recortes espaciais, escalas de análise e seleção de conhecimentos escolares na EJA

A problemática das escalas de análise e dos recortes espaciais têm se dado, como já dito anteriormente, em função dos questionamentos sobre o predomínio da região como um dos principais critérios para o estabelecimento da programação curricular da disciplina. De acordo com Lacoste (2005), a região geográfica, fruto do pensamento de La Blache, dificultou ou mesmo impediu o tratamento analítico de outros níveis espaciais de análise e suas relações, chegando a ser considerada pelo autor como um verdadeiro conceito-obstáculo. O sucesso de se recortar *a priori* o espaço em regiões, ainda segundo Lacoste, parte de sua difusão nos manuais escolares, na literatura e na mídia, levando à consagração do que ele chama de região-personagem, responsável, por sua vez, pelos *geografismos*, isto é, “as metáforas que transformam em forças políticas, em atores ou heróis da história, porções do espaço terrestre ou, mais exatamente, os nomes dados (pelos geógrafos) a territórios mais ou menos extensos” (*idem*, p. 65).⁶ Essa maneira simples de ver o mundo é, para o autor, uma forma de negar as interseções entre múltiplos conjuntos espaciais e, embora tenha muitas vantagens pedagógicas, derivando daí sua presença maciça nas escolas até hoje, é expressão de razões ideológicas que estão ligadas ao nacionalismo patriótico, para o qual “cada região, descrita como uma entidade viva muito antiga, senão eterna, aparece como um dos órgãos do corpo da pátria” (*idem*, p. 72).

⁶ Como exemplo desses geografismos, encontramos expressões bastante comuns, como “o Nordeste protesta”, “a Amazônia luta”, “o Norte Fluminense produz” etc.

O problema que envolve a definição dos recortes espaciais nos remete à discussão em torno da escala geográfica como uma questão epistemológica séria no âmbito da análise espacial. Na ciência geográfica, tal debate ganha contornos complexos e que exige níveis de profundidade que o presente trabalho não tem condições nem propósitos em desenvolver. Nesse contexto, portanto, apenas efetuamos algumas considerações que julgamos contribuir com o tratamento dessa questão na geografia escolar.

Partindo do pressuposto de que a noção de escala congrega tanto a relação como a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno, Castro (2003) considera que a escala não é um problema apenas dimensional, mas sobretudo um problema fenomenal. Com isso, a autora quer dizer que, na realidade, a escala confere visibilidade ao fenômeno, isto é, “todo fenômeno tem uma dimensão de ocorrência, de observação e de análise mais apropriada. A escala é também uma medida, mas não necessariamente do fenômeno, mas aquela escolhida para melhor observá-lo, dimensioná-lo e mensurá-lo” (*ibid.*, p. 127). Para a autora, não se pode, portanto, confundir a escala com a dimensão do que é observado, afirmação válida para afastar qualquer proximidade conceitual entre escala cartográfica – medida numérica que expressa a relação de proporção entre o tamanho real do fenômeno e sua representação cartográfica – e escala de análise – dimensão espacial de ocorrência do fenômeno –, embora não se possa descartar a cartografia como importante instrumento para a análise espacial.

Nesse sentido, Castro (*ibid.*) contribui para a premissa de que os fenômenos podem ser observados em suas múltiplas expressões espaciais, com “cada escala representando uma face particular do processo, um conjunto de características intrínsecas” (p. 136), “sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversos” (p. 138). Tal jogo é ao que Callai (1998) se refere quando afirma que “os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado local” (p. 57). Por isso, para que a abordagem geográfica consiga dar conta das explicações dos fenômenos espaciais, há que se considerar os diferentes níveis de análise espacial: o local, o nacional, o regional e o global. Corroborando a necessidade da transversalidade entre as escalas, a autora esclarece que, ainda que a maioria dos fenômenos possa ser evidenciada na escala local, “outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados. Caso contrário há o risco de explicações simplistas, que não abarcam toda a análise necessária e que justificam, de forma natural, problemas que são essencialmente sociais ou que decorrem de situações sociais” (*ibid.*).

Na EJA, tal debate se torna urgente e necessário em virtude de um discurso bastante presente em algumas propostas curriculares que toma como base o espaço local vivenciado pelos alunos na condução dos critérios de seleção de temas e conteúdos. A forma como essa

problemática se desenvolve na *Coleção ProJovem* e na *Coleção Cadernos de EJA* se dá com base nas reflexões de Callai (1998), uma vez que a análise se dirige aos recortes espaciais privilegiados nessas propostas, aos critérios que estabelecem esses recortes e à maneira através da qual se os consideram.

Em virtude da opção por eixos temáticos como definidores e organizadores dos conhecimentos escolares, as duas propostas não adotam a divisão clássica de conteúdos geográficos a partir da regionalização. Esta aparece como recorte espacial em alguns volumes e com diferentes propósitos. Já as escalas de análise estão presentes em todos os volumes analisados, o que configura uma preocupação dos autores, pelo menos em alguns momentos, com a visão integradora dos fenômenos espaciais.

No que se refere aos recortes espaciais, o foco que determina a delimitação das áreas a serem estudadas é o tema articulador de cada volume ou caderno e não um recorte dado *a priori*, como é de costume em boa parte das propostas curriculares de geografia. A *Coleção ProJovem*, por exemplo, em seu primeiro volume – *Juventude e Cidade* –, traz como tema justamente um recorte espacial, isto é, a cidade ou os fenômenos e acontecimentos do espaço urbano, os quais em geral possuem o local como escala preferencial de análise, não prescindindo, porém, de outras escalas de urbanização, como atestou Harvey (1973 *apud* CASTRO, 2003). De fato, o conteúdo geográfico desse volume da coleção aborda a cidade contemplando basicamente aspectos locais e lançando mão de outros níveis espaciais de análise apenas quando desenvolve explicações em torno do processo de urbanização brasileira.

Tal fato acaba por não enriquecer a visão constituída e constituinte da cidade, uma vez que, como considera Vainer (2002), ela não é solta no ar, pois é dotada de uma particularidade que faz com que “as formas de dominação que a caracterizam não [possam] ser percebidas sem um olhar para suas articulações regionais, nacionais e, cada vez mais, internacionais”. A cidade é, então, formada por um conjunto de relações que produzem formas particulares que estruturam o poder e as relações econômicas e é nesse conjunto de relações que se situam espaços de alterações reais na vida da classe trabalhadora.

Em outros volumes da *Coleção ProJovem* o recorte espacial privilegiado é a região, sendo enfatizadas as regiões brasileiras por força dos respectivos temas propostos. O mesmo acontece na *Coleção Cadernos de EJA*, na qual duas regiões brasileiras são abordadas em dois cadernos tendo como pano de fundo questões envolvidas com as temáticas desses volumes. No *ProJovem*, o tratamento segue a divisão regional do IBGE, seja no trabalho com mapas ou na caracterização regional, que, aliás, mantém, nesse caso, a velha abordagem fragmentada do

esquema N-H-E⁷. Nos *Cadernos de EJA*, o Cerrado e o Pantanal são focalizados em duas atividades didáticas no caderno *Meio Ambiente e Trabalho* em função do enfoque dado aos biomas presentes na região Centro-Oeste. O recorte que se privilegia nesse último caso é, na verdade, o que Lacoste (2005) chama de conjuntos espaciais, isto é, conjuntos que representam objetos e ferramentas de conhecimento produzidos pelas diversas disciplinas científicas, que, “no seu esforço de investigação da realidade, se adequam a uma espécie de divisão, mais ou menos acadêmica, do trabalho, cada uma delas privilegiando uma ‘instância’, isto é, um modo de ver o mundo [...] a ponto de traçar da realidade uma representação que negligencia todas as outras” (p. 69). A instância enfatizada, nesse caso, é dada pelo campo da biogeografia, que define os conjuntos espaciais formados pelos biomas.

Nas duas coleções didáticas, as escalas de análise exercem um papel preponderante na organização de diversos conteúdos geográficos. Em geral, o jogo de escalas ou a abordagem transversal das escalas se dá predominantemente a partir de atividades e tarefas que estimulam a articulação entre fenômenos interligados, embora em algumas vezes o próprio tratamento analítico integre as diferentes dimensões espaciais do tema em pauta. A articulação entre diferentes níveis de análise espacial se dá em todos os volumes e cadernos, sendo mais presente quando o assunto abordado se refere ao processo de globalização e sua articulação com fenômenos sociais e espaciais de âmbito local, nacional ou regional. Cabe ressaltar, no entanto, que há diferenças de abordagem dessa articulação nas coleções. A *Coleção ProJovem* promove essa integração sem problematizar os fenômenos envolvidos, apenas incentivando algumas relações com base no espaço vivido dos alunos. Já os *Cadernos de EJA* tratam mais criticamente os temas, uma vez que o *lugar* é considerado no contexto do processo de globalização a partir da análise de suas particularidades, que permanecem nesse processo, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas (CAVALCANTI, 1998).

Com efeito, a questão das escalas de análise e sua relação com a organização dos conteúdos geográficos ajuda a evidenciar o fato de que os fenômenos espaciais são interligados, embora apresentem melhor visibilidade em diferentes escalas. A transversalidade dos níveis de análise espacial, ação presente nas coleções em exame, ressalta essa interligação e garante a abordagem totalizante. Nessa perspectiva, uma avaliação que destaca essa interligação de forma mais qualitativa e dialética é oferecida por Milton Santos, que constrói

⁷ Para Moreira (2006), o esquema *natureza-homem-economia* (N-H-E) 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 seqüência” (p. 10).

um sistema de explicações que nos leva à aproximação entre o conceito de espaço e o de totalidade.

Santos (1996) se baseia em Sartre para considerar que a totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização, isto é, a totalidade é incompleta porque sempre procura totalizar-se. Trazendo essa análise para a compreensão das categorias espaciais, Santos revela que “tal evolução retrata o movimento permanente que interessa à análise geográfica: a totalização já perfeita, representada pela paisagem e pela configuração territorial e a totalização que se está fazendo, significada pelo que chamamos de espaço” (p.96). Nesse sentido, “a produção em geral, a sociedade em geral, não são mais que um real abstrato, o real concreto sendo uma ação, relação ou produção específicas, cuja historicidade, isto é, cuja realização concreta, somente pode dar-se no espaço” (*ibid.*). Para o autor, a ação leva o universal ao lugar, cria uma *particularidade*, que é ultrapassada, por sua vez, pelos novos movimentos do todo. Esses movimentos da totalidade, para que possam existir objetivamente, são dirigidos à sua espacialização, que é também particularização. Para melhor elucidação dessa premissa, citamos:

A transformação do *todo*, que é uma integral, em suas partes – que são as suas *diferenciais*, dá-se, também, por uma distribuição ordenada, no espaço, dos impactos do Todo, por meio de suas variáveis. As ações não se localizam de forma cega. Os homens também não. O mesmo se dá com as instituições e infra-estruturas. É esse o próprio princípio da diferenciação entre os lugares, produzindo combinações específicas em que as variáveis do todo se encontram de forma particular (*ibid.*, p. 100).

No âmbito do processo de escolarização, portanto, selecionar e organizar os conteúdos geográficos, tendo como referência questões “locais”, isto é, as particularidades, não implica em estudar única e exclusivamente o local. Nenhum fenômeno de qualquer ordem, de qualquer campo do conhecimento se explica em sua completude e complexidade sem a totalidade e o processo de totalização. Para tanto, “as diversas escalas de análise devem estar presentes em tudo o que se estuda, sem o que corremos o risco de fazer interpretações que não dêem conta do que estamos estudando” (CALLAI, 1998, p. 73).

Compreender a produção histórica da sociedade humana e a sua relação com a natureza expressa na construção do espaço geográfico significa, na verdade, compreender as dimensões transescalares dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais. É nesse sentido que Vainier (2002) indaga se “haverá ainda hoje algum processo social relevante cuja compreensão e modificação seja possível através de uma análise ou intervenção *uniescalar*” e assegura que “a dimensão escalar da vida cotidiana está impressa e expressa em todas as

configurações escalares, desde o nosso corpo, até o internacional, passando pelo comunitário, urbano, regional” (p. 24). Devemos lembrar ainda que na sociedade atual os meios de comunicação de massa exercem papel preponderante na construção da percepção e da concepção de mundo, já que através deles informações e imagens dos mais diversos lugares do planeta nos chegam a todo o momento. Mesmo sem o tempo e o aprofundamento necessários para compreender de fato os fenômenos que são veiculados, construímos idéias, noções, interpretações e relações com o nosso cotidiano.

É em função dessas considerações e premissas que a abordagem transescalar dos fenômenos espaciais encontra-se presente nas propostas curriculares analisadas. Mesmo com objetivos e tratamentos diferenciados, ambas aglutinam, nesse aspecto, a preocupação com as diferentes dimensões espaciais do tema a ser estudado. Corroborando essa preocupação, consideramos que o aluno jovem e adulto trabalhador, por sua experiência de vida e sua inserção no mundo do trabalho, é o tempo todo confrontado com fenômenos e ações políticas que não têm origem nem base explicativa apenas no lugar em que vive. A compreensão crítica desses fenômenos espaciais contemporâneos leva à necessidade de outras maneiras de se selecionar e organizar o conhecimento escolar que não se pautem mais em recortes espaciais pré-determinados, como o já propalado e consagrado recorte regional. Assim, se se quer uma educação de trabalhadores que busque a superação dialética e problematize os saberes e visões de mundo que circulam tanto na escola quanto na vida cotidiana, o desafio da abordagem transescalar deve ser enfrentado.

DAS COMPREENSÕES RESULTANTES, OS PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DO ALUNO TRABALHADOR

Neste trabalho falamos sobre escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Queremos deixar claro, no entanto, que falar de escolarização não prescinde tratar de educação, pois entendemos por escolarização a ação formal de um processo que vai além da transmissão passiva e acrítica de conhecimentos disciplinares. Falamos em escolarizar jovens e adultos trabalhadores porque queremos marcar politicamente um direito negado socialmente a uma grande parcela da população brasileira, mas ao falar em escolarização estamos, na verdade, tratando de educação, e mais precisamente de educação geográfica.

Desse modo, educação geográfica, no nosso entender, não se resume ao desenvolvimento solto e vazio de uma listagem de tópicos e itens que constam de uma programação curricular preestabelecida, mas sim a articulação crítica entre o conhecimento escolar veiculado pela geografia e os grandes temas e conceitos que contribuem para a

compreensão do complexo mundo contemporâneo. Educar através da geografia ou, nos dizeres de Kaercher (2007), fazer da geografia uma forma de filosofar, isto é, pensar o mundo e a vida, significa levar em conta a totalidade do processo educativo do qual a geografia, a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis. Eis então o primeiro dos princípios educativos aqui defendidos e compreendidos a partir da análise do conteúdo geográfico presente na *Coleção ProJovem* e na *Coleção Cadernos de EJA*.

Ao seguir com a reflexão sobre os princípios, cabe uma ressalva: tentando evitar a reprodução de certos discursos pedagógicos que idealizam a escola, isto é, que imputam à escola ações e iniciativas que dificilmente podem ser executadas, utilizamos como referência a escola real de jovens e adultos. Essa escola que é feita para crianças e adolescentes e, com seus ambientes infanto-juvenis, é emprestada para jovens e adultos estudarem; na qual, em função disso, boa parte de seu currículo tem como referência o universo da infância e da adolescência; na qual a cultura escolar privilegia a padronização e a homogeneização e poucos materiais didáticos específicos são disponibilizados; essa escola onde a carga horária diária é reduzida, mas, contraditoriamente, condiz com o padrão de escola que os adultos procuram. Se esse é o quadro, é a partir dele que temos que pensar os princípios educativos de uma proposta curricular que possa reverter tal estado de coisas, mas não através do anúncio de soluções mágicas e inatingíveis. Criar frustrações talvez seja o único resultado da tentativa de execução de princípios que não consideram a escola de jovens e adultos que predomina no cenário educacional brasileiro.

Assim, como o que se propõe são princípios educativos e não ações efetivas ou listagem de tópicos a ser seguida, a sua consideração pode se dar tanto em um projeto coletivo como em iniciativas individuais e isoladas por parte do professor. Pode ser o apoio a propostas de educação geográfica de cursos de EJA, de cursos regulares noturnos, bem como de projetos de educação popular ou ainda de programas de escolarização de trabalhadores. A configuração desses princípios, repetimos, não se pretende modelo, apenas possibilidades que, por inteiro ou em partes, podem ser levadas em conta no processo de educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores.

Para além de consensos fáceis, trazemos e problematizamos como princípio educativo a consideração da realidade do aluno na elaboração da proposta curricular de geografia. Junto à adesão a esse pressuposto, há de se indagar sobre o seu significado na educação geográfica. Apenas evocar uma série de opiniões, relatos de vida e conceitos cotidianos sem problematizá-los e colocá-los em confronto com outros saberes não nos parece a melhor forma de dialogar com essa realidade vivida. Em geografia, a grande potencialidade do

tratamento pedagógico dessa realidade pode estar em sua forma espacial, o que pode ocorrer através da análise de perfis socioeconômicos, de relatos do cotidiano ou de elaboração de mapas mentais com o intuito de evidenciar os saberes espaciais da experiência e, problematizando-os, refletir espacialmente sobre as questões cotidianas, pensadas aqui a partir de uma visão transescalar.

E se interrogamos, assim como Souto González (2002), sobre o que o conhecimento geográfico oferece às pessoas na compreensão dos problemas cotidianos e se este pode facilitar a tomada de decisões éticas e responsáveis em termos de organização do espaço, precisamos conhecer justamente as geografias pessoais dos alunos, suas concepções e avaliações espaciais. Nesse sentido, também de acordo com o autor, a contribuição de algumas técnicas e metodologias da geografia humanista-cultural pode ser valiosa por ajudar na compreensão dos aspectos culturais que envolvem o espaço vivido dos alunos.⁸

Sendo assim, a referência no local é um pressuposto. Mesmo quando se trabalha com materiais didáticos diretivos, como os livros didáticos convencionais, a referência no local é possível. Já discutimos sobre a questão das escalas de análise e a visão transescalar como meio para romper com análises uniescalares dos fenômenos espaciais. Obviamente que, dependendo do tema estudado, nem sempre a referência no local será evocada em sua plenitude, mas buscá-la a fim de imprimir significado político à educação geográfica é princípio educativo dos mais caros à perspectiva aqui apontada.

Na procura por uma educação geográfica que contribua para o pensamento crítico, ou nos dizeres de Souto González (*ibid.*), um conhecimento que equivalha crise à tomada de decisão, não é possível prescindir das perspectivas apontadas pela geografia crítica ou radical. Segundo o autor, ela “tem de estar ao nosso serviço, para realizarmos o estudo do meio onde se insere a actuação do aluno, especialmente no momento de seleccionar os objectos de aprendizagem, os grandes temas de estudo [...] os conteúdos e os critérios de avaliação das respectivas competências essenciais” (p. 30). Compreendendo a preocupação de Kaercher (2007), para quem “em nome da Geografia Crítica corre-se o *perigo de fazer da Geografia um pastel de vento*: boa aparência externa, mas pobre na capacidade de reflexão” (p. 3), isto é, muito conteudismo e pouca reflexividade, ratificamos a base ético-política como sustentação para a educação geográfica de trabalhadores. Isto significa que não adotamos os preceitos dessa corrente de pensamento na geografia escolar de jovens e adultos como um *a priori*

⁸ Souto González (2002) deixa claro, porém, que as contribuições de diferentes correntes do pensamento geográfico têm lugar em diferentes momentos do processo educativo. O autor se afasta, com isso, da síntese eclética dessas diferentes contribuições para a didática da disciplina.

inconseqüente, mas como um conjunto de pressupostos que orienta o caminho em direção à dúvida, à procura e à intervenção no mundo.

Salientamos também que, nessa perspectiva, é urgente pensar os conteúdos geográficos escolares sob a ótica do trabalho humano. Se falamos em escolarização de jovens e adultos trabalhadores, falamos em mundo de adulto, isto é, mundo de responsabilidades, injustiças e desigualdades perpetradas em grande medida pelas relações de trabalho. Também falamos de direitos, racismos, sexismos, preconceito lingüístico e cultural, além de uma gama variada de tensões cotidianas; mas também falamos de outras possibilidades, de outras formas históricas de trabalho mais solidárias que podem ser ou que já estão sendo construídas. O conjunto de todos esses aspectos pode ser alvo de problematização por uma geografia que privilegia o trabalho – em todos os seus sentidos – também como princípio educativo.

Por fim, ressaltamos que os princípios para a geografia a ser ensinada/aprendida nas classes de EJA aqui apresentados não se configuram em modelo acabado que precisa ser copiado e transplantado a todo custo em qualquer realidade. Se eles servirem de lastro para profícuas reflexões e para o levantamento de possibilidades teórico-metodológicas no âmbito da educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores já terá valido a pena tê-los exposto.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CALLAI, Helena. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB- Seção Porto Alegre, 1998.
- CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, I.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.
- DAUDEL, Christian. **Les fondements de la recherche en didactique de la géographie**. Berne: Peter Lang, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KAERCHER, Nestor. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, midas. COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/nestor.htm>> Acesso em: 16 jan. 2008.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2005.

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

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____ (orgs.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

RUMMERT, Sonia M. Notas sobre o pensamento de Antonio Gramsci: contribuições à reflexão acerca da temática educacional. In: _____. **Gramsci, trabalho e educação:** jovens pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007a. (Cadernos Sísifo: 4).

_____. 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, 2007b. (Cadernos Sísifo: 4).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

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

_____. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VAINER, Carlos. As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local? In: **Planejamento e território:** ensaios sobre a desigualdade. Rio de Janeiro: DP&A, IPPUR-UFRJ, 2002.