

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: panoramas, particularidades e desafios

Vinicius Giannini Furriel

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro (SP)

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

VINICIUS GIANNINI FURRIEL

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
panoramas, particularidades e desafios

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Rio Claro – SP

2021

F989r **Furriel, Vinicius Giannini**
Reflexões acerca da Educação Geográfica para a Educação de Jovens e Adultos: : panoramas, particularidades e desafios / Vinicius Giannini Furriel. -- Rio Claro, 2021
59 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Educação Geográfica. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação Libertadora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VINICIUS GIANNINI FURRIEL

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

panoramas, particularidades e desafios

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

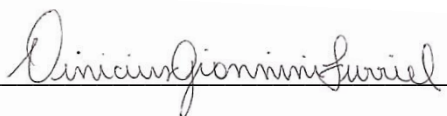
Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia (orientador)

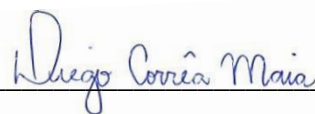
Prof. Ms. Humberto Cordeiro Araújo Maia

Prof. Ms. Baltasar Fernandes Garcia Filho

Rio Claro, 31 de março de 2021.



Assinatura do aluno



Assinatura do orientador

*Dedico este trabalho aos meus pais, por todo o empenho e
dedicação em possibilitar a minha educação.*

*Dedico também à todas professoras e todos professores do
Brasil, que, sempre com persistência e esperança, lutam e
resistem para a construção de um país melhor.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, amigos e guias. Maria Isabel e Wladimir, que mesmo em meio à dificuldades e tantas turbulências, me guiaram por um caminho de amor e esperança. Proporcionando, lutando e nunca medindo esforços para me possibilitar a educação; caminhando ao meu lado para a construção de meu futuro e sendo as raízes de tudo que sou hoje. A confiança que tiveram em mim é essencial para que eu tenha conseguido alcançar tudo que fiz até hoje. Minha eterna gratidão.

Aos meus avós. Maria José, que em sua doçura particular e cuidado extremo, me mostrou do que o amor é capaz. Nair (*in memorian*) que em sua alegria e carinho me contagiou sempre com sorrisos e aprendizados sobre o mundo. Octávio (*in memorian*) que me mostrou desde sempre a grandeza que o conhecimento traz para todos nós e a necessidade de estarmos sempre em busca de saber e aprender mais. Delfim (*in memorian*) que nas lembranças me traz felicidade e me permite acreditar na busca pelos sonhos.

Aos meus irmãos. Gabriel, Raquel e Thaís, que em meio as brigas, desentendimentos, risadas e lindos momentos vividos, me mostraram a importância da amizade. Carrego comigo, nas eternas lembranças que temos juntos, o real significado de família e de amor, independente do que aconteça. Não tenho palavras para demonstrar a gratidão pelos conselhos, pela cumplicidade e por estarem sempre juntos comigo, dando forças e incentivos em meio as minhas ideias e planos doidos.

A minha madrinha, tia e amiga Maria Luiza. Com você passei lindos momentos e as maravilhosas lembranças dos aprendizados e ensinamentos que me passou estarão comigo para sempre, fazendo lembrar que sempre devo correr atrás de meus sonhos e viver intensamente todos os momentos.

A minha melhor amiga, minha confidente e meu amor. Renata, você que esteve ao meu lado nos melhores e piores momentos, que riu e chorou comigo, que entende de meus sentimentos apenas em um pequeno olhar e que traz equilíbrio e paz para meus dias mais escuros. Você trouxe a sanidade nos dias mais loucos e me acompanhou em momentos que parecia não existir mais esperança. Sem você ao meu lado, tenho dúvidas se tudo isso seria possível. A ti e toda sua família, eterna gratidão.

Ao amigo, professor e orientador. Prof. Dr. Diego Maia, que com todo seu carisma e companheirismo permite que qualquer pessoa se sinta bem e com confiança de seu potencial. Você conseguiu me guiar, criando e reestabelecendo expectativas que eu não acreditava mais ter. Você demonstra com maestria a responsabilidade de estar a frente da orientação de seus alunos, sempre paciente e atencioso.

Aos companheiros, irmãos e amigos para toda a vida que fiz nos anos como morador da Vacalhada. Miguxo, Marcha, Xoxó, Gu, Pi, Babá, Lou e Ndumbo. Meu eterno agradecimento a vocês pelo acolhimento, pelos conselhos, pelas risadas e experiências únicas que vivemos. O dia a dia da Universidade foi muito mais fácil e leve quando compartilhado com vocês.

A todos os membros e colaboradores do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática, NEGED, que durante as reuniões, encontros, participações em congresso e companheirismos mantiveram acesa em mim a chama pelo pensamento pedagógico e geográfico crítico e colaboraram para o empenho e vontade da pesquisa acadêmica. Sigam resistindo e produzindo para deixar sempre claro a força da educação geográfica e a necessidade da pesquisa científica em educação!

A todos companheiros de turma e de graduação de Geografia da UNESP de Rio Claro, obrigado pelas inúmeras experiências e aprendizados que tivemos juntos. Em especial a Maria Beatriz e Caroline, amigadas sinceras e divertidas que dividiram comigo as responsabilidades de trabalhos acadêmicos e do estágio, tornando mais leves muitas das obrigações que tivemos. Também a todos docentes e funcionários do campus de Rio Claro, por possibilitarem uma experiência única e significativa de graduação.

Por fim, e não menos importante, aos meus cachorros. Ozzy, Chiara e Tequila. Obrigado por deixarem a vida mais alegre e me ensinarem o mais puro do amor

Carta aos Leitores

O momento em que escrevo esta monografia se apresenta em uma particular situação que ao mesmo tempo se mostra como delicada, complexa, desesperadora e inclusive, histórica. Estamos em meio a uma pandemia, muitas compreensões que tínhamos de nossa vida foram ameaçadas, enquanto a humanidade confrontou a sua fragilidade em um processo de contaminação sem precedentes a mais de um século.

O medo e agonia se misturam à ansiedade e às expectativas conforme os dias passam lentamente e as possibilidades de superarmos toda essa questão são apresentadas, fazendo com que nos enchamos de esperanças e também de agonias em meio a um cenário político caótico, despreparado e sem o amparo necessário para a população.

A Educação acata, mais do que o normal, todo o contexto que está sendo vivido e escancara mais ainda as profundas desigualdades sociais quando se desvenda a realidade de que muito dos estudantes não possuem a devida infraestrutura e as possibilidades concretas para adesão ao ensino remoto. A Educação persiste e resiste nas figuras dos docentes que se desdobraram para conseguir seguir com as suas aulas, na medida em que se busca diminuir os contrastes desiguais cravados na sociedade.

A pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso foi forçada a ser modificada, uma vez que o proposto em meu projeto não poderia ser realizado por se tratar de uma pesquisa etnográfica do contexto escolar, com a necessidade de um trabalho de campo desenvolvido por seis meses. Com as aulas presenciais canceladas e as aulas remotas não sendo adotadas pela escola parceira na pesquisa, a perspectiva de que tudo passaria em alguns meses me consumiu e aguardei esperançoso que brevemente poderia reestabelecer meu contato presencial com a escola para poder desenvolver a pesquisa que propus em meu projeto. Mas sabemos que não foi bem assim.

Onze meses depois do início da quarentena, depois de ser vítima do ensino remoto tanto como aluno, quanto como professor, me encontro desenvolvendo a redação de uma pesquisa bibliográfica, depois de inúmeras mudanças forçadas pelo contexto atual ao meu projeto de pesquisa original e que me obrigaram a modificar minhas pretensões iniciais e vir a traçar reflexões teóricas sobre meus estudos, impossibilitando o trabalho prático e presencial que havia sido a minha proposta e que me dava tanto entusiasmo e vontade de pesquisar in loco.

Porém, o impedimento da realização da pesquisa presencial não significou a perda da qualidade de meus estudos. Claramente a frustração foi um empecilho em inúmeros momentos em que parava para pensar a quantidade de reflexões que eu perdi por não ter conseguido cumprir a minha proposta inicial. Mas a dedicação foi extrema e enquanto lia e conversava com os inúmeros autores que usei como referência para esse trabalho, mais certeza eu tinha que a minha escolha para a docência e a licenciatura foram um acerto, e que todos os sonhos e expectativas que trago comigo desde a infância a respeito dessa linda profissão serão gratificantes e recompensadores, mesmo com os grandes obstáculos que estão a frente.

Nesse momento, nos cabe a paciência e esperança. Acreditar em dias futuros que trarão de volta a felicidade, harmonia e os lindos momentos vivenciados coletivamente e que tanto acrescentam em nossa vida. Muito tenho a agradecer pela minha formação em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade e a todos os incríveis docentes que passaram por minha formação, garantindo uma contribuição para aquele que, futuramente, será o Vinicius, professor de Geografia.

Esse trabalho vem de encontro com ideais de uma educação laica, pública, de qualidade e acessível a todos cidadãos. Enquanto professores críticos e engajados estiverem sendo formados e atuantes, a educação irá resistir aos processos de desmonte e seguirá ressignificando a vida de todos os educandos. Estou pronto para trilhar esse caminho, defendendo em minhas práticas diárias essa educação e a geografia como essenciais para a formação crítica e humana. Cientes disso, espero que desfrutem a leitura desse trabalho, fruto das reflexões de um jovem inquieto.

*Só vou desistir, abortar minha missão
Quando a Educação aqui virar ostentação*

- Renan Inquérito

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou, nos últimos 50 anos, por um grande processo de reconstrução e um conseqüente reestabelecimento de seus princípios e referências. A sua existência traz a possibilidade a uma grande quantidade de jovens, adultos e idosos a se reinserirem no contexto escolar na busca pela educação em outras fases da vida além da infância, demonstrando ser sempre possível o contato com a educação. Por serem indivíduos repletos de histórias de vida e experimentações concretas, esses estudantes permitem abordagens em sala de aula que são diferenciadas e significativas, visto que podem ser usadas como exemplo, ponto de partida e reflexão para dar sentido aos conteúdos que serão apresentados pelos docentes. As fortes particularidades da educação geográfica trazem a possibilidade de pensar e dar sentido para as vivências dos diferentes alunos de uma maneira particular à essa ciência e que muito podem contribuir para os entendimentos dos estudantes a respeito do mundo a sua volta. Dessa forma, objetiva-se com a pesquisa uma reflexão sobre a educação que é ofertada para as alunas e alunos da EJA e quais são as suas demandas em relação à Geografia, defendendo-a como essencial para uma aprendizagem significativa a eles. Afim de alcançá-lo, delinea-se como objetivos específicos a reflexão sobre o processo educativo brasileiro, trazendo as suas dimensões históricas e legais, que culminam com o oferecimento da EJA como uma forma de suprir as necessidades encontradas com a exclusão de inúmeros indivíduos do sistema educacional. Além disso, objetiva-se a construção de um entendimento sobre a consolidação da educação geográfica no Brasil e por fim, espera-se elucidar a suma importância desta disciplina para as classes de EJA. Com as compreensões a esse respeito sendo expostas, a educação geográfica é apresentada como uma disciplina de extrema pertinência e relevância para esses sujeitos, que conseguirão ressignificar suas espacialidades e vivências uma vez que assimilarem os princípios e especificidades desta disciplina, buscando a fundamentação do raciocínio geográfico deles. Com o uso da pesquisa bibliográfica, esta monografia expõe um diálogo com inúmeras referências da área para a construção de uma compreensão da educação como libertadora e emancipacionista para os sujeitos da EJA, que devem ser amparados pela educação e encontrar nela as possibilidades para ressignificação de suas vidas.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Libertadora;

ABSTRACT

Youth and Adult Education (YAE) has, over the past 50 years, gone through a huge reconstruction process and a consequent restoration of its principles and references. Its existence brings the possibility for a large number of young people, adults and the elderly to reinsert themselves in the school's context while searching for the education in other stages of life, besides the childhood, indicating that the contact with education is always possible. Due to the fact that they are individuals full of concrete life experiences, these students allow approaches in the classroom that are different and meaningful, provided that they can be used as a starting point of reflection to give meaning to the contents that will be presented by the teachers. The strong particularities of geographic education, brings the possibility of thinking and giving meaning to the students' experiences in a particular way, that can contribute a lot to students' understandings about the world around them. Thus, the objective of this research is to reflect on the education that is offered to the students of the YAE and what are their demands in relation to Geography, defending it as essential for a meaningful learning for them. In order to achieve this goal as specific objectives, we bring the reflection on the Brazilian educational process is outlined, bringing its historical and legal dimensions, which culminate with the offer of YAE as a way to meet the needs encountered with the exclusion of countless individuals from the educational system. In addition, the objective is to build an understanding of the consolidation of geographic education in Brazil and, finally, it is hoped to elucidate the paramount importance of this discipline for the classes of EJA. With the understandings in this regard being made, geographic education is presented as a subject that shows an extreme potential and relevance for these matters, considering that it will be able to reframe the students' spatialities and experiences, once they assimilate the principles and specificities of this discipline, seeking the establishment of geographic's logic for them. Using the bibliographic research, this monography explores a dialogue with numerous references in the knowledge area, expecting for the construction and understanding of education as a liberating and emancipationist for the students in the YAE, whom must be supported by an incredible education and find the possibilities for resignifying their lives.

Keywords: Geographic Education; Youth and Adult Education; Liberating Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL	17
2.1 Uma breve história da Educação brasileira	17
2.2 A defesa da educação como um direito	22
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	26
3.1 O caminhar para o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos.....	26
3.2 Potenciais e particularidades em educar jovens e adultos	30
4. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	33
4.1 Contextualizações históricas.....	33
4.2 Por que aprender Geografia?	40
5. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA JOVENS E ADULTOS: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES.....	45
6. REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DA EJA: ESPECIFICIDADES E PARTICULARIDADES.....	48
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos os cidadãos no mundo. Esse fato é legitimado por inúmeros documentos oficiais e, por conseguinte, ela deveria ser oferecida a todas as pessoas, sem exceções. Mas sabemos que isso não é o que se passa na realidade. Milhares de pessoas no mundo são privadas de seu direito à educação, e no Brasil esta estatística encontra-se intensamente representada.

As peculiaridades existentes na atualidade no sistema educacional brasileiro trazem uma mancha em sua concepção que acaba por torná-lo, por mais contraditório que pareça, excludente e mantenedor das desigualdades no país. Processos de reprovação e evasão dos alunos acabam excluindo muitos estudantes precariamente do sistema educativo, assim como muitas pessoas nem chegam a frequentar a escola em seus anos iniciais devido a dificuldades financeiras e à falta de possibilidades para frequentá-la. Segundo Eduardo Girotto (2018),

não é possível compreender a desigualdade da educação brasileira sem o entendimento dos processos de constituição desta sociedade, diretamente vinculada ao desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em todo mundo. Se de fato quisermos construir uma educação equitativa, baseada na igualdade de condições de acesso, permanência, ensino e aprendizagem, é fundamental problematizar a profunda desigualdade que marca a história e a geografia em nosso país, fazendo da educação e de tantos outros direitos, privilégios e fatores de diferenciação social (p. 17).

O processo educacional no Brasil foi estabelecido historicamente como um privilégio das classes mais abastadas financeiramente, e o movimento pela defesa de sua universalização foi apresentada e assegurada apenas em momentos recentes da história. A profunda marca histórica de séculos de privação ao acesso à educação para a grande parte da população, acabou por construir uma sociedade fundada em desigualdades, visto que, aqueles que não tinham o devido acesso à educação estavam a mercê de oportunidades de trabalho informais e sem o seu devido reconhecimento, tinham a carência de uma compreensão mais aguçada dos fenômenos que acontecem no mundo e também se encontravam marginalizados na construção das relações letradas.

Movimentações ocorridas desde o século passado procuram assegurar o direito à educação e romper com os processos segregacionistas concebidos historicamente no país. Para tanto, se apoiam em princípios críticos da educação para uma formação ampla e crítica dos cidadãos, na busca para que eles sejam engajados com sua realidade e as particularidades existentes à sua volta. Uma educação nesses moldes traz a concepção contra-hegemônica de indivíduos questionadores e comprometidos com os fatos de sua vida e conhecedores de seus

direitos, constituindo uma frente de resistência ao Estado opressor e exterminador de direitos sociais.

Dentro do cenário de descompasso educacional estabelecido no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser apresentada e defendida com a potencialidade da educação contra-hegemônica e crítica para todos aqueles que dela foram privados no momento inicial de suas vidas, pelos mais inúmeros motivos existentes. Essa educação é necessária e pertinente para romper com a alienação e conduzir à emancipação de seus sujeitos.

Para que isso seja estabelecido, é necessário se pensar em um processo que insira os alunos como seres históricos e sociais, traçando uma educação engajada com as suas vidas e que seja significativa para eles. Paulo Freire (1979) defende esse pressuposto quando afirma que

Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É praxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido. (p.77)

Na busca pelo estabelecimento desse modelo de educação, a Geografia se apresenta como uma disciplina pertinente e de extrema relevância para a reflexão individual e coletiva dos sujeitos da EJA. Estudá-la possibilita a constante contemplação dos múltiplos fatos e acontecimentos que sucedem ao redor dos estudantes, tanto na escala local quanto na regional e global, possibilitando o engrandecimento de seus saberes e o desenvolvimento/ampliação da criticidade em sua formação intelectual.

Com base nessa compreensão, é de suma importância a defesa pela abordagem da educação geográfica que traga aos alunos a real amplitude existente dentro da Geografia, frisando que ela não pode ser concebida como uma disciplina enfadonha e que traz em suas classes as atividades de desenho de mapas e de memorização de países, capitais e formas de relevo. Conforme Lana Cavalcanti (2019) demonstra, é necessário mostrar que

o que a Geografia produz é importante para a vida cotidiana, devendo compor o conjunto de conhecimentos necessários à educação básica dos cidadãos. Ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses espaços e dialogam com esses espaços. Além disso, ela produz um arcabouço teórico-metodológico que orienta uma análise peculiar das coisas, servindo de orientação para se ampliar cada vez mais a compreensão da realidade. [...] É importante superar o empirismo, a tradição da escola e das aulas de Geografia que visam tratar somente

do mundo empírico e apresentar os temas como se fossem objetos empíricos, considerando-os como objetos do pensamento. (p. 58)

Assumindo a importância que a Geografia apresenta e incorporando as suas especificidades dentro do contexto educacional e do contexto da EJA, é possível dizer que o desenvolvimento dessa disciplina acrescenta e engrandece as percepções dos estudantes, uma vez que eles trazem em suas experiências cotidianas inúmeras visões de mundo e compreensões sobre o espaço geográfico que os cerca. Dessa maneira, “o conjunto de saberes construídos na educação geográfica só tem sentido se for capaz de mudar a forma dos educandos e educandas de ver e agir no mundo, em suas diferentes escalas espaços-temporais.” (GIROTTI; MORMUL, 2016, p.87)

A interface entre o processo de constituição da educação no Brasil, a pertinência e atenção que deve ser dada para a Educação de Jovens e Adultos e a importância que a educação geográfica tem como um componente curricular, caracterizam-se como motor central para a presente pesquisa. As intencionalidades para a realização da pesquisa são oriundas das inquietações e indagações estabelecidas durante a graduação, considerando que não houve um momento específico de estudo das particularidades existentes dentro da EJA na grade curricular. Para tanto, a pesquisa encaminha-se no sentido de suprir as carências e curiosidades encontradas pelo discente no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro e os alunos que dele são suprimidos em sua faixa etária, considerada, indicada, buscando relacionar esses panoramas com a viabilidade e pertinência da educação geográfica.

O objetivo do trabalho se apresenta na busca por afirmar o potencial da educação em ser democrática e viabilizadora de mudanças sociais, reconhecendo a Educação de Jovens e Adultos como uma educação de reinserção dos/das alunos/alunas que foram excluídos do sistema injustamente. Ao mesmo tempo, defende a educação geográfica como uma disciplina fundamental para a compreensão dos sujeitos da educação como cidadãos críticos e envolvidos com o espaço em que vivem. Aponta-se como objetivos específicos a reflexão sobre o processo educativo brasileiro, trazendo as suas dimensões históricas e legais, que resultam com o oferecimento da EJA como uma forma de suprir as necessidades encontradas com a exclusão de inúmeros indivíduos do sistema educacional. Além disso, objetiva-se a construção de um entendimento sobre a consolidação da educação geográfica no Brasil, apresentando o caminho de suas abordagens e por fim, espera-se elucidar a suma importância desta disciplina para as classes de EJA.

Para alcançar esses objetivos, estudos teóricos e bibliográficos foram traçados a fim de estabelecer reflexões e diálogos com autores referenciados na área; dessa maneira, o trabalho está estruturado em capítulos que se complementam em reflexões e discussões que buscam acrescentar algo aos entendimentos já existentes e contribuir para o debate do campo educacional e da educação geográfica.

O primeiro capítulo traz uma apresentação breve da história da educação no Brasil com os seus momentos mais marcantes, considerados essenciais para a compreensão dos desdobramentos ocorridos, até podermos visualizar a maneira que a Educação está concebida nos dias de hoje. Juntamente a essa discussão, o escopo legal e normativo da educação é apresentado para se refletir sobre as obrigatoriedades e os direitos.

O segundo capítulo continua as discussões iniciadas no anterior, com um foco particular para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo uma rápida contextualização de seu histórico de constituição e ponderações sobre as particularidades existentes para o cenário dessa modalidade de educação, compreendendo seus sujeitos e reconhecendo suas histórias de vida como essenciais e centrais para o processo educativo.

No terceiro capítulo, a Geografia como um componente curricular é apresentada em seu escopo histórico, demonstrando a superação das diferentes concepções que foram estabelecidas ao decorrer dos anos até o momento da educação geográfica nos dias de hoje. Junto a essas reflexões, colocam-se contemplanções sobre a importância e os motivos que justificam a continuidade do ensino de Geografia dentro das salas de aula. Já no quarto capítulo, são cruzadas contemplanções entre as particularidades dos sujeitos da EJA, considerando as possibilidades da educação geográfica para eles. Considerações e observações são traçadas para a defesa da pertinência desse componente curricular como essencial e central no processo de formação desses alunos.

O quinto e último capítulo descreve e apresenta experiências práticas vividas pelo pesquisador enquanto aluno de graduação diante de duas vivências diferenciadas de EJA; nesse capítulo, foi possível relacionar as teorias e discussões apresentadas ao longo do trabalho com práticas concretas. As ponderações estabelecidas neste trabalho levam a refletir sobre como “o ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele também é um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática” (VESENTINI, 2009, p.17).

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

As reflexões e considerações que podem ser tecidas a respeito da Educação permeiam diversas esferas e permitem debates praticamente intermináveis, e instigá-los engrandece e amplia os entendimentos a seu respeito. Tal movimento, considerando o pensamento crítico, se estabelece como um ato de extrema necessidade tanto na formação inicial dos docentes como na continuada e também em múltiplas escalas da sociedade, pois, dessa forma, falácias e concepções equivocadas sairão do discurso popular e essa mudança possibilitará manter sempre vivo o caráter crítico essencial que a Educação apresenta.

Em conformidade, este capítulo apresenta discussões que, estabelecidas em diálogo com referências teóricas, buscam a construção de uma consciência crítica e fundamentada sobre a Educação brasileira. Em um primeiro momento, a história da Educação brasileira será apresentada para uma apreciação dos movimentos estabelecidos ao decorrer do tempo no país. Depois, o entendimento da educação como um direito será demonstrado com base em legislações vigentes no país e algumas críticas ao modelo presente, almejando que consigamos realmente compreender se a educação no país busca ser acessível a todos.

2.1 Uma breve história da Educação brasileira

Considero que a primeira noção de extrema importância que cabe ao escopo dessas discussões é o panorama histórico da educação. Esse panorama é necessário para que possamos entender os caminhos que foram trilhados para chegar ao que hoje conhecemos e entendemos por educação nos remetendo ao passado e a sua construção. Esse histórico, considerado desde o momento da invasão do território brasileiro¹ pelos portugueses até a atualidade, mostra-se complexo e repleto de percalços, apresentando como o Brasil, desde seus primórdios, foi concebido de maneira excludente e desigual. Darcy Ribeiro aponta que

nosso descalabro educacional tem causas antigas. Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo. A República não foi muito mais generosa e nos trouxe à situação atual de calamidade na educação (RIBEIRO, 2018, p.24).

Traçando um percurso pela história da educação brasileira, podemos perceber como ela foi sendo, desde o princípio, concebida como domínio e exclusividade dos mais abastados financeiramente. Usando como referência o trabalho de Saviani (2008), remonta-se à

¹ Desconsiderando as manifestações de ensino dos indígenas que já residiam neste território.

colonização do país para poder traçar o histórico e as principais características da constituição da educação no Brasil, possibilitando, dessa forma, uma reflexão crítica a respeito de suas particularidades. O autor estabelece uma periodização específica para as considerações sobre essa história, levando em conta que a primeira instituição escolar brasileira surgiu em 1549, com a chegada dos jesuítas e seu incansável trabalho de catequização dos índios e educação dos filhos de colonos.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada (SAVIANI, 2008, p. 149-150).

É possível observar que a separação proposta pelo autor traz pontos específicos de cada momento histórico. Na colonização, os jesuítas tiveram um trabalho de educação com um princípio de apagamento cultural das populações originárias, mediado pelos ensinamentos da língua, religião e comportamento de acordo com seus próprios paradigmas. Neste momento incipiente já se observa a ligação direta da educação com a instituição religiosa.

Mesmo considerando as inúmeras tentativas de reformas que foram realizadas depois da expulsão dos jesuítas do país, a educação se constituiu com base em princípios religiosos e morais e de uma maneira extremamente excludente e segregacionista até a instauração da República, uma vez que “dela estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (SAVIANI, 2008, p. 150) que constituíam grande parte da população brasileira e não tinham espaço e possibilidades dentro do contexto escolar.

O cenário educacional começou a visualizar mudanças a partir da década de 1930, quando o país se encontrava com taxas de analfabetismo elevadíssimas e o recém-iniciado governo de Vargas inaugurava o Ministério da Educação e o Conselho Nacional da Educação (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158). Pouco depois, em 1932, é publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um documento redigido por intelectuais da área que reivindicava a “educação como uma função essencialmente pública [...] a laicidade,

gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p .43-44). Tais reivindicações acabam por colocar em xeque o modelo de educação adotado até então, vislumbrando possibilidades de mudanças nos rumos da educação, uma vez que tais demandas nunca haviam sido clamadas tão explicitamente.

No ano de 1934, é promulgada uma Constituição que apresenta uma mudança significativa em relação ao entendimento da educação; nela, “o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos” (BITTAR; BITTAR, 2012, p .159). Nos anos que se seguiram, a educação foi ampliada no sentido quantitativo, porém a inserção das camadas populares e de moradores das zonas rurais não foi alcançada. O caráter da obrigatoriedade foi incluído, mas não houve sucesso.

Outro marco expressivo desse movimento histórico foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (Lei n.º 4.042), que trouxe “a obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (BRASIL, 1961). A aprovação desta lei foi inédita e resultado de mais de dez anos de discussões e conflitos ideológicos no âmbito do Congresso Nacional e entre os educadores politizados e engajados, que discutiam as necessidades de se estabelecer uma educação pública e acessível a todos. As legislações estabelecidas e debates traçados pouco mudaram o panorama nacional, a educação seguia sendo seletiva e elitista, continuava excludente e sem alcance significável além dos centros urbanos.

Com o golpe e a instauração da Ditadura Militar, a legislação educacional sofreu inúmeras mudanças. O entendimento desse período se mostra contraditório, uma vez que, justamente no momento de limitação e privação dos direitos sociais, a escola pública ganhou força e se expandiu pelo território. A explicação para este fenômeno se encontra “na lógica que presidia o regime; era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do ‘Brasil potência’ [...] Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável” (BITTAR; BITTAR, 2012, p .162). A censura também esteve presente na educação, sendo encontrada na falta de criticidade e no caráter reprodutivo e mnemônico conferido à Geografia e à História. O autoritarismo e a doutrinação

foram estabelecidos também com a obrigatoriedade de inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), que

atuava, inclusive, na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; “liberdade com responsabilidade” e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejavase moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção dele (NUNES; REZENDE, 2008, p .2).

Novamente constata-se que, mesmo com os esforços e possíveis intencionalidades do governo, a educação não conseguiu alcançar o caráter universalizante a toda população brasileira e deixou uma marca na educação de uma geração, que teve um ensino acrítico, carregado de doutrinas e fortemente alienador. O período seguinte, caracterizado pela redemocratização do país, manteve os traços conservadores e segregacionistas já característicos da sociedade brasileira.

A Constituição de 1988 conferiu legalmente a educação ao Estado, estabelecendo no artigo n.º 23 como “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988). Um outro grande avanço foi o exposto no artigo n.º 208, indicando o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Dessa forma, vemos como um importante passo inicial o que a Carta Magna expôs e trouxe sobre a educação.

Uma vez que o ambiente político pós-redemocratização foi ocupado inicialmente por governos com forte predominância da direita, a educação se viu exposta aos investimentos de caráter neoliberal, e as iniciativas de expansão quantitativa mantiveram-se sem devida preocupação com a qualidade efetiva e com a necessidade de ser acessível a todos. “A universalização da escola pública brasileira recebeu impulso no governo de Fernando Henrique Cardoso [...] se deve em grande parte à Constituição Brasileira de 1988 e à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 164).

A aprovação da Lei n.º 9.394 em 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi o marco histórico mais importante para a fundamentação do que hoje definimos como educação. A lei trouxe, em seu artigo 3º, os princípios orientadores que devem servir de base para o ensino, como “Igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). Além disso, foi oficializada a atual divisão do sistema de ensino em ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio; e regulamentada uma base nacional comum para a Educação Básica.

No que diz respeito à legislação, a educação se apresentava muito bem amparada neste momento, e, se tudo tivesse sido posto em prática, os rumos educacionais do país já poderiam ter mudado significativamente nessas últimas décadas. Mas o cenário real não seguiu o que havia sido proposto nos documentos e, mesmo amparada por princípios válidos, a educação não conseguiu alcançar o que foi idealizado. Entre 1997 e 2000, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação, que trouxe a intencionalidade de referenciar padrões de qualidade para o ensino e orientar os professores em suas abordagens e metodologias.

Durante o início do século XXI, propostas e emendas à LDB foram aprovadas, garantindo características mais específicas e outras particularidades² a determinados âmbitos do sistema educativo. Mesmo sem o sucesso em universalizar a educação básica, houve um aumento significativo no número de matrículas das escolas de ensino fundamental, porém, o problema passou a se configurar de outra forma: abandono e evasão. Dados mostram que mesmo com a quantidade de matrículas crescendo, muitas crianças e adolescentes abandonavam a escola e não concluíam seus estudos de maneira integral. Darcy Ribeiro, em sua obra, aponta uma possível razão para tal acontecimento:

Nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista [...] O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada, aos ouvidos da professora. Todos seus esforços estão voltados para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, chega à escola altamente estimulada pelos pais, através de toda espécie de prêmios e gratificações, para aprender rapidamente. Uma e outra têm incapacidades específicas: o favelado, para competir na escola; o afortunado, para sobreviver solto na cidade. Ocorre, porém, que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente vai para a delinquência. Nessas circunstâncias, um desempenho natural

² Como exemplo da lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

e inevitável é valorizado e premiado pela escola; o outro é severamente punido (RIBEIRO, 2018, p .21-22).

Frente a isso, o sistema educacional brasileiro passa a apresentar um obstáculo dual: a sua não universalização e a grande evasão de seus estudantes. Tais obstáculos são centro da discussão de muitos teóricos e pesquisadores da área, que sempre buscam possíveis soluções e encaminhamentos para a sua superação.

Considerando um dos últimos movimentos estabelecidos como parte das medidas educacionais nacionais, após serem regulamentadas pela LDB, em 1996, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trazia como um de seus alicerces a unificação de conteúdos, habilidades e competências para um ensino nacional igualitário. Sua primeira versão foi publicada em 2015 e reformulada no ano seguinte para uma segunda versão; logo depois, foi apresentada a proposta de uma terceira versão, aprovada em 2018.

A ideia da BNCC aparece como uma proposta muito interessante e visionária para uma igualdade educacional, porém, considerando o excerto acima de Darcy Ribeiro, não podemos acreditar que apenas com uma homogeneização de conteúdos haverá um acréscimo nos padrões educacionais, uma vez que, dessa forma, estamos desconsiderando as individualidades dos alunos de cada lugar desse imenso território brasileiro. Desde as serras gaúchas até a planície amazônica, seja na escola particular ou pública, cada aluno tem um contexto individual de vida que exige uma abordagem própria e diferenciada, sem se esquecer da enorme desigualdade social existente no país.

Observando esse panorama histórico da educação brasileira, é possível dizer que “não fomos capazes, até hoje, de criar uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira” (RIBEIRO, 2018, p .21). Partindo desse cenário, considera-se importante discutir uma segunda noção que também é muito pertinente ao debate: o direito à educação.

2.2 A defesa da educação como um direito

Visto o cenário que foi definido diante do histórico da educação nacional, põe-se como prudente a discussão da educação como um direito e, conseqüentemente, como um dever do Estado, que tem o compromisso de oferecê-la a toda população e em todo o território nacional.

A noção que hoje temos dos direitos sociais é herdada dos ideais inspiradores da Revolução Francesa de 1789. Esse momento foi decisivo para a História, pois possibilitou que fosse expandida em grande escala a compreensão de que não apenas os indivíduos tinham deveres perante o Estado, mas também este possuía o dever de cuidar de seus cidadãos. Esta visão se mostra antagônica à vivida anteriormente, na qual havia súditos e servos sem direitos propiciados pelo Estado.

No Brasil, a consolidação dos direitos sociais se deu de uma maneira bastante lenta, configurada principalmente pela pressão popular na demanda por seu reconhecimento e atenção do Estado. Conseguimos traçar um paralelo claro de toda a legislação do Estado brasileiro, indicando os momentos em que a educação foi tratada como um direito e especificando a quem cabia esse direito. José Silverio Horta fez um trabalho desse tipo muito completo³, no qual traz uma profunda análise de conferências, assembleias e leis brasileiras, desde o Império até o momento atual, e faz considerações não só a respeito de como foi a evolução da acessibilidade à educação, mas também a quem cabia a responsabilidade de promovê-la.

Com o passar dos anos, direitos foram somados e subtraídos da população. O que vemos atualmente é que a educação está amparada em uma série de legislações específicas, porém, segue a preocupação com o cumprimento destas. Hoje, as legislações que garantem o direito à educação são as seguintes:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo n.º 26 indica que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória” (ONU, 1948).

A Constituição Federal do Brasil, que em seu artigo n.º 6 aponta: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social” (BRASIL, 1988). E também, no artigo n.º 208, determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo n.º 53, afirma que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

³ HORTA (1998).

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990). O artigo seguinte, de n.º 54, reitera: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito [...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (idem, 1990).

Por fim, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* aponta em seu artigo 4º que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1996), e o artigo 5º reconhece que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (idem, 1996).

Diante de todo esse aparato legislativo exposto, põe-se como duvidável a real efetividade do Estado brasileiro na garantia dos direitos dos cidadãos, uma vez que, estabelecida e amparada em tantas leis, a educação segue sendo elitista, excludente e não universalizada. Quais são as reais dificuldades e empecilhos que o Estado brasileiro encontra para poder garantir esse direito social às suas crianças e adolescentes? Por quais motivos o Estado não cumpriu seus planos definidos e precisos para dar fim às altas taxas de analfabetismo existentes no país?

Devemos ter em mente que “o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento” (HORTA, 1998, p. 10). Já alcançamos a alçada do reconhecimento jurídico e agora nos cabe esperar a vontade política ou organizar mobilizações para reivindicar nossos direitos.

Como já evidenciado, foram criados os PCNs e a BNCC, que supostamente levariam melhorias para a escola básica. O Estado se preocupou muito com a produção desses documentos para guiar a educação, que apresentam propostas para pôr fim às desigualdades educacionais por meio de uma padronização da educação a nível nacional, no entanto, esses documentos acabaram por não apresentar uma efetivação da generalização educacional no país.

Tais documentos de caráter universalizador dos currículos nacionais, somados às legislações, aparecem com grande eficácia para reafirmar o domínio neoliberal existente na instância educacional brasileira. Dessa maneira, Girotto (2018, p. 26) denuncia que

a centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala, pautadas, principalmente, em testes é fundamental para que, pela política pública, difunda-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, desta forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional.

Porém, sabemos que as oportunidades educacionais estão longe de serem as mesmas dentro de todo o vasto território nacional. As escolas públicas existem em grande quantidade, mas a presença de uma estrutura unificada que seja capaz de garantir os mesmos padrões de qualidade para todos os estudantes do país⁴ ainda é algo distante. Com esse direcionamento, o autor confirma tal fato apontando que “em nenhum dos documentos apresentados durante o processo de discussão da base houve a apresentação, por parte dos formuladores, de um amplo diagnóstico acerca das condições objetivas das escolas públicas” (GIROTTTO, 2018, p. 19).

Portanto, como se espera acreditar que um processo de real preocupação do Estado na garantia do direito à educação esteja sendo posto em prática mediante tantas contradições e lacunas que existem em meio aos instrumentos legais? Com as considerações apresentadas, vemos um grande grupo de pessoas que não tiveram acesso à educação e procuram por ela em momentos posteriores. Nesse sentido, o próximo capítulo busca discutir a Educação de Jovens e Adultos e suas particularidades dentro do panorama nacional de oferecimento da educação àqueles que foram privados dela em algum momento da vida.

⁴ Refiro-me a padrões infraestruturais de qualidade, como salas de aula confortáveis, bibliotecas com quantidade significativa de livros, laboratórios para uso diário, materiais para uso dos professores, entre outros.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma vez apresentadas as demandas históricas que marcam a concepção da educação em nosso país, juntamente com os contextos legais da educação como um direito de todos, é possível apontar como fundamental o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma possibilidade de inserção daqueles que foram excluídos e privados de seu direito à educação. Todos os cidadãos que não tiveram a possibilidade de frequentar a escola no momento que é considerado adequado, ou então aqueles que – por inúmeras razões – tiveram de abandonar os estudos, merecem uma atenção direta e precisa para que, nesse momento, a sua passagem pela escola seja significativa.

A EJA possui um conturbado histórico de implementação no país, sendo negada nos primórdios do processo educacional e depois vista como útil e necessária. Além disso, ela é permeada por complexidades e especificidades que devem ser consideradas para que se consiga alcançar uma educação de qualidade para todos os seus sujeitos. Dessa forma, a fim de uma argumentação mais ordenada, faz-se a divisão desse capítulo em duas partes. Na primeira, será apresentado um breve histórico das feições e conquistas que a Educação de Jovens e Adultos teve; já na segunda parte, será feita uma exposição das particularidades e do potencial existente dentro dessa modalidade.

3.1 O caminhar para o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil traz a sua primeira lembrança de manifestação no início da ocupação e exploração do Brasil pelos portugueses, remontando às origens da educação no país, conforme apresentado no capítulo anterior. O processo de catequização e alfabetização dos indígenas pelos jesuítas pode ser considerado como uma manifestação pioneira, levando em conta que a “sua maior preocupação era com o funcionamento da economia colonial, fazendo parte o ensino agrícola e os trabalhos manuais; dificilmente a leitura e escrita” (MAIA; PAZ; DANTAS, 2016, p. 34).

Com os séculos que se seguiram, a educação para jovens e adultos não esteve especificada em legislações oficiais, embora a educação estivesse apresentada como um direito de todos. Tais sujeitos foram fortemente excluídos do sistema educacional brasileiro e protagonizaram altas estatísticas de analfabetismo do país, sendo marginalizados e excluídos. Tal situação começa a apresentar perspectivas de mudança a partir de 1940, quando o Estado brasileiro

aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Esse momento histórico já é reconhecido pela ampliação dos direitos sociais para a população brasileira. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), a expansão das oportunidades educacionais no país para uma parcela da população que, até então, havia sido excluída, servia como uma manobra de diminuição das tensões que estavam em alta entre as classes sociais e também atendia a demandas profissionais específicas, que estabeleciam parâmetros mínimos para contratação da força de trabalho. Nas duas décadas seguintes, houve uma significativa atenção voltada à alfabetização dessas pessoas, que resultou em uma baixa, porém significativa, diminuição percentual do número de analfabetos.

Em meados dos anos 1950, o professor Paulo Freire aparece em cena e as concepções sobre a educação para esses jovens e adultos começam a se modificar e tomar outras formas. Um exemplo dessa modificação é o seu brilhante trabalho na alfabetização de trabalhadores, com o qual conseguiu, em 45 dias, alfabetizar 300 adultos; façanha essa considerada como inédita. Ao mesmo tempo que demonstrou com maestria a abordagem correta de se trabalhar a educação com esses sujeitos, Freire publicou obras que trouxeram uma ressignificação dos entendimentos da pedagogia e das relações estabelecidas no âmbito da sala de aula. Em sua visão, seria possível denominar as práticas educacionais de então de *Educação Bancária*, na qual

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade [...] e a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1979, pp. 65-66).

Seus ideais e posicionamento contrário ao que então estava estabelecido no âmbito da educação tornam o educador uma referência para essa área; dessa forma, inicia-se um novo movimento na área educacional no país. “Entre os anos de 1958 a 1964, as discussões sobre o tema foram fundamentadas sob a premissa defendida por Freire que, em 1963, foi encarregado pelo governo de organizar e desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.” (MAIA; PAZ; DANTAS, 2016, p.35). Contudo, em 1964, as expectativas para a realização desse projeto foram rompidas pelo Golpe Militar, que

produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos, e os materiais apreendidos (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p .113).

A partir desse momento, educadores e pensadores com posicionamentos mais críticos e libertários foram censurados e perseguidos, e muitos deles obrigados a aceitar o exílio, incluindo Freire. Os militares passaram a liderar a proposta de alfabetização dos adultos com a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que instituiu a alfabetização de pessoas entre 15 e 30 anos, suprimindo a proposta de educação problematizadora e libertária de Paulo Freire e propondo a instauração de um curso acrítico, com princípios da educação bancária e que propunha objetivamente uma “alfabetização funcional (como aquisição de técnicas simples de leitura, escrita e cálculo)” (MAIA; PAZ; DANTAS, 2016, p .36).

O projeto educacional militar foi juridicamente apresentado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5.692 de 1971, que trouxe a substituição do Mobral para o chamado Ensino Supletivo. Essa nova proposta tinha como ideal “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p .117). De acordo com o artigo n.º 24 da LDB,

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

É possível notar a total falta de intencionalidade em propor um ensino que fosse significativo e que acompanhasse o estudante em suas demandas da vida cotidiana. O objetivo pontual dessa modalidade seria suprir o estudo que ainda não havia sido efetivado. Dessa forma, a modalidade de ensino passou a ser concebida com critérios acríticos e superficiais, oferecendo aos seus alunos o essencial para uma rápida formação e conseqüente aquisição de diplomas e certificações para adentrar no mercado de trabalho e nas universidades. O interesse do governo não era uma formação cidadã e comprometida com a criticidade, e sim a superação do analfabetismo – para a melhoria dos índices educacionais – e a certificação de pessoas para atuarem em empresas e negócios.

Com a retomada dos governos civis e a redemocratização do país, o cenário muda novamente e a Constituição de 1988 assegura a educação àqueles que não tiveram acesso na

idade própria, como já apresentado no capítulo anterior. A LDB n.º 9.394 de 1996 também reafirma o direito à escolarização e oficializa no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da formação básica nos seguintes pressupostos:

Art. 37. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Diante disso, é nítida a observação das propostas para os sujeitos da EJA com a redação da LDB, visto que “os interesses, condições de vida e de trabalho” dos estudantes foram citados na legislação como características que devem ser levadas em conta para a efetivação desse processo de ensino. Visualiza-se uma grande diferença desse modelo em relação ao proposto anteriormente, o supletivo, e, dessa maneira, torna-se necessária a busca pela separação e negação da semelhança entre ambas as modalidades, que muitas vezes são tomadas como equivalentes em razão do desconhecimento acerca de suas particularidades.

Por fim, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos aprovada em maio de 2000, sob redação de Carlos Roberto Jamil Cury, aponta que a Educação de Jovens e Adultos

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p .5).

É evidente a compreensão que o Estado brasileiro traz sobre a especificidade que a EJA possui dentro do sistema educacional, reconhecendo o não acesso universal à educação como uma falha que deve ser consertada. Oportunidades educacionais iguais devem ser garantidas a todos os cidadãos, visto que há uma grande legislação que dá suporte a isso. Porém, junto ao escopo legislativo apresentado pelo Estado, ainda é possível questionar a efetividade de suas “preocupações”, uma vez que as estimativas ainda indicam um grande percentual de jovens e adultos analfabetos nos dias de hoje.

Os mesmos questionamentos apresentados no capítulo anterior podem ser reproduzidos aqui. Já que o direito à educação está posto nos instrumentos legais tanto para as crianças e adolescentes quanto para jovens e adultos, quais são os motivos que levam à falta

de uma efetividade nessa questão? Será que realmente há uma preocupação concreta do Estado em universalizar a educação ou ele apenas traz os aparatos legais para conseguir contemplar as demandas sociais e os acordos internacionais? Realmente precisamos de um governo que pense pelo povo e seja o povo para que as propostas e leis saiam dos papéis e se efetivem.

Tendo compreendido o histórico de concepção da EJA tal como a conhecemos hoje e de seu arcabouço legal, o próximo tópico trará as concepções das individualidades dos sujeitos da EJA e explanará como as particularidades formam um conceito de educação diferenciado dos moldes regulares.

3.2 Potenciais e particularidades em educar jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos deve conceber junto a ela a necessidade de se pensar o estabelecimento de um processo educativo que preze o reconhecimento dos educandos como sujeitos sociais e históricos, considerando que carregam consigo uma bagagem histórica de vida, repleta de experiências que não podem ser apagadas no processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes experienciados, frutos das inúmeras vivências dos educandos, devem ser levados em consideração dentro da sala de aula, a fim de se tornarem objeto das discussões e instigadores da aprendizagem.

A educação para jovens e adultos, assim como as demais propostas de educação crítica e libertária, deve ser concebida de maneira totalmente antagônica à *Educação Bancária*⁵, e caminhar no sentido de possibilitar a inserção e o reconhecimento dos educandos dentro das diferentes aulas das disciplinas, considerando principalmente a notável compreensão que os alunos trazem de suas diferentes realidades. Faz-se necessário, portanto, um comprometimento com uma proposta de educação que seja libertadora e que reconheça as histórias de vida de seus sujeitos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1979, p .77).

⁵ Segundo FREIRE, 1979.

Alunos jovens e adultos já passaram por uma fase da vida de experimentação e compreensão dos fenômenos do mundo, e vão para a escola levando consigo os aprendizados e seus próprios entendimentos daquilo que observam e vivenciam. Paulo Freire defende veementemente o reconhecimento dessas vivências dos alunos em sua obra, indicando que esses conhecimentos não devem passar por uma ruptura ao se apresentarem os conteúdos escolares, e sim passar por uma *superação* que

se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2015, p.32).

A curiosidade ingênua, citada pelo autor, faz referência aos saberes de senso comum, apreendidos nas experiências de vida desses estudantes, e a proposta de Freire é a de que a criticização – estabelecida por meio da educação – possibilitará a sua superação para uma curiosidade epistemológica, um saber carregado de metodologias. Compreendendo e reconhecendo os sujeitos da EJA, torna-se possível a realização de uma educação comprometida socialmente com as demandas individuais.

Para além do reconhecimento dos saberes dos alunos como parte fundamental para a estruturação de classes significativas, é essencial a reflexão de que

desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, periféricos, nos limites da sobrevivência. Jovens e Adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico oculta as identidades coletivas. [...] Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados (ARROYO, 2011, p. 103).

Dessa forma, deve haver um reconhecimento das particularidades existentes nesses estudantes. É necessário oferecer uma atenção a eles para que sua escolha de retorno à escola seja significativa e traga esperança e experiências positivas que consigam suprir as muitas outras experiências negativas vivenciadas. “Os jovens e adultos que buscam a escola têm o direito de serem acolhidos em um espaço-tempo escolar que seja plenamente adequado às suas características e necessidades” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p.75), considerando principalmente que eles “carregam trajetórias perversas de exclusão, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2011, p.99).

São humanos com frágeis trajetórias e que, vislumbrando na educação uma esperança para a vida, dão à escola uma chance de trazer aquilo que estava faltando a eles. Cabe a nós, professores, reconhecer essa demanda, para que se estabeleça uma educação de qualidade e envolvida com um compromisso social e significativo.

Reconhecer e entender o protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo vêm não das [...] múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes. Como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. (ARROYO, 2011, p. 99).

Cientes dessas demandas, urge a utilidade de uma profunda consideração por parte dos docentes em estarem sempre na busca por compreender as múltiplas realidades de vida que coexistem em sua sala de aula. Esse pode ser considerado um movimento utópico e ilusório quando toma-se em conta a inúmera quantidade de estudantes que cada professor reúne durante um ano letivo; porém, a aceitação de um ambiente escolar plural e com inúmeras histórias, combinada com a busca por dar voz a essas histórias, permite que a educação seja transformadora na vida de cada um dos estudantes, considerando que “ouvir um ao outro, escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento e também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala (HOOKS, 2017, p.58)

Defendendo uma EJA nesses princípios libertadores, as disciplinas escolares deverão ser encaminhadoras de reflexões críticas, buscando a ressignificação de seus conteúdos e metodologias estabelecendo como guia as histórias dos alunos. Dentro das matérias oficiais do currículo, a Geografia pode ser entendida no âmago das suas particularidades para ser concebida de uma forma crítica e que rompa com a sua aparente visão memorizadora e conteudista que apresenta para grande parte dos estudantes. Pretendendo explorar sobre essas particularidades, os próximos capítulos aprofundam a discussão com dados históricos e reflexões dialogadas com autores da área.

4. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Reconhecer o papel que a educação geográfica tem dentro do cotidiano escolar é uma tarefa imprescindível para poder assumir a importância que tal disciplina exerce para os alunos. A desconstrução do senso comum relacionado à Geografia é muito necessária, visto que há uma concepção para grande parte das pessoas de que essa área do conhecimento se trata de uma disciplina na qual se estuda, de um lado, os fatores físicos – como continentes, capitais, relevos, rios, biomas e climas – e, de outro lado, os fatores sociais – como a geopolítica, sistemas econômicos, demografia e cultura.

A busca por se desvencilhar do caráter reprodutivo e de memorização que é atribuído à disciplina é essencial para que seja possível o estabelecimento de paradigmas e referências atualizadas que demonstrem a efetiva necessidade da consolidação de uma educação geográfica que possibilite aos alunos o pensamento geográfico robusto e crítico. É necessário instituir a noção da importância que a educação geográfica apresenta para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação ao seu entendimento estabelecido perante o mundo, assim como apresentado pelo professor Nestor Kaercher (2004):

podemos entender melhor o mundo em que vivemos, se pensarmos o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabemos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartmentadas, mas, sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (p. 224).

Dessa forma, o capítulo traz uma divisão que facilita a explanação do assunto. Em um primeiro momento, será apresentada uma contextualização histórica breve a respeito da educação geográfica, que contempla desde seu momento inaugural como disciplina até as concepções mais atuais na sala de aula. Posteriormente, pretende-se expor as particularidades e capacidades que a educação geográfica dispõe como um componente curricular essencial para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

4.1 Contextualizações históricas

A Geografia enquanto ciência, que tem sua origem em meados do século XVIII, teve um extenso e complexo desenrolar de numerosos pressupostos e diferenciados entendimentos a respeito de sua caracterização. Com diferentes trabalhos, múltiplas visões e abundantes conceituações, muitos pensadores pelo globo defenderam diferentes concepções de objetos de estudo que poderiam ser estabelecidos como a categoria central da Geografia durante mais de dois séculos. Com o passar dos anos, incalculáveis debates sobre a epistemologia desta

ciência afluíram por todo o planeta. Categorias, conceitos e teorias, que foram estudadas, defendidas e refutadas, acabaram por resultar nas complexidades e diferentes metodologias que foram construídas para que possam conferir à Geografia as concepções que orientam o pensamento geográfico da atualidade.

No Brasil, a Geografia foi estabelecida primeiramente como uma disciplina escolar, para posteriormente ser instaurada no meio universitário e acadêmico, de modo antagônico ao processo de grande parte das outras ciências, que primeiro foram consideradas na universidade e só depois incorporadas ao âmbito escolar. Apresentando-se desde seu surgimento como uma ciência de extrema relevância, a Geografia foi incluída pioneiramente como uma disciplina escolar, em meados do século XIX, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Tal movimento levou a uma concepção pioneira desta ciência com um forte caráter expositivo e inventariante das características físico-naturais do país, como exposto no trabalho vanguardista do Padre Aires de Casal, a *Corografia Brasília*, que foi amplamente usado como material referência para as primeiras classes de Geografia, uma vez que ele “inaugura os escritos nacionais a respeito do território brasileiro e, por esse motivo, passa a subsidiar a seleção dos conteúdos das escolas do país e, ainda, influenciar a produção escolar futura para a disciplina escolar” (MELLO, PEREIRA, PEZZATO, 2020, p .18).

Por volta de 1900, a disciplina já estava presente em praticamente todos os colégios do território nacional. Considerando o cenário histórico desse momento – de pós-abolição da escravidão e de recém-instauração da República –, o ensino da Geografia se apresentava muito plausível para o conhecimento do território e de suas riquezas, assim, podia consolidar um sentimento de pertencimento à nação brasileira, a fim de “despertar os mais elevados e genuínos sentimentos patrióticos, de modo a tornar o Brasil uma nação mais produtiva, rica, saudável e instruída” (MELLO, PEREIRA, PEZZATO, 2020, p .21). Seguindo as coletâneas existentes naquele momento, o ensino desenvolvido nas escolas era caracterizado por “uma geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica e muito distante da realidade do aluno” (CASSAB, 2009, p .6), apresentando-se com o anseio de ensinar conhecimentos fechados e acrílicos, de caráter geral e fragmentado. Dentro dessa conjuntura, os responsáveis pelas classes de geografia eram os advogados, sacerdotes e outros com o notório saber e considerados capazes de ministrar os conteúdos dessa nova disciplina.

Pouco depois de sua expansão dentro dos currículos como uma disciplina escolar, a Geografia ocupa espaço no meio acadêmico do país com a fundação de seu curso inaugural na Universidade de São Paulo, em 1934. A inauguração do curso trouxe uma forte influência do pensamento francês tradicional – visto que o Prof. Pierre Deffontaines veio diretamente da França para ser o responsável pela primeira cátedra – e possibilitou a formação dos primeiros geógrafos brasileiros.

A partir do momento de formação dos primeiros geógrafos brasileiros, as salas de aula passaram a ser ocupadas por profissionais que realmente haviam estudado para o exercício daquela posição e, portanto, eram conhecedores da ciência geográfica, de seu método e suas especificidades. Essa ocasião coincide com as movimentações de busca por uma manutenção da Geografia que estava presente nas escolas, como exemplo do trabalho de Delgado de Carvalho, que, orientando-se pelos princípios da Escola Nova, buscava uma mudança nos princípios dessa Geografia, defendendo uma disciplina que não tivesse mais um caráter decorativo e enciclopédico e que possibilitasse o estudo dos fenômenos que pudessem ser entendidos e apreendidos pelos alunos.

Via-se como necessário “que os estudos geográficos fossem objetivos, relacionados às vivências cotidianas e que partissem sempre do meio em que se vive, isto é, do particular para o geral. O método admitido por Delgado de Carvalho para essa finalidade era o positivismo” (MELLO, PEREIRA, PEZZATO, 2020, p. 22). Os autores apontam, ainda, que esse movimento proposto por Carvalho não foi bem recebido pelos professores da época, que desconfiavam da aplicabilidade das diretrizes propostas para os secundaristas, uma vez que a Geografia feita até então dizia respeito à memorização de nomes de capitais, rios, afluentes e montanhas. “Era-lhes difícil compreender uma Geografia que buscasse a compreensão da complexa interação entre as sociedades e a natureza.” (MELLO, PEREIRA, PEZZATO, 2020, p. 23).

Esse momento inaugural da educação e da ciência geográfica consegue ilustrar o quão dinâmica foi a consolidação do pensamento geográfico pioneiro no país e indica como seriam agitados os próximos anos, nos quais incontáveis concepções e conceitos seriam confrontados e reelaborados pelos professores, pesquisadores e estudantes das inúmeras escolas brasileiras e também dos muitos cursos de graduação que foram estabelecidos em todo o país.

Denominada então Geografia Clássica, por alguns anos a Geografia manteve suas ideias positivistas e uma forte tendência para os estudos regionais, guiada por um formato

reprodutório e descritivo que caracterizava o “estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas e por procedimentos didáticos marcados pela descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens” (CASSAB, 2009, p. 7). Nesse momento, a disciplina apresentava um caráter acrítico e alheio aos estudantes, uma vez que eles não conseguiam identificar em sua vida cotidiana⁶ os conteúdos que eram expostos nas classes e encontravam-se na obrigatoriedade de memorizar os recursos naturais e desenhar mapas em vez de relacionar esses conteúdos com a dimensão local e pessoal.

Um forte movimento de mudança ocorreu de maneira concomitante às pressuposições teóricas-quantitativas que buscavam uma “crítica à Geografia Clássica que possibilita uma revisão nos conteúdos a serem ministrados nas salas de aula, sem, no entanto, alterar significativamente seus objetivos e a didática do ensino” (CASSAB, 2009, p. 9). Esse novo modo de pensar a Geografia trouxe novas perspectivas e o pensamento empírico, exigindo formulações matemáticas e estatísticas como base do conhecimento. O método de memorização dos conteúdos seguiu sendo o pilar no ensino e “as médias, os índices, os elementos quantitativos tornam-se o conteúdo geográfico” (SOUZA, JULIASZ, 2019, p. 11).

Na ocasião do Golpe Militar, o ensino de Geografia se viu ameaçado pelo projeto político de censura do governo. Com as fortes potencialidades críticas e reflexivas que a disciplina apresenta, o seu ensino foi ameaçado de supressão por um projeto educativo que pregava a substituição do componente curricular por outra disciplina.

Enquanto na universidade, na década de 70, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo grau, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular. (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 59).

Uma geração completa foi *vítima* e acabou por estudar na educação básica sem o devido aporte teórico-metodológico do ensino de Geografia e de História, sendo obrigada a seguir as propostas dos Estudos Sociais. Essa lembrança recente do nosso processo educacional deve ser mantida acesa, pois a intencionalidade de apagamento do ensino de História e de Geografia demonstra o extremo potencial e competência que essas ciências possuem para desenvolver a autonomia intelectual dos seus estudantes, para a construção do pensamento crítico e engajado.

⁶ Considerando, principalmente, a homogeneização dos conteúdos – nos livros didáticos – que eram passados para todos os estudantes em todo o país, almejando um ensino igualitário, porém, desconsiderando fortemente as especificidades locais e as inúmeras diferenças entre contextos e realidades individuais.

Conforme se passam os anos, a Geografia se reinventa com o estabelecimento de inúmeras obras, defesas de teses e dissertações que buscam apresentar teorias e novas propostas para a disciplina. Para o período referido, apoia-se no trabalho da Professora Lana de Souza Cavalcanti (2019), que traz uma incrível contextualização dessas cinco últimas décadas de produção em Geografia e no ensino no Brasil.

O movimento de Renovação da Geografia Brasileira, iniciado em meados da década de 70, teve suma importância para se pensar a mudança das concepções da Geografia enquanto ciência. A publicação de inúmeras obras de grande importância para a área influenciaram uma transição de pensamento, que buscava “uma Geografia que estivesse comprometida com o desenvolvimento e a justiça sociais; que se colocasse a serviço da transformação social; que realçasse seu papel de desvendar máscaras sociais; que denunciasses as contradições sociais expressas no espaço” (CAVALCANTI, 2019, p. 22).

Percebe-se como esse momento foi contundente e decisivo para o andamento das pesquisas em Geografia. Muitas contribuições e a ampliação das referências no âmbito da ciência geográfica ocasionam uma ampla perspectiva de renovação e mudança para a educação. As concepções e estudos traçados nesse momento se apresentam pelo mote Geografia Crítica, que, como o próprio nome já diz, procurava “denunciar a impossibilidade de neutralidade na ciência [...], advogando um conhecimento geográfico com conteúdo político e como instrumento de libertação do homem” (CAVALCANTI, 2019, pp. 22-23).

Esse movimento revolucionou o pensamento da época e se espalhou amplamente entre professores que já estavam atuando e no meio universitário, entre professores em formação. Neste momento, o desafio seria desvencilhar e acabar com a prática da Geografia tida como “desinteressada, de um discurso pedagógico enciclopédico, simplório e cansativo por ensinar um saber aparentemente inútil” (CAVALCANTI, 2019, p. 26). Com isto posto, para o ensino, a Geografia Crítica “se preocupa com a criticidade do educando e não com o arrolar fatos para que ele memorize” (VESENTINI, 1992, p. 22).

Cabe destacar também que nesse período a Pedagogia brasileira incorporava “contornos importantes com o pensamento da psicologia genética de Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural, orientada pelos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev” (SOUZA, JULIASZ, 2019, p. 13). Esse movimento chega às licenciaturas e à escola em múltiplas dimensões de reflexão, somado aos inúmeros trabalhos publicados na época. As concepções de integração e inclusão social do aluno na sala de aula foram de encontro com as

mobilizações da redemocratização do país, conjuntura reconhecida pelos autores acima citados, que atestam o fato da “pedagogia tecnicista e a massificação da escola básica ganharem expressividade no período militar” (p. 14).

Por conseguinte, as renovações das duas ciências caminham lado a lado e defendem que as antigas concepções sejam atualizadas para possibilitar melhores resultados e experimentações dos alunos na escola. Com fundamentações e pesquisas, concebe-se o ideal de professor que trabalhe juntamente aos seus alunos as categorias e conceitos a fim de estabelecer uma educação significativa, que inclua o estudante e sua realidade dentro do que está sendo exposto pela aula.

Dentro da Geografia, a proposta se apresentava de modo a “Romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações sobre assuntos e lugares. O aluno deve perceber qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da sociedade de que ele faz parte” (KAERCHER, 2004, p. 223). Constata-se então as intencionalidades existentes dentro do pensamento acadêmico para que fosse elaborado um movimento de regeneração da Geografia e de sua abordagem dentro de sala de aula. O Professor José William Vesentini, pioneiro no estabelecimento do pensamento crítico da Geografia na educação e grande contribuidor na produção de livros didáticos com uma revisão de posicionamento, nos mostra, no início da década de 90, que:

o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VESENTINI, 1992, p. 23).

Cavalcanti (2019) aponta que a passagem do século, entre as décadas de 1990 e 2000, trouxe “muitas investigações com o objetivo de buscar formas de ensinar criticamente conteúdos críticos” (p. 29) a fim de pôr em prática aquilo que estava sendo defendido na academia, o ensino de uma Geografia Crítica. A autora também apresenta que as obras em construção nessa ocasião traziam a “necessidade de se ultrapassar uma produção clássica apegada à racionalidade empirista, objetiva, técnica e operacional” (p. 31).

A autora demonstra, com base em dados de pesquisas, que “alunos tinham muita resistência ao que se ensinava nessa disciplina, ao modo como ela era ensinada, com aulas informativas, repetitivas, desconectadas de sua realidade” (CAVALCANTI, 2019, p. 30). Em vista disso, percebe-se que a Geografia Crítica que estava sendo produzida e disseminada

dentro das universidades enfrentava resistências para alcançar seus caminhos para a dimensão da educação. A prática docente ainda era majoritariamente aquela tradicional de memorização dos conteúdos, visto que os docentes que estavam nas escolas haviam sido graduados segundo outra referência de Geografia.

Julga-se prudente apontar, assim como Cavalcanti (2019, p .40), que existem particularidades das diferentes formações iniciais de professores, realizadas em múltiplos contextos de universidades públicas ou particulares, em diferentes localidades do país, com características mais ou menos empresariais e atentas, ou não, para a instrução de docentes críticos. Esse fator, importante de se pontuar, pode ser o atual responsável por uma formação acrítica e reprodutora de uma disciplina ultrapassada e não autônoma.

É necessário frisar que, para as autoridades educacionais do país, pouco importam os investimentos em políticas públicas no geral, e importam menos ainda quando se pensa na formação continuada de professores, que seria efetiva para a atualização dos docentes em exercício. Ademais, a intensa presença do neoliberalismo na conjuntura atual é um forte destaque para o entendimento dos rumos que estão sendo tomados nos direcionamentos da educação como um todo e na particularidade da Geografia.

O momento mais contemporâneo aponta para esse forte abuso da tendência neoliberal no ensino de Geografia, o que “significa uma vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais, a agências de financiamento, a pautas de resultados [...] e não a processos formativos em si” (CAVALCANTI, 2019, pp. 43-44). Esse fato traz inquietude e demanda uma precaução de docentes e profissionais da área que se veem sob uma complexa relação de cobrança por resultados, desempenho, avaliações e boa colocação em exames de larga escala. A lógica empresarial competitiva não tem espaço dentro da educação; como apresentado pelo Professor Luiz Carlos de Freitas,

a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial (FREITAS, 2014, p. 1099).

A educação geográfica, por conseguinte, deve se apresentar como uma disciplina de potencial contra-hegemônico, que possa ser apropriada como uma argumentação antagônica ao sistema imposto no período atual. Seu caráter amplo e multifacetado permite a apreensão de diversos fenômenos da realidade e um vasto reconhecimento de elementos do cotidiano do estudante que fazem parte do escopo de estudo da educação geográfica. Assim sendo, afirma-se a primordialidade “das humanidades se constituírem [...] para além da lógica neoliberal, com o intuito de possibilitar abertura aos atravessamentos cotidianos do ensinar-aprender Geografia na racionalidade do comum” (GIROTTI; GIORDANI, 2019, p. 131). Essa afirmação vai em direção ao exposto por Cavalcanti (2019): “o espaço geográfico e seus conceitos correlatos, bem como seus raciocínios e linguagens, são ferramentas para a análise da realidade, em sua dimensão material e simbólica” (p. 80).

À vista disso, no presente, busca-se a exequibilidade de uma educação geográfica que permita aos alunos uma leitura e compreensão do mundo tal como ele é, de uma forma crítica, com a percepção das desigualdades e das suas contradições. Uma vez levantada a contextualização histórica do caminhar da educação geográfica, considera-se prudente apresentar perspectivas e noções que defendem o fundamento e pertinência dessa disciplina.

4.2 Por que aprender Geografia?

Essa pergunta acompanha os estudantes de todos os níveis por vários anos e, caso o ensino não seja significativo e relevante, a pergunta pode, talvez, nunca ter a sua devida resposta. A necessidade de manter sempre acesas as características e potencialidades da educação geográfica se refere à primordialidade de se estabelecer uma Geografia que seja significativa para seus estudantes, tratando-se mais do que uma simples disciplina para a sua rotina escolar, mas uma maneira de compreender, pensar e interpretar o mundo em que se vive.

As finalidades da Geografia são de extrema pertinência, como já exposto, para o estudo e entendimento do mundo a nossa volta. Tornar os alunos o centro do processo educativo, envolvendo-os nos debates e buscando combinar a participação e centralidade deles com o uso de métodos particulares a essa disciplina pode efetivar a realização de um ensino significativo. A cartografia é uma das linguagens próprias à geografia que facilitam e permitem uma argumentação rica e pertinente para a compreensão dos objetivos e princípios geográficos, como exposto pela professora Sônia Castellar (2019):

Entender a Cartografia como linguagem e que, o ato de cartografar e de registrar lugares, muito contribui para o desenvolvimento de um olhar estratégico sobre os territórios, pois ao mapeá-los, toma-se consciência dos conteúdos que fazem aquela porção do espaço ser o que é (p. 13-14).

Desse modo, a educação geográfica deve estar intimamente vinculada à compreensão da importância do ensinar-aprender conteúdos relacionados à localização pensando no “desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e correlação que o professor, com o uso de diferentes materiais e ações didáticas, vai propondo ao aluno, em um constante processo no qual a dúvida e a inquietação frente à realidade estão sempre presentes” (GIROTTTO, MORMUL, 2016, p .83). A estruturação do desenvolvimento cognitivo do aluno baseado na evolução das compreensões cartográficas, que abrangem desde a observação até a correlação, é apontada como um percurso de extrema importância, uma vez que o processo inicia-se pela simples observação de mapas, evolui para uma interpretação de suas informações e referências e, posteriormente, progride para o ato de correlacionar diferentes fenômenos que são demonstrados pelos mapas.

É necessário pontuar a importância da fundamentação de uma educação geográfica vinculada com a cartografia, visto que

aprender a ver o mundo através do mapa, reconhecendo as implicações presentes em cada uma das possibilidades de representação e estabelecendo diferentes interpretações e conexões entre os fenômenos pode ampliar a capacidade dos alunos de reconhecerem, em seus lugares de vivência, diferentes lógicas, processos e sujeitos que se articulam nas mais diversas escalas espaço-temporais (GIROTTTO, MORMUL, 2016, p .93).

Pouco a pouco, os estudantes vão construindo percepções mais ativas, engrandecendo os entendimentos de conceitos geográficos e enriquecendo as percepções espaciais. Esse movimento ocorre, principalmente, quando influenciado por educadores que estabelecem as dúvidas, inquietações e contextos cotidianos dos estudantes como guia de seu fazer pedagógico, incluindo as suas vivências e experimentações de mundo como orientação e direção das práticas estabelecidas.

Estando ciente das heterogeneidades existentes dentro das salas de aula, faz-se relevante o reconhecimento da importância dos professores trabalharem com perspectivas integradoras que contemplem a maioria de seus estudantes, por meio de atividades de caráter geral; além disso, é importante que considerem em seus resultados as demandas específicas e individuais de seus alunos, indicando a eles como as individualidades são essenciais para o coletivo, bem como as realidade são repletas de geografia(s). Dessa forma, usar os conteúdos geográficos em prol de um engajamento social dos estudantes na compreensão de suas vidas

como uma parte integrante da totalidade mundial é primordial, percebendo a importância da passagem do particular para o global, como apontado pela professora Helena Callai:

O conteúdo de geografia, por ser essencialmente, social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem a sua efetivação num espaço concreto, aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade (CALLAI, 2001, p. 144).

Reconhecendo, dessa forma, essas particularidades e especificidades, põe-se como necessária uma compreensão da parte dos docentes para as demandas dos alunos e para o reconhecimento deles como seres diferenciados e inseridos em diversas realidades. Para tanto, “é importante entender que cada estudante tem a sua maneira de aprender, sendo para isso necessário, planejar as metodologias de acordo com a faixa etária e os contextos culturais” (CASTELLAR, 2019, p. 4) para assim possibilitar uma educação expressiva.

Podemos associar a compreensão da necessidade de vincular os contextos culturais e as experiências vividas pelos alunos à educação geográfica com a teoria histórico-cultural proposta e estudada por Vygotsky. Em seus estudos, Vygotsky compreende que crianças e jovens iniciam seu processo de aprendizado muito antes de irem a escola, visto que são seres históricos que estão em constante contato com diferentes meios sociais e culturais que irão moldar e dar referências para os seus entendimentos e compreensões dos processos existentes no mundo. “Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.” (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

Nesse sentido, a educação geográfica apresenta o potencial para ir ao encontro das discussões propostas por essa teoria, visto que pode usar e se apropriar dos conhecimentos e saberes preestabelecidos pelos alunos a respeito do mundo e de sua compreensão da realidade no desenvolvimento de seus conteúdos e no caminhar da disciplina. Em seus estudos sobre as influências da teoria de Vygotsky para o ensino e para a Geografia, Lana Cavalcanti aponta pressupostos que levam à reflexão da conveniência em se pensar sobre a teoria histórico-cultural e a constituição do raciocínio espacial:

na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica (CAVALCANTI, 2005, p. 198).

Em vista disso, coloca-se a constituição do pensamento/raciocínio geográfico como um objetivo potencial para a efetivação de uma educação geográfica de qualidade. O caminhar da geografia em sala de aula, vislumbrando e tendo como ideal o desenvolvimento desse pensamento/raciocínio por parte dos alunos, possibilita a formação de estudantes críticos e com capacidade de compreender fenômenos complexos.

Há distintas concepções sobre o que é efetivamente o pensamento/raciocínio geográfico. A professora Lana Cavalcanti (2019) considera que deva ser chamado de pensamento geográfico e traz em sua concepção que esse pensamento é

parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ocorre continuamente nos sujeitos (estudantes), em processos de formação de conceitos geográficos (cotidianos e científicos: lugar, paisagem...) e no exercício articulado de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, análise, síntese) e mais específicos para a Geografia (observação, comparação, conexão, descrição), que são representados/apresentados de diferentes maneiras, articulados em diversas partes (p. 96).

Por sua vez, o professor Eduardo Giroto e a professora Najla Mormul (2016) o chamam de raciocínio geográfico e afirmam que

pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. [...] Portanto, torna-se fundamental pensar na construção de uma Educação Geográfica que, buscando possibilitar aos alunos o desenvolvimento do raciocínio geográfico, contribua na formação de sujeitos sociais que sejam capazes de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, aparentemente, desconectados (p. 82).

Considerando os pareceres expostos acima, toma-se como pressuposto que o processo de estudo e aprendizagem de Geografia deve contemplar um amplo entendimento dos conceitos geográficos que irão mediar a compreensão das relações espaciais de fenômenos e processos existentes, que são estabelecidos em distintas formas por todo o planeta, com ainda mais intensidade em razão do atual grau de globalização presente no mundo.

O aluno de geografia deverá compreender, portanto, que o celular que ele usa diariamente tem a sua bateria produzida em um determinado lugar, a placa produzida em outro, a tela em um outro lugar ainda mais distante e que, em um determinado momento, todas as matérias-primas, de diferentes procedências, se encontram em uma fábrica para o celular ser montado e, depois, comercializado nas inúmeras lojas do mundo. Ou então, perceber que a camiseta de seu uniforme escolar é produzida a partir do algodão plantado no Centro-Oeste brasileiro, que depois segue para uma fábrica de camisetas no Sul do país, para então ser encaminhado para uma estamperia em sua cidade e, por fim, comercializado. O

entendimento da distribuição espacial dos diferentes fenômenos que ocorrem mundialmente, da relação de redes que estão estabelecidas e que possibilitam uma integração global e totalizante é, dessa forma, um princípio necessário para o estudo da Geografia.

Sendo assim, a procura pela resposta do questionamento que guia este capítulo — “Por que aprender geografia” — é respondida com a pertinência que essa disciplina escolar se apresenta para a sociedade como um todo, considerando que a Geografia é, antes de tudo, “uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar” (GOMES, 2017, p. 21) e, portanto, balizadora de uma ampla compreensão espacial dos acontecimentos e das relações que são estabelecidas no mundo. Segundo Lana Cavalcanti,

a Geografia é uma visão totalizante de um ponto de vista da realidade (o ponto de vista espacial), e que este se relaciona a uma visão particular de espaço – o espaço geográfico, que desenvolve uma capacidade de pensar sobre a realidade na articulação dialética das dimensões absoluta, relativa e relacional, entende-se que o pensamento geográfico é a meta principal desse campo disciplinar: sua condição e resultado (CAVALCANTI, 2019, p. 80).

Tendo estabelecido um entendimento das finalidades para o ensino dessa disciplina e compreendido as potencialidades existentes para o seu ensino, de formar cidadãos críticos e conhecedores das realidades desiguais e complexas que permeiam o atual sistema capitalista globalizado, no próximo capítulo apresentaremos algumas reflexões e buscaremos uma proposta para entender as possibilidades existentes para a educação geográfica voltada aos jovens e adultos.

5. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA JOVENS E ADULTOS: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES

A partir do que foi apresentado pelas bases teóricas e metodológicas da educação geográfica, podemos considerar que essa possui uma utilidade e possibilidade específicas no escopo da Educação de Jovens e Adultos. Como já explanado anteriormente, os sujeitos da EJA apresentam particularidades que podem contribuir para a Geografia. Tratando-se de um componente curricular obrigatório, é pertinente apresentá-la como uma disciplina extremamente necessária e refletir a respeito de suas possibilidades dentro das salas de aula.

Cientes das especificidades dos alunos e das perspectivas conceituais da educação geográfica, é relevante apontar seu caráter libertador. Deve-se trazer uma compreensão crítica de qual Geografia será ensinada aos alunos. É necessário reconhecer que a escolha de conteúdos que serão, ou não, abordados em sala de aula se caracteriza como uma tomada de posicionamento do docente em valorizar certas temáticas em detrimento de outras, uma vez que “nenhuma educação é politicamente neutra” (HOOKS, 2017, p. 53). Portanto, torna-se prudente frisar que

trabalhar os conteúdos geográficos dando ênfase à produção de conhecimentos específicos na formação do aluno, promovendo a compreensão sobre cidadania, o desenvolvimento de suas capacidades e despertando percepções em torno do espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas. (MAIA;MAIA, 2020, p.6)

Tal questão se torna mais evidente quando referenciada a EJA, visto que o calendário escolar ocorre no período de um semestre. Posto isso, o planejamento da disciplina fará referência ao apresentar e suprir as demandas de conteúdo em um tempo menor do que o definido regularmente, trazendo o desafio de inserir os estudantes dentro dos assuntos da disciplina, ao mesmo tempo que os envolve em uma educação para a liberdade e com ideais e princípios emancipadores. Entende-se que

educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, aprendendo ao mesmo tempo que se ensina. Só assim pode-se propiciar aos educandos que se tornem cidadãos plenos, agentes da história, sujeitos autônomos, críticos e criativos. É necessário deixar de acreditar numa verdade única, num caminho único para o futuro, num único projeto coletivo de libertação. (VESENTINI, 2009, p. 25).

Acreditando nessa possibilidade de uma educação para a liberdade, carregada de pressupostos emancipacionistas, traz-se a pauta aos docentes para um forte engajamento em tornar as classes de Geografia significativas e em valorizar a voz e os conhecimentos de seus estudantes, a fim de que eles sintam o estímulo em estudar e aprender os conteúdos desta

disciplina. “A possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 170), isto é, o engajamento com conteúdos e o aprendizado traz a superação de noções obsoletas, conservadoras e desatualizadas.

Definindo como princípio a busca por uma Geografia que tenha em seu propósito a concepção libertadora, é possível usar suas categorias e conceitos para instigar os alunos a reconhecer essa disciplina dentro de experimentações de vida deles, buscando a superação da visão da Geografia como uma ciência sem função, na qual o aprendizado se dá mediante memorização de nomes de rios, formas de relevo, países e suas capitais. Faz-se necessária a compreensão de que o espaço geográfico – que é a categoria central de estudo da Geografia – é o espaço vivido e ocupado diariamente pelos estudantes.

Destarte, é fundamental o reconhecimento da existência de um saber e fazer geográfico que é próprio do aluno trabalhador, conforme apontado pela professora Marcia Resende. Em seu trabalho, a professora busca apresentar uma proposta de geografia para os alunos trabalhadores, com uma intensa reflexão sobre esses sujeitos e as particularidades apresentadas em seus diferentes contextos. Resende trouxe uma grande contribuição com sua obra, engrandecendo as compreensões acerca dos alunos da EJA, suas geografias e as potencialidades em se estabelecer uma educação significativa junto a eles. A autora defende um ensino considerando as particularidades e concepções de vida já experienciadas pelos alunos quando afirma que “os alunos chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço, fruto da sua experiência imediata de vida” (RESENDE, 1986, p .20). Segundo ela,

se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde [...] Considero esta a falha mais grave de nossa Geografia/nosso ensino: desprezar o ser histórico do aluno. Acolhê-los seria, de certa forma, redefinir a relação mesma de ensino-aprendizagem, construir o caminho do conhecimento, da descoberta, a partir da realidade vivenciada pelo aluno. Aí estariam, professor e aluno, descobrindo e recriando a ciência geográfica (RESENDE, 1986, p .20).

É necessário ter claro que os alunos ocuparam e ocupam frequentemente os espaços que estudam nas classes de Geografia, eles estão inseridos em seu próprio objeto de estudo e, dessa forma, a Geografia não pode se mostrar como uma disciplina distante e estranha a eles. O reconhecimento de suas experiências de vida e a possibilidade de atribuir protagonismo para as suas vivências como pano de fundo para temáticas e discussões na sala de aula possibilitariam um reconhecimento de extrema importância e um vínculo grandioso entre a disciplina e a vida dos estudantes, uma vez que os alunos percebam que a Geografia trata de

manifestações das práticas sociais que incluem as suas próprias vidas e estão presentes em seu cotidiano.

Conseqüentemente, “é assim que se desenvolve o estudante/cidadão autor-espacial, os que constroem diariamente o espaço nas suas relações de convivência do/no cotidiano, não sendo meros personagens, mas seres atuantes e participativos.” (MAIA;MAIA, 2020, p.12) Pensando na Geografia como parte integrante do cotidiano dos alunos, é possível usá-la para guiá-los por um caminho de reconhecimento das suas vivências como escopo real das práticas a serem discutidas na escola. Portanto,

é preciso ensinar uma Geografia que considere o homem como sujeito e não como objeto do processo histórico. Que não separe, enfim, a sociedade da natureza, e que, se eventualmente a separar, não fragmente esse saber, perdendo a sua noção de totalidade. Que possamos transmitir aos nossos alunos uma Geografia que sirva aos interesses deles e não dos detentores de poder (RESENDE, 1986, p .41).

Sendo assim, o reconhecimento dos sujeitos da EJA é essencial para que se alcance uma educação comprometida criticamente com seus alunos, e que as aulas sejam construídas a partir de

suas experiências de vida, inúmeras situações que envolvem conceitos e temas (conteúdos) trabalhados pela ciência geográfica. Eis o grande desafio que se coloca à prática docente: recontextualizar e criar mecanismos para a construção dos conceitos geográficos, levá-los a um nível maior de abstração dos fenômenos geográficos vivenciados, que nem sempre analisados em sua amplitude (MAIA; MAIA, 2020, p. 12).

Caminhando nesse sentido se espera que ocorra a superação e incorporação de conceitos científicos da Geografia para as concepções de vida dos estudantes, para que assim, ressignificando as suas vivências e experiências consigam encontrar na educação geográficas, princípios e possibilidades para reinterpretar a suas experiências e ter novos olhares dos espaços ao seu redor e compreender os fenômenos do mundo, aperfeiçoando seu raciocínio geográfico. Concebendo esses panoramas sobre a EJA, o próximo capítulo apresentará experiências práticas desenvolvidas durante a graduação e que cabem para ilustrar as reflexões que estão traçadas neste trabalho.

6. REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DA EJA: ESPECIFICIDADES E PARTICULARIDADES

Em conformidade ao discutido e apresentado durante as discussões teóricas deste trabalho, o presente capítulo traz práticas que foram vivenciadas pelo pesquisador no decorrer de seu processo de formação. A intencionalidade de apresentar estas experiências se justifica com a riqueza da pertinência da discussão dos aprendizados práticos estabelecidos. Para tanto, o capítulo rompe com o modelo tradicional da escrita acadêmica, trazendo o relato em primeira pessoa do singular, dando voz ao experienciado pelo pesquisador enquanto um professor em formação.

Ao longo de minha formação inicial como educador, tive a possibilidade de vivenciar e conhecer dois cenários diferenciados de escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro deles conheci durante minha experiência inaugural de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em que escolhi acompanhar as aulas de Geografia de três turmas da EJA em uma escola municipal central da cidade de Rio Claro. Posteriormente, como parte integrante da disciplina de Teorias e Atividades no Ensino de Geografia, minha turma fez um trabalho de campo em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), em São Paulo.

Ambas as experiências foram reveladoras e transformaram as minhas perspectivas quanto à educação, trazendo criticidade para minhas reflexões e um olhar diferenciado para o processo educativo, também são elas o motor para esta pesquisa. O convívio e a experimentação prática da Educação de Jovens e Adultos me possibilitaram abrir os olhos para as inúmeras carências encontradas na educação, que são pouco discutidas dentro das salas de aula das universidades. Considero que apresentar as considerações sobre essas experiências engrandece a discussão que está sendo proposta neste trabalho e possibilita a imersão em práticas que foram significativas para mim enquanto docente em formação.

Em meu quinto semestre da graduação, optei por cumprir as horas obrigatórias do estágio supervisionado acompanhando três turmas, uma de 8º ano e duas de 9º ano. A escola⁷ oferecia, nos períodos matutino e vespertino, aulas para o Ensino Fundamental regular e, no período noturno, aulas para a Educação de Jovens e Adultos. A grade horária da escola era composta integralmente por aulas duplas; dessa forma, a professora de Geografia tinha apenas

⁷ Por se tratar de uma reflexão estabelecida com base nas experiências da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sem a devida autorização para a exposição de dados e análise das vivências, considero prudente não expor o nome da escola, do docente e de seus alunos.

um contato semanal com cada uma de suas turmas, que era destinado para a explicação dos conteúdos, aplicação de exercícios e atividades extras.

A experiência de estagiário observador, sem a incumbência de realizar regências, me possibilitou inúmeras reflexões sobre os contextos particulares daquela escola, de seus alunos e professores. A escola trazia uma estrutura não adaptada aos alunos jovens e adultos, uma vez que, em diversas salas de aula, as cadeiras e mesas eram pequenas, direcionadas a alunos de baixa estatura. O uso dessa estrutura não adaptada causava uma sensação de cansaço e incomodo aos adultos, o que levava a uma acomodação insatisfatória desses alunos. Com exceção desse fato, as salas eram arejadas e a estrutura geral da escola era propícia para um bom aproveitamento das horas de estudo.

A direção e a coordenação da escola se mostravam sempre solícitas e dispostas a ajudar os estudantes, com membros compreensivos e agradáveis; nos períodos em que estive na escola, presenciei uma relação pacífica entre alunos e dirigentes. Os responsáveis pelo cargo estavam praticamente todo o tempo à disposição, andando pelos corredores e pátio desde o momento de entrada dos alunos até o de saída. Os alunos eram, em quase sua totalidade, chamados pelos nomes e conhecidos pelos dirigentes, até conversas informais e risadas aconteciam em momentos de descontração. O processo de formação continuada era posto em prática com bastante efetividade, uma vez que as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ocorriam semanalmente sem exceções e com discussões enriquecedoras a respeito do andamento da escola e dos alunos; além disso, havia a participação de projetos de extensão da universidade, que trazia discussões críticas para o centro do debate entre professores e coordenação.

A professora de Geografia demonstrava muito interesse, carinho e atenção para com seus alunos, porém, sua postura não era suficiente para cativá-los e engajá-los em uma educação geográfica significativa. Em suas aulas, os conteúdos eram rasos e isentos de criticidade e, quando questionada sobre a ausência de posicionamento e a não utilização das experiências de vida dos alunos em suas aulas, a sua resposta foi que *os alunos da EJA são como crianças, demoram para compreender os assuntos e, portanto, é necessária uma abordagem superficial a respeito das temáticas para que eles não se percam*⁸. Esse posicionamento se refletia em suas práticas pedagógicas. Suas aulas eram majoritariamente

⁸ Excerto extraído do Relatório de estágio entregue como requisito para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

compostas por cópias de textos na lousa ou do livro didático, seguidas de uma leitura coletiva desses textos e, por fim, uma discussão, que terminava em questões para serem respondidas no caderno e eventuais pesquisas para serem feitas em casa.

A participação e o interesse em suas aulas eram garantidos por metade dos alunos, por aqueles que tinham idade mais avançada, eles copiavam e obedeciam às exigências da professora; além disso, tinham uma relação amistosa com ela e conversavam sobre a vida, o trabalho e outros assuntos. Já com os outros alunos, os mais jovens, a professora tinha uma relação delicada. Estes se recusavam a copiar os textos, não demonstravam interesse em participar das leituras coletivas e, quando cobrados pela docente, respondiam com ignorância e rispidez, chegando ao ponto de ofendê-la em determinados momentos e de tratá-la de forma muito desrespeitosa.

Pensando nessas particularidades, se reconhece a dificuldade da professora em envolver a totalidade dos estudantes nos conteúdos e na participação da aula, o que ocasiona uma divisão da classe entre aqueles interessados e aqueles que afirmavam e reiteravam *não ter interesse em geografia, não querer aprender geografia e não ver sentido na geografia*. Esses estudantes não confrontaram os reais significados e objetivos de uma educação geográfica e vincularam ao papel da docente, que não os agradava, as particularidades dessa disciplina.

Os alunos estavam na escola para cumprir as horas necessárias e obter os certificados, que aumentariam as oportunidades de trabalho. Os mais novos expunham os sonhos de passar no concurso da polícia, dos bombeiros, de fazer um curso na faculdade. Os mais velhos contavam com emoção as dificuldades da vida, os momentos de necessidade e como hoje têm o empenho dos filhos e netos para voltar aos estudos. O modelo de educação supria a demanda de alguns que queriam adquirir logo seus certificados, mas ignorava o anseio por uma educação significativa e de qualidade para muitos outros que pela escola passaram.

Por mais que a abordagem e as práticas da docente não condiziam com os sujeitos da EJA, que teriam muito proveito com uma educação crítica, engajada e participativa, julgo que não podemos responsabilizar a docente por toda a culpa, visto que sua formação não contemplava em nenhum momento a especificidade em trabalhar com a EJA, fato muito comum dentro das inúmeras escolas dessa modalidade no país. “A formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, bem como as políticas

oficiais públicas sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.” (MAIA, MAIA, 2020, p. 3).

Portanto, como culpabilizar o docente em sua integridade, quando, na realidade, ele está dando o seu melhor para poder ter um papel significativo na vida de seus estudantes com todo o seu potencial e conhecimento? A professora em questão pediu afastamento do cargo no final do semestre por não estar conseguindo lidar com as turmas de EJA e voltou a ministrar classes para as turmas de Ensino Fundamental regular.

A outra experiência que vivenciei ocorreu no mesmo semestre em que cursava o estágio supervisionado. Como parte integrante da disciplina de Teorias e Atividades no Ensino de Geografia, minha turma realizou um trabalho de campo na cidade de São Paulo, onde passamos o dia em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). O modelo proposto pelo CIEJA⁹ é o de uma escola dedicada única e exclusivamente às aulas da EJA, em todos os períodos, com uma proposta de Ensino Fundamental composto em módulos anuais – Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básico), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final) – em articulação com a qualificação profissional dos educandos. Os alunos têm seis opções de turnos em que podem escolher estudar, são dois turnos em cada período, que contemplam encontros diários de 2h15min (3 horas/aula).

A Unidade visitada tinha em sua estrutura e organização um encanto peculiar. Com portões que permanecem abertos à comunidade durante o dia todo, a escola era repleta de flores, pinturas e grafites dos alunos, e a organização de seu espaço não era nada convencional, se mostrava muito convidativa e com uma sensação familiar de pertencimento. As salas de aula tinham mesas redondas nas quais os estudantes se sentavam em grupos por mesa. Nas áreas comuns, havia inúmeros trabalhos expostos de alunos, alguns cabideiros com roupas para doação e uma estante com livros para troca. Enumerar a riqueza de detalhes é uma tarefa quase impossível.

A estrutura curricular se mostrava bastante diferenciada em comparação à de outras escolas; as disciplinas são divididas em quatro áreas do conhecimento, para facilitar a abordagem teórica e a aprendizagem. São elas: português e inglês, ciências e filosofia, geografia e história, matemática e artes. As aulas se baseiam em um ciclo de aprendizado que se distribui em meses, em quatro semanas diferentes. Na primeira semana, as situações-problemas são trazidas pelos alunos; na segunda, levantam-se as hipóteses com mediação do

⁹ Dados e reflexões extraídas do relatório de campo que foi entregue como requisito para a disciplina.

professor; na terceira, os professores mediadores participam com a apresentação da teoria e, na quarta semana, a hipótese é resolvida e há a produção de um conceito mediante a sua solução. Dessa maneira, conceitos e formulações são produzidos diretamente pelo grupo de estudantes, em debate.

A escola funciona sob o princípio da Gestão Democrática, que procura dar voz ao aluno e fazê-lo participar ativamente das decisões. São realizadas assembleias com todos os funcionários e alunos que possam participar, para que se criem comissões que irão guiar as atividades necessárias da escola – como organização de seminários, formaturas, lanche comunitário, entre outros. É destinada atenção ao diálogo, busca-se dar voz ao aluno, escutando as suas inquietações e demandas.

Essa escola apresenta as particularidades e dá atenção ao processo de aprendizagem como significativo e central para os estudantes. A proposta de ensino por meio de levantamento de hipóteses e solução grupal possibilita uma grande inserção dos alunos nas discussões e suas vivências e experiências de vida são adotadas como ponto central e guia da aprendizagem, tornando o ensino mais significativo. O modelo do CIEJA consegue se aproximar mais das perspectivas apresentadas como necessárias para a EJA, pois reconhece seus sujeitos e os engaja criticamente na educação.

Traçando um contraponto entre essas experiências, percebe-se como o modelo posto em prática pelo CIEJA acaba por trazer um direcionamento mais propício pelo reconhecimento das vivências, vozes e multiplicidades dos estudantes, esse exemplo de educação seria muito indicado para um panorama nacional e totalizador da EJA, considerando todas as suas particularidades. Já a experiência de estágio, indica a supressão da criticidade com o estabelecimento de uma isenção dos contextos de vida dos alunos e trazendo concepções tradicionais e conteudistas para alunos que trazem consigo as suas experiências de vida e a carência por um ensino que seja significativo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos passou, no último século, por inúmeras mudanças no que diz respeito à legislação e as intencionalidades por detrás das políticas públicas que foram estabelecidas para sua ocorrência e ampliação. Dessa forma, observa-se que inúmeras compreensões foram alteradas e dispositivos legais passaram a defender uma EJA que fosse significativa e atuante para os seus sujeitos, que são carregados de histórias pessoais.

É possível fazer questionamentos se, por detrás das preocupações pela EJA, havia um ideal de apenas inserir o adulto que não efetivou ou concluiu seus estudos para que ele/ela obtivesse um diploma e assim, ser mais ambicionado pelo sistema capitalista vigente. Observando as altas demandas para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, tal dúvida se apresenta com alta conveniência, considerando a grande quantidade de alunos que utilizam o referido exame para a obtenção da certificação de conclusão, excluindo as obrigatoriedades em se cursar as disciplinas, isentando toda a luta pela educação crítica e de qualidade.

A frequência diária na escola, trazendo o contato com diferentes pessoas e possibilitando a troca de conhecimentos, experiências de vida e vivências múltiplas permite o caminhar para uma educação significativa, onde o docente incite seus estudantes na luta pelo que lhes é de direito e trazendo a ponderação a respeito de toda a importância que seus conhecimentos e suas vivências trazem para a aula. A compreensão estabelecida pelos estudantes a respeito de seu papel social e também da importância que ele tem dentro da sociedade, reconhecendo-se como protagonista de sua própria história, são de suma importância para a conclusão de uma educação libertadora. Dessa forma, deve ser visto como importante a reflexão sobre o papel que a Educação de Jovens e Adultos tem para os seus alunos e a importância da dimensão emancipatória e política que está presente nela

Portanto, de uma maneira dual, é preciso se lutar primeiramente por uma educação crítica e emancipatória, livre de concepções conteudistas e estáticas e que considere os sujeitos como históricos e repletos de saberes e também, se estabelecer uma Geografia que considere os saberes de seus alunos como ponto de partida para a reflexão das múltiplas geografias existentes em sala de aula, buscando a compreensão das espacialidades dos estudantes e suas múltiplas histórias.

É necessário visualizar, assim como apontado por Bell Hooks, que uma vez que nós, como educadores, permitimos que as nossas pedagogias sejam radicalmente transformadas visto que reconhecemos as multiculturalidades do mundo, podemos “dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.” (HOOKS, 2017, p.63).

Com a superação proposta para esse panorama, visualiza-se que tanto os estudantes alcançam uma formação crítica e libertadora, quanto os docentes aprendem e ressignificam os seus saberes e conhecimentos. A Educação de Jovens e Adultos traz consigo essas profundas mudanças e possibilidades e, portanto, deve ser defendida para sua universalização e a superação de altos índices de analfabetismo, bem como a superação de todos os estigmas e contrapontos que são relacionados a ela.

Ao iniciar a pesquisa para este trabalho de conclusão, algumas concepções iniciais já faziam parte do imaginário, como noções da importância de uma educação significativa para os seus sujeitos e também a pertinência do estabelecimento de aulas críticas e que guiem os estudantes para uma autonomia plena de conhecimentos e saberes. Com toda a leitura e pesquisa estabelecida, essas compreensões foram reafirmadas com um maior escopo teórico e argumentações mais ricas, garantindo uma real busca pela educação que seja libertadora. Depois de períodos de vida tão turbulentos e marcados pela exclusão, os jovens e adultos que optam regressar para a EJA, tem o direito de alcançar uma realização plena e emancipatória enquanto estudantes, para que estabeleçam novos sentidos para as suas vidas. Todos merecem e tem o direito para a educação e através dela, conquistar sonhos e objetivos que pareciam impossíveis.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, P. H.; MIRANDA, S. A. (org) **Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, pp.95-120
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jan. 2021
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 fev. 2021
- BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2021
- BRASIL, **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Lei nº 8.069/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 04 jan. 2021
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jan. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Acesso em 07 fev. 2021
- BITTAR, M.; BITTAR, M.. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. In: Acta Scientiarum Education. Maringá, v.34, n.2, Jul. Dez., 2012, pp.157-168. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>. Acesso em: 04 jan. 2021
- CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em 11 nov. 2021
- CASSAB, C. **Geografia científica e Geografia escolar: O diálogo necessário**. In: ENCONTRO DE GEOÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. Anais, Montevideu, Uruguai: EGAL, 2009, p. 1-15. Disponível em: <http://observatorigeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/14.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021
- CASTELLAR, S. M. V. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia**. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, Goiânia, v. 1, p. 01-

20, jun. 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** In: Cad. CEDES, vol 25, nº66, Campinas, May/Aug. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004. Acesso em: 11 nov. 2020

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Comunicação, 2019, 231p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 6ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 218p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 143p.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola.** In: Educação & Sociedade, 35(129), 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 15 jan. 2021

GIROTTTO, E. D. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** In: Horizontes, v.36, n.1, p.16-30, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>. Acesso em: 10 jan. 2021

GIROTTTO, E. D.;GIORDANI, A. C. C.. **Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum.** In: Geografia, V.44, N.1, jan./jun. 201, p. 113 – 134. Disponível em: search.ebscohost.com. Acesso em 10 jan. 2021

GIROTTTO, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação Docente e Educação Geográfica: entre a escola e a universidade** – Curitiba: CRV, 2016, 118p.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 173p.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C.. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, pp. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em 7 dez. 2020

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martis Fontes, 2017, 283p.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar** In: Cadernos de Pesquisas n.104, jul. 1998, pp.5-34. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209182>. Acesso em 05 dez. 2020

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Geografia em perspectiva.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Cap. 23. p. 221-231.

- MAIA, H. C. A.; MAIA, D. C. **Formação de professores de Geografia para a EJA: cenários e desafios à prática pedagógica** In: Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. eISSN 1981-8106e12[2020] Disponível em <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13880>. Acesso em 12 jan. 2021
- MAIA, H. C. A; PAZ, J. S.; DANTAS, T. R. **Quem é e o que faz o estudante da educação de jovens e adultos?** In: Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos. Org. AMORIM, A; DANTAS, T. R; FARIA, E. M. S. Salvador. Ed. EDUFBA, 2016. p. 29-51
- MELLO, B. F.; PEREIRA, D. C.; PEZZATO, J.P.. **Delgado de Carvalho e o movimento de renovação da geografia escolar brasileira: alguns contrapontos.** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v.5, n.9, p.17-28, 2020. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2687>. Acesso em 11 jan. 2021
- NUNES, N.; REZENDE, M. J. **O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar.** In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 2008, Londrina. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 04 jan. 2021.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.
- RESENDE, M. M. S. **A geografia do aluno trabalhador - caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 181
- RIBEIRO, Darcy. **Educação no Brasil.** In: MAURÍCIO, Lúcia (org.) Darcy Ribeiro: Educação como Prioridade – 1ª ed. – São Paulo: Global, 2018, pp. 14-424
- SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário** In: EccoS Revista Científica, vol. 10, julho, 2008, pp. 147-167. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>. Acesso em: 11 dez. 2020
- SOUZA, J.G.; JULIASZ, P. C. **Geografia e Pedagogia: saberes historicamente determinados.** Boletim Paulista de Geografia, v.1, n.101, p. 1-25, 2019. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1764>. Acesso em 11 nov. 2020
- VENTURA, J.; RUMMERT, S. **Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.** In: SOUZA, J.S.; SALES, S. R. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora : EDUR, 2011, (Col. Docência.doc; v.3) pp. 67-86
- VESENTINI, José W. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Editora Ática, 1992, 135 p.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Cap. 2. p. 14-33.