

CURRÍCULO (IN)VISÍVEL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA ANTE A INEXISTÊNCIA DE PARÂMETROS CURRICULARES PARA A EJA

Heittor Luís Alves de Oliveira¹, Sandra Lúcia Ferreira²

Abstract: This article is a partial product of ongoing research, the purpose of which is to investigate and understand the curriculum of History and Geography subjects for the complementary and final stage of Youth and Adult Education in the city of São Paulo/SP, considering the gap left by BNCC with the exclusion of curricular parameters for this type of basic education in the aforementioned official national education document. The methodological procedure adopted is documentary analysis in order to catalogue, analyze, compare and discuss based on official documents that corroborate the research premise regarding the researched object, combined with a literature review to construct a reflective discussion about the object of research. study and the analyzes obtained. A priori, considering that the research is in progress, it is possible to infer that the gap left by the non-existence of a minimum curriculum at BNCC, for the aforementioned subjects, generates educational losses.

Keywords: Curriculum, Youth and Adult Education, Geography, History.

Resumo: Este artigo é produto parcial de uma pesquisa em andamento, cuja finalidade é investigar e compreender o currículo das disciplinas de História e Geografia para a etapa complementar e final da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo/SP, considerando a lacuna deixada pela BNCC com a exclusão de parâmetros curriculares para essa modalidade de educação básica no referido documento oficial da educação nacional. O procedimento metodológico adotado é a análise documental a fim de catalogar, analisar, comparar e discutir com base em documentos oficiais que corroboram a premissa da pesquisa perante o objeto pesquisado, unido a revisão de literatura para a construção de uma discussão reflexiva sobre o objeto de estudo e as análises obtidas. A priori, considerando que a pesquisa encontra-se em andamento é possível inferir que a lacuna deixada pela não existência de um currículo mínimo na BNCC, para as disciplinas supracitadas, gera prejuízos educacionais.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Geografia, História.



¹Mestrando em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: prof.hl.alves@gmail.com

²Doutora em Educação (Psicologia da Educação), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: 07sandraferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa, em andamento, na qual tem por intuito investigar e compreender a estrutura e seleção dos conteúdos das disciplinas básicas da área de ciências humanas (história e geografia) que são ofertadas na Etapa complementar e Etapa Final da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo - SP, considerando que é necessária uma maior clareza de quais conteúdos são, e devem ser, trabalhados no ensino da área das Ciências Humanas obrigatórias no currículo (história e geografia), dada sua função perante a formação escolar do indivíduo, independentemente da faixa etária de idade. Compreende-se a relevância da mencionada área para a construção de uma consciência histórica e apreensão do mundo por meio de noções de espaço-tempo e geolocalização, bem como o desenvolvimento da capacidade de entender as ligações entre o passado e o presente, de forma crítica.

A Educação de Jovens e Adultos ou EJA, como é comumente conhecida, é uma modalidade de ensino vigente no Brasil e está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (nº 9.394/96). Tal modalidade é tão importante quanto o processo educacional regular no qual as crianças e adolescentes são submetidos, pois permite que pessoas que não tiveram acesso à educação, por algum motivo em determinado momento de sua vida, possa adquirir conhecimentos e habilidades advindas do processo de escolarização mais tardio. Porém, essa modalidade de educação possui uma estrutura diferenciada da educação regular, tendo em vista que é ofertada em etapas, sendo: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres), cada etapa tem duração de 200 dias letivos, na modalidade presencial. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) o Estado de São Paulo é responsável pelas Etapas complementar e final da EJA, e as oferece em duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pode ser feita em quase mil escolas da rede estadual; e os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAS), locais específicos em que os estudantes contam com horários flexíveis. "Os cursos para o ensino fundamental são oferecidos para quem tem a partir de 15 anos, já os interessados em concluir o ensino médio precisa ter, no mínimo, 18 anos" (Seduc-SP, 2023, n.p). No caso específico do CEEJA, o modelo de ensino é bastante flexível e o estudante recebe o material didático e um roteiro para orientação dos seus estudos e, sempre que sentir necessidade, pode ir à unidade para tirar dúvidas presencialmente com professores e realizar as avaliações.

Vale destacar ainda que jovens e adultos privados de liberdade também têm direito à educação, conforme previsto em lei, e por isso o Estado disponibiliza a EJA também na modalidade prisional por meio do Programa de Educação nas Prisões (PEP), com apoio da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP). Assim, professores são disponibilizados para dar aulas em estabelecimentos penais, e, os jovens e adultos encarcerados que aderem aos estudos e, com isso, têm direito à remissão de pena (Seduc-SP, 2023). Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade de educação, oferece uma oportunidade para que pessoas que não puderam concluir a educação básica na adolescência, tenham uma nova chance, buscando a inclusão social e a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Análises prévias do estudo sobre o ensino de história e geografia na Educação de Adultos (EJA) no município de São Paulo revela a carência de parâmetros didáticos para o currículo dessas disciplinas, e isso tem um impacto negativo na educação dos alunos adultos, pois afeta

a qualidade e a precisão do conhecimento que eles adquirem. Além disso, a falta de parâmetros didáticos pode levar à reprodução de deficiências e imprecisão do conhecimento sobre a história e a geografia básica, da cidade e do próprio país, por exemplo. Isso cria um desequilíbrio nas informações e na compreensão dos alunos adultos e pode afetar seu pensamento crítico e capacidade de perceber eventos e desenvolvimentos na história e na geografia. Desde modo, para corrigir esse problema, é necessário enfatizar o desenvolvimento e o aprimoramento dos currículos das referidas disciplinas na educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo, pois, somente com educação e conhecimentos adequados é que os discentes da educação de jovens e adultos podem desenvolver as aptidões e competências de que necessitam no contexto do processo de escolarização.

A EJA não é contemplada na versão inicial publicada em 2017, bem como nas alterações de 2018 e 2021-2022 (novo ensino médio) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o principal documento que rege a estruturação do ensino no Brasil. Isso se justifica porque não há definição de um currículo mínimo para a referida modalidade de educação escolar em quaisquer componentes que seja, por isso, carece ainda da elaboração de um currículo específico condicionada às singularidades e especificidades concernentes a essa modalidade de educação.

Com relação à superação das demandas referentes a estruturação do currículo para as disciplinas de história e geografia, a princípio, os docentes selecionam os conteúdos a serem ministrados de acordo com seus conhecimentos e propensões, considerando ainda sugestões elaboradas em cartilhas pela instância educacional do Estado em parceria com o Município, as quais não necessariamente visam o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos, nas salas multietárias como são as da EJA, mas tendem a proporcionar a mediação do conhecimento das disciplinas supracitadas em conformidade com as necessidades e possibilidades dos alunos.

Para a coleta e tratamento dos dados, o estudo adota a técnica de análise documental cuja finalidade envolve a seleção, organização e categorização de documentos pertinentes à temática do objeto de estudo, as quais nos permitirá alcançar o objetivo proposto. Tendo em vista que a pesquisa documental nos permite revisar descobertas e informações para elaborar novas percepções, favorecendo o pensamento crítico e a construção de argumentos exploratórios a respeito do assunto em discussão.

REFLEXÕES SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA SEGURIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ESTRUTURADA PARA A EJA NO CONTEXTO PAULISTANO

A história da EJA está imersa nas transformações de cunho econômico, político, social e cultural do Brasil, especialmente, a partir da instauração do regime republicano que experimentou grandes mudanças no âmbito educacional, mas conforme previsto na Constituição Federal de 1988, todos os brasileiros têm o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de credo religioso, condição social, características étnico-racial, idade, etc., e expressa em seu Art. 205, que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

- 63 -

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.127).

A história da EJA começa no período colonial brasileiro, os jesuítas foram os primeiros a fazer isso que chamamos hoje de “educar jovens e adultos”, isso por que durante a colonização os jesuítas começaram a ensinar as crianças, os jovens e até os adultos indígenas a fim de catequizá-los, e alfabetizar essas pessoas, era a maneira de fazer com que pudessem ler e estudar as liturgias católicas, ou seja, “a educação dos adultos implicava quase que exclusivamente na transmissão da doutrina cristã, era uma educação exclusivamente religiosa, e não necessariamente preocupada com o processo de alfabetização ou de formação das camadas populares” (Sousa & Silveira, 2021, p. 102).

Com as reviravoltas do período colonial, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 finalizando esse processo educacional que faziam em nome da cristandade e do cristianismo, mas com a saída dos jesuítas e a soberania do Império Português sobre o Brasil a educação ficou ainda mais precária e restrita, passou a ser oferecida apenas aos filhos da elite, os escravos e indígenas foram excluídas de qualquer processo de instrução, “a identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas” (Strelhow, 2010, p. 51). Com a queda da monarquia portuguesa e a instituição da República no Brasil em 1889, houve tentativas de melhorar o sistema de ensino, dado o alto nível de analfabetismo no país, muitas tentativas foram feitas, mas não tiveram resultados satisfatórios. Constituição de 1891 e a atribuição da educação às províncias, uma vez que foi descentralizada, manteve-se como um direito da elite, enquanto a população mais carente recebeu apenas a educação elementar, que frequentemente funcionava de maneira precária. Essa constituição que foi o “primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador”, e mais uma vez garantiu-se a formação das elites” (Haddad & Pierro, 2000, pp. 109-110).

Mas a educação para adultos só passa a ser reconhecida como algo importante com a Constituição de 1934, a qual não foi apenas um ato simbólico, mas sim uma decisão embasada em reflexões sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país. Essa decisão foi fruto de um processo de debate entre os legisladores e a sociedade. Acreditava-se que, para construir uma nação forte e desenvolvida, era essencial investir na educação de todas as camadas da população, incluindo os adultos que não tiveram acesso à educação formal. Além disso, havia uma preocupação em garantir a participação plena dos cidadãos na vida política, o que exigia que eles tivessem acesso à leitura e escrita (Stephanou & Bastos, 2005).

Na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, a importância do voto era cada vez mais evidente. Porém, essa necessidade também trouxe à tona a urgência de alfabetizar a população. Foi nesse contexto político que a questão do analfabetismo no país começou a ser pensada de maneira mais organizada e sistemática, o foco era encontrar soluções para minimizar esse problema e proporcionar a alfabetização de adultos, essa era uma questão crucial e que exigia atenção e ação por parte de todos os cidadãos. Getúlio Vargas, em 1942, criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, mas após o fim da ditadura Vargas em 1947, iniciou-se uma campanha para a Educação de Adultos com o objetivo de combater o analfabetismo. Infelizmente, essa campanha foi encerrada antes do final da década de 1950, o que mostra que a questão da educação ainda não havia sido totalmente resolvida naquele momento (Moura, 2003).

Diante do fracasso das propostas anteriores para combater o analfabetismo no país, em janeiro de 1964, foi introduzida no Plano Nacional de Alfabetização a técnica de alfabetização desenvolvida pelo advogado Paulo Freire, conhecido por se preocupar com as questões educacionais que afetavam principalmente as classes mais pobres da população. Embora não tivesse formação como professor, Freire, durante e depois da graduação em Direito, lecionou língua portuguesa e filosofia, e com isso desenvolveu atividades junto ao Movimento de Cultura Popular, onde criou um método de alfabetização que ficou conhecido como "Método Freiriano", o qual se baseia no diálogo e na consideração da realidade de cada indivíduo para promover o processo de ensino e aprendizagem no contexto da alfabetização. Instaurado a Ditadura Militar no país, Freire foi impedido de continuar com as atividades de alfabetização de adultos e foi perseguido, tendo que se exilar, inicialmente no Chile. Após o período da ditadura (1964-1985), o Governo Federal, inspirado no método freiriano, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, Embora tenha sido criado com o objetivo de acabar com o analfabetismo, o "MOBRAL tinha uma intenção maior de formar trabalhadores que atendessem aos interesses capitalistas do Estado", e infelizmente, essa alfabetização tinha como foco apenas a diferenciação de sinais para "alfabetizar", sem proporcionar um conhecimento instrutivo sobre leitura e escrita aos educandos (Arcanjo & Hanashiro, 2010, p.119).

Somente com a criação da Constituição Federal de 1988 criou-se, de fato, possibilidades para o estabelecimento de uma educação adequada no país, inclusive para aqueles que não puderam começar ou concluir seus estudos na idade considerada adequada. O Art. 205 deste documento destaca que, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, n.p). Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/96) a qual reafirma esse compromisso com a educação não só de crianças, mas dos jovens e adultos, afirmando em seu art. 37, seção V, que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 1996).

A fim de estruturar melhor o processo de ensino-aprendizagem no país, foi lançada em 2015 uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovada em 2017. Esse documento estabelece um conjunto de metas e expectativas para o desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos precisam adquirir em cada nível de ensino da educação básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Ela "estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (Brasil, 2015), portanto, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, conforme a própria BNCC, a criação de um currículo mínimo nacional tem como objetivo estabelecer

Conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e

- 65 -

estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p.7).

Contudo, muito chamou atenção a ausência de menção com relação à EJA, nas versões subsequentes a de 2015 da BNCC, uma vez que a base busca nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. Nesse sentido, subentende-se que a BNCC é responsável pela elaboração de um currículo básico, também para as etapas da Educação de Jovens e Adultos, embora tal documento se concentre no processo educacional das crianças e jovens na educação regular, citando a Educação de Jovens e Adultos, de forma muito genérica, apenas quando foi reformulada em 2018, sem dar diretrizes ou especificar nada em relação a essa modalidade de educação tão importante no país. Nessa versão, a BNCC menciona a modalidade de ensino quando trata das competências que a base visa desenvolver por meio da educação, e que, “essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino”, inclusive na “Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2018, p.17), deixando assim, a modalidade de ensino à mercê da elaboração de propostas provisórias de formação por parte das instituições educacionais Estaduais e Municipais de cada região.

Embora todas as etapas da EJA sejam importantes, vamos dar ênfase a Etapa Complementar e Etapa Final da Educação de Jovens e Adultos, as quais compreendem o que seria o ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, respectivamente, em comparação com a educação regular, e o alunos nessas etapas devem receber um processo de aprendizagem com conteúdos específicos das disciplinas de História e Geografia, conteúdos estes que devem integrar um arcabouço de conhecimentos básicos sobre historicidade, temporalidade, geolocalização e dinâmica geo-histórica. Todavia, como já mencionado anteriormente, a BNCC não define quais conteúdos e habilidades devem ser trabalhados e estabelecidos no âmbito da educação de jovens e adultos, em qualquer uma das etapas.

Para Sousa *et al.* (2017), o currículo da EJA deve ser construído de forma a atender às especificidades dessa modalidade de ensino, levando em consideração as características dos alunos adultos, seus saberes e necessidades. Além disso, o currículo deve estar alinhado minimamente em uma base comum para o país, tal qual deveria ser estabelecida pela BNCC, como é na educação regular, especificando um currículo mínimo flexível o suficiente para abarcar as demandas e vivências dos alunos da EJA.

A elaboração de um currículo mínimo, com conteúdos pertinentes é, sobretudo, importante quando se trata das Ciências Humanas, como é o caso das disciplinas história e geografia, que utilizam os saberes dos alunos e, constrói, a partir desses, o senso crítico e o conhecimento científico com base no desenvolvimento de habilidades pertinentes as necessidades dos alunos.

Mello (2015) defende a importância do ensino de História e Geografia na EJA, argumentando que essas disciplinas são fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e significativa para os alunos adultos. Consideram que é através da História e da Geografia que se pode aprender como as sociedades, sistemas, ideologias, governos, culturas e tecnologias do passado foram construídas, como funcionavam e como mudaram. A história do mundo nos ajuda a compreender de forma detalhada o nosso contexto global atual, as ciências

humanas em geral, incentiva uma compreensão mais profunda acerca das diferenças culturais, sociais e políticas.

A ausência de um currículo comum, dificulta o desenvolvimento integral dos jovens e adultos matriculados nesta modalidade de educação, ao mesmo tempo que esse aspecto se torna ainda mais complexo e perigoso, tendo em vista que, quando não se tem clareza acerca do que e como os professores das ciências humanas devam ensinar, o processo não se faz eficaz e muito menos se cumpre os pressupostos estabelecidos na Constituição Federal (1988) e na LDB (9.94/1996) com relação aos direitos e deveres da Educação para com os cidadãos.

A responsabilidade de oferta das etapas da EJA é dividida entre os Estados e os municípios, sendo a etapa de alfabetização e etapa básica, responsabilidade dos municípios, enquanto a etapa complementar e etapa final, são incumbências do Estado. No entanto, a oferta das etapas complementar e final da EJA na cidade de São Paulo são de responsabilidade do município, uma vez que há uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e a Secretaria Municipal de Educação a fim de subsidiar a oferta e a demanda, de modo que o Estado é responsável por garantir a estrutura e o suporte necessário para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto o município é responsável por implementar e executar as políticas públicas de educação em seu território. Nesse caso, o município de São Paulo é responsável pela oferta de todas as etapas da EJA.

Segundo a própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o município tem um imenso compromisso com “revitalização e reorganização da EJA na cidade de São Paulo, a partir da articulação das cinco formas de atendimento”, ou seja, para melhor atender a demanda da população que busca essa modalidade de educação, é disponibilizado múltiplas formas de atendimento, sendo elas: EJA Regular; EJA Modular; MOVA-SP (Movimento de Alfabetização); CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos); e CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento). Cada uma dessas modalidades atende a um público específico seja pela necessidade, possibilidade ou demanda inerente a ocasião para o discente, como é o caso do ensino no sistema prisional.

Pesquisas iniciais nos deram conhecimento de que o município de São Paulo, possui um documento denominado de “currículo da cidade” o qual estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino devem adquirir ao longo da educação básica, o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) fundamenta-se na BNCC a fim de cumprir o estabelecido, com relação ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagens comuns para os alunos da educação regular. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação (SME-SP, 2019), afirmando que “com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da EJA) no município, apresenta o Currículo da Cidade, que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA”, incluiu, portanto, essa modalidade de educação neste documento que norteia a educação na cidade.

O documento em si, é bastante superficial com relação à indicação de habilidades, tendo em vista que toma como base a BNCC e a mesma não estabelece um currículo definido para a EJA, portanto, não há como o “currículo da cidade”, elaborado pela Secretaria de educação do município, ter fundamentação definida para estabelecer tais habilidades que comportem as expectativas e necessidades de um grupo tão dinâmico e heterogêneo como os alunos da EJA sendo assim, apenas um esforço coletivo da secretaria juntamente com profissionais atuantes

na modalidade de educação para a elaboração de diretrizes que possam guiar o ensino no tocante a reflexão de eixos temáticos para serem estudados, transversalmente, no processo de ensino e aprendizagem para as etapas da EJA. A própria instância educacional (SME-SP, 2019), têm ciência disso, e no currículo elaborado para a disciplina de história, afirma que, “o Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para s diferentes faixas etárias” (p. 46).

É notável que a intenção da SME-SP foi suprir uma lacuna existente, um vazio deixado pela BNCC com a não inclusão da EJA o para nortear o ensino e aprendizagem na referida modalidade de educação em todo o país. Porém, averiguando o “Currículo da cidade” atribuído a EJA, constatamos que o documento não define conteúdos específicos a serem trabalhados nas disciplinas de história e geografia, uma vez que este documento sugere apenas eixos estruturantes, os quais “organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA”, mas de forma ampla, “o Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, e na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente” (SME-SP, 2019, p. 51). Nesse sentido o “currículo da cidade”, baseado nas indicações da BNCC para a educação regular, sugere objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para cada eixo estruturante nas disciplinas, outra coisa que nos chamou atenção foi o fato de que o referido documento sugere também o desenvolvimento de habilidades relacionadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os quais devem ser alcançados nas disciplinas.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2024) os objetivos de desenvolvimento sustentável são uma agenda global estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) com 17 objetivos e 169 metas para alcançar um futuro mais sustentável até o ano de 2030. Esses objetivos abrangem diversas áreas, como erradicação da pobreza, igualdade de gênero, educação de qualidade, saúde e bem-estar, entre outros, e o objetivo é promover ações e políticas que levem em conta não apenas o desenvolvimento econômico, mas também o social e o ambiental de forma equilibrada e sustentável. E a SME utiliza esses objetivos como uma forma de promover uma educação cidadã e consciente, que prepare os alunos, jovens e adultos, para serem agentes de mudança e contribuam para a construção de um futuro mais sustentável. Observa-se que este documento não é e não pode ser considerado como um currículo estruturado para definir conteúdos específicos a serem aplicados e trabalhados para suprir os déficits existentes na educação daqueles que procuram a EJA como uma forma de concluir a educação básica. Trata-se apenas de propostas que podem ou não ser seguidas, que contribuem ou não com o real processo de ensino e aprendizagem que é requerido quando se fala de educação e construção do conhecimento.

MATERIAL E MÉTODO

O procedimento metodológico adotado para compor a pesquisa é de caráter analítico documental, considerando a variedade de documentos que subsidiam e asseguram a

- 68 -

formulação de parâmetros legais para o currículo das disciplinas de história e geografia na Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que, a pesquisa em curso tem como finalidade investigar e compreender esse currículo, analisando as lacunas que a BNCC deixa por não definir um currículo mínimo para essa modalidade da educação básica, como norteador no ensino do país.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que “envolve a coleta, organização, análise de dados e informações presentes em documentos”. Essa técnica é útil para obter dados históricos e estatísticos, além de “possibilitar uma análise mais aprofundada e contextualizada do tema em estudo”, além disso, a pesquisa documental é uma metodologia analítica, que permite a comparação e interpretação de diferentes fontes documentais (p. 44).

Minayo (2014) enfatiza ainda que a pesquisa documental é um componente relevante do método qualitativo e ajuda a analisar fontes escritas como documentos oficiais, relatórios e registros históricos, de modo que os documentos devem ser contextualizados e interpretados criticamente, para que assim possam contribuir na compreensão do fenômeno estudado.

Estamos trabalhando com a perspectiva investigadora aspectos norteadores para o desenvolvimento das disciplinas de História e Geografia, consideradas como básicas e obrigatórias na formação escolar para todas as modalidades de educação, inclusive a EJA. Segundo Araújo e Rufo (2021), essas duas disciplinas desempenham um papel importante da formação do aluno, seja criança, jovem ou adulto, pois permitem a construção de uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre a sociedade, o mundo e sobre si mesmo. Por isso, analisar documentos e dados para compreender o que e como está sendo trabalhado a formação na EJA é de fundamental relevância para o contexto educacional e a possibilidade de poder propor melhorias.

É válido ressaltar que a coleta de dados está sendo realizada por meio de documentos, relatórios e registros oficiais, relevantes para a sustentação da investigação em questão, os quais estão sendo devidamente analisados, interpretados e discutidos de forma teórica e reflexiva, a fim de que se possa estabelecer uma compreensão a respeito da inexistência de orientações comuns para o desenvolvimento a EJA de maneira geral, mas também na BNCC, bem como o estabelecimento de parâmetros que sustentam a construção das práticas pedagógicas para as Etapas Complementar e Final da EJA na cidade de São Paulo.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, é possível conjecturar que a lacuna deixada pela não existência de orientações para a EJA na BNCC, em particular para as disciplinas de História e Geografia, acarreta prejuízos educacionais para todo o país, prejudicando, sobretudo, aqueles jovens e adultos que buscam a EJA como uma via para concluir a educação básica e poder ingressar no ensino superior, mas que sem a formação adequada e conhecimentos básicos das ciências humanas, bem como as demais áreas, têm sua possibilidade cessada.

Compreendemos que o ensino de história e geografia na EJA é justificado por sua importância, já que aumenta a autoconsciência e a compreensão de mundo. A história possibilita uma conexão do educando com suas raízes culturais e viabiliza o pensamento crítico por meio do estudo dos fatos históricos passados, enquanto a geografia desvela a complexidade das

interconexões geográficas globais. A integração dessas disciplinas e conteúdos adequados no currículo da EJA, promove a aquisição de conhecimento e habilidades por parte dos educandos, preparando e capacitando-os de forma crítica para desbravar os horizontes da formação complementar e superior, além de dar ao aluno uma visão de mundo alinhada a sua necessidade para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, como hipótese inicial, pode-se inferir que o processo de ensino e aprendizagem na EJA, da forma como está sendo conduzida na cidade de São Paulo, sob utilização de um documento singular e local para nortear o processo educacional nas etapas complementar e final da referida modalidade de educação básica, não possui estabilidade mínima e definida de conteúdos, parâmetros e objetivos. E, portanto, não cumpre seu propósito na modalidade de ensino, a qual precisa ser vista com um olhar mais humanizado e empático pelo poder público e pelas políticas educacionais a fim de que haja a concretização de uma educação eficaz, de qualidade e que cumpra as exigências da formação básica do indivíduo adulto no âmbito educacional.

Isso implica dizer que a formação desse aluno adulto que busca a EJA, também merece ser tratada com dignidade e responsabilidade, para preencher as lacunas do conhecimento científico preestabelecidos na formação básica de um indivíduo socio crítico no século XXI, e deve se fazer por meio do diálogo, da comunicação, da utilização do empirismo do aluno e da significância do processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Araújo, G.C.C.; Rufo, T.F. (2021). Desafios do Ensino de Geografia e História na construção curricular do Ensino Fundamental. *Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia*, 84-93. Recuperado de <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg>
- Arcanjo, F., & Hanashiro, M. (2010). *A história da educação no Brasil*. São Paulo: Biblioteca24horas.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Haddad, S., & Pierro, M. C. D. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 108-130. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>.
- Mello, G.N. (2015). *Educação em debate*. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec.

Moura, M. D. G. C. (2003). *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). (2023). *Educação para Jovens e Adultos*. Recuperado de <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) (2019). *Educação de Jovens e Adultos*. Recuperado de <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>

Sousa, G.S.; FILHO, A.I.B.; BARRETO, D.A.B.; SOUZA, E.M.F. (2017). Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 6(6). Recuperado de <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7510/7264>

Sousa, V. M., & Silveira, C. N. D. (2021). As campanhas de alfabetização para a educação de jovens e adultos no Brasil: Uma revisão histórica. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. 100-123. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/jpa/article/view/35928>.

Strelhow, T. B. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v.10, n. 38, p. 49-59. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>.

Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (2005). *História e memórias da educação no Brasil - Século XX*. Petrópolis.

Submetido em: 03/08/2024

Revisões requeridas: 08/08/2024

Aprovado em: 23/09/2024

Publicado em: 23/09/2024