

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

LETÍCIA DE PAULA E SILVA ANDRADE

**A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**UBERLÂNDIA - MG
2022**

LETÍCIA DE PAULA E SILVA ANDRADE

**A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Educação Geográfica e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Teresinha de Muno Colesanti

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Lima Coimbra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A553g
2022

Andrade, Leticia de Paula e Silva, 1997-

A geografia como prática da liberdade na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] / Leticia de Paula e Silva Andrade. - 2022.

Orientador: Marlene Teresinha de Muno Colesanti.

Coorientadora: Camila Lima Coimbra

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5317>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Colesanti, Marlene Teresinha de Muno, 1948-, (Orient.). II. Coimbra, Camila Lima, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.pgeo.ufu.br - posgeo@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 518, PPGGEO				
Data:	26 de maio de 2022	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	18h:00m
Matrícula do Discente:	12012GEO014				
Nome do Discente:	LETÍCIA DE PAULA E SILVA ANDRADE				
Título do Trabalho:	A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [On-line], Campus [Mconf RNP], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Flávia Aparecida Vieira de Araújo - IFG/GO; Túlio Barbosa - IG/UFU e Camila Lima Coimbra - FAGED/UFU Coorientadora da candidata. Em função da Pandemia COVID-19, todos os membros participaram de forma on-line.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr^a. Camila Lima Coimbra - FAGED/UFU, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2022, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Aparecida Vieira de Araújo, Usuário Externo**, em 27/05/2022, às 07:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/05/2022, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3633621** e o código CRC **BBD4A25E**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Sueli de Paula e Silva Andrade e João Carlos de Andrade, por me proporcionarem uma vida de amor, alegrias, união, esperança, sonhos, e o exemplo genuíno da busca concreta por melhorias, através do estudo e do esforço honesto. Por constantemente me ensinarem sobre a vida, sobre o mundo, e me motivarem a aprender e a lutar sempre mais. Eu sou, porque nós somos.

Este trabalho é dedicado a vocês e a todas as pessoas que não puderam terminar seus estudos no tempo estipulado pelo mundo, é também um convite a novas reflexões e realizações que visem ao combate às opressões que ainda atravessam a sociedade, a educação geográfica e a educação de jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pelo seu comprometimento com o ensino e a pesquisa, e por todo o respaldo fornecido durante os meus anos de estudo, que realmente transformaram a minha vida. Assim como aos profissionais João Silva, Roney Dornellas e Larissa de Lima, da secretaria da Pós-Graduação.

Aos professores e professoras da Universidade, que em mim deixaram tantas marcas positivas, motivação e inspiração. Pessoas e profissionais admiráveis que também mudaram o que sou e como interpreto a vida, especialmente: Camila Lima Coimbra e Marlene Colesanti as orientadoras, e Tulio Barbosa (e sua amável esposa) e Adrianly de Ávila.

Agradeço aos meus colegas de curso e da vida, em especial às amigas Bianca Souza, Thalia Marques, Lorrane Silva e Danielle Lopes, que presenciaram conquistas, e muito me fortaleceram nas angústias deste período, e agradeço imensamente a meu companheiro e melhor amigo Giulio Castello, por tudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que, através da bolsa de estudos concedida, me permitiu realizar pequenos sonhos cotidianos e o maior deles, que foi a própria oportunidade da remuneração em função da dedicação total e exclusiva a este tema, à realização desta pesquisa.

RESUMO

Nesta dissertação, buscou-se desenvolver e defender a ideia da disciplina escolar de Geografia, na Educação de Jovens e Adultos - EJA, como uma prática da liberdade, por considerar sua função e contribuição social a essa modalidade de ensino e aos seus sujeitos, oprimidos e oprimidas por questões históricas advindas do passado colonial brasileiro. Para sua realização, foram pesquisados os documentos oficiais de uma escola pública no município de Uberlândia-MG, e realizada uma entrevista com a professora de Geografia da referida modalidade na instituição, a fim de analisar esses conteúdos e os relacionar com princípios freireanos que auxiliam na composição de uma educação emancipatória, e investigar as convergências e possibilidades da Geografia para a EJA. Na análise, realizada a partir de três categorias freireanas – criticidade, historicidade, liberdade, verificou-se que os documentos consideram a realidade em que estão inseridos e os condicionamentos históricos impostos à educação, mostrando-se contrários a movimentos retrógrados e adotando metodologias e concepções emancipatórias de formação humana, para a Geografia e para toda a instituição. Foi possível constatar, através dos documentos e da entrevista com a professora, que a instituição de ensino investigada se coloca em função da transformação social, propõe e consolida uma educação com foco na humanização, no auxílio ao desenvolvimento de sujeitos críticos, cidadãos ativos em seus processos de conhecimento, em suas relações e no mundo.

Palavras-chave: Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Concepções freireanas.

ABSTRACT

In this dissertation, we sought to develop and defend the idea of the Geography school subject in Youth and Adult Education, as a practice of freedom, considering its function and social contribution to this type of education and its subjects, oppressed by historical issues arising from Brazil's colonial past. For this purpose, the official documents of a public school in the municipality of Uberlândia-MG were researched, and an interview was held with the Geography teacher of that modality in the institution, in order to analyze these contents and relate them to Freirean principles that help in the composition of an emancipatory education, and to investigate the convergences and possibilities of Geography for EJA. In the analysis, based on three Freirean categories - criticality, historicity, and freedom - it was verified that the documents consider the reality in which they are inserted and the historical conditions imposed on education, showing themselves to be contrary to retrograde movements and adopting emancipatory methodologies and conceptions of human formation, for Geography and for the entire institution. It was possible to verify, through the documents and the interview with the teacher, that the investigated educational institution places itself in function of social transformation, proposes and consolidates an education focused on humanization, in aiding the development of critical subjects, active citizens in their knowledge processes, in their relationships, and in the world.

Keywords: Geography. Youth and Adult Education. Freirean conceptions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONTEXTO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	14
1.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	14
1.2 A Geografia na EJA	21
1.3 A relação existente entre a EJA e a Geografia crítica	25
1.4 A Geografia como prática da liberdade	26
2 METODOLOGIA	36
2.1 Os caminhos percorridos	36
2.2 O lugar da pesquisa: Escola de Educação Básica (Eseba)	40
3 ANÁLISE DOS DADOS: OS SABERES DE UMA GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	44
3.1 Criticidade: a realidade que exige mudanças	45
3.2 Historicidade: um princípio educativo	63
3.3 A liberdade para aprender	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, cabe explicar os motivos pelos quais intentou-se realizar esta pesquisa tendo como temática a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Geografia: primordialmente, pelo convívio da autora com estudantes e ex-estudantes desta modalidade de ensino, na periferia de São Paulo, seu local de residência por dezoito anos, e tais estudantes serem de sua própria família; e depois pela realização de estágios obrigatórios de licenciatura, em sua maioria, na referida modalidade de ensino. A aproximação com o tema surge dessa realidade, desse contexto de vivência e experiência. A pesquisa parte essencialmente do anseio em contribuir para as reflexões sobre as aprendizagens na Geografia, dentro de um contexto social e político em que essas pessoas não tiveram as condições necessárias para realizar suas formações em cursos regulares.

Apresentando alguns dados oficiais do contexto educacional brasileiro, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua (2019) mostrou que 46,6% da população de vinte anos ou mais de idade possuíam Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 17,4%, o Ensino Superior completo. A taxa de analfabetismo, para os homens de quinze anos ou mais de idade, foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. E fazendo um recorte racial, a taxa de analfabetismo foi 3,6% para pessoas brancas e 8,9% para pessoas pretas ou pardas. São dados que demonstram que o acesso ao ensino superior ainda não é uma realidade acessível para muitas pessoas, assim como a conclusão da Educação Básica, e que a taxa de analfabetismo da população negra ou parda é mais que o dobro da taxa de analfabetismo de pessoas brancas.

Outros dados que compõem esse cenário encontram-se no Censo da Educação Básica 2020, segundo o qual, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil diminuiu 8,3%, totalizando três milhões de matrículas em 2020, ocorrendo queda de forma parecida nas matrículas da EJA de nível fundamental e médio, com redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente, comparado ao ano anterior. Acerca da faixa etária e sexo dessas matrículas na modalidade, a maioria dos estudantes é do sexo masculino e possui menos de trinta anos e as matrículas de estudantes que possuem acima de trinta anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino. Quanto à cor/raça, estudantes identificados como pretos/pardos são predominantes na EJA do ensino fundamental e médio. “Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio das matrículas de estudantes com informação de cor/raça declarada” (BRASIL, 2021). É importante observar os dados acerca da modalidade para compreendê-la em sua inteireza, e

perceber o perfil de estudantes que a compõem, que em sua maioria são de população preta ou parda e que este fato não é por acaso. Assim como é necessário levar em consideração o fato de mulheres com idade mais avançada serem predominantes em relação aos homens da mesma faixa etária, e que, entre os jovens, a população masculina é maior que a feminina, evidenciando que as mulheres, por obrigações domésticas e financeiras, não conseguiram concluir seus estudos e buscam um recomeço “tardiamente”, enquanto homens jovens, que são atravessados por questões também subjetivas e objetivas, buscam, ainda nesta fase, reverter sua situação educacional. É fundamental uma compreensão crítica e histórica desses dados, que refletem a própria forma como a sociedade brasileira se constituiu, como será discutido adiante.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Uberlândia, o *locus* desta dissertação, em 2010, tinha uma população de 604.013 habitantes, com taxa de analfabetismo da população de quinze anos de idade ou mais, de 3,7%, sendo que, desses não alfabetizados, a maioria das pessoas eram pardas (7.847 pessoas), seguidas de brancas (7.1310 pessoas), pretas (2.719 pessoas), amarelas (152 pessoas) e indígenas (49 pessoas). No município, o valor do rendimento mensal total médio por raça apontou brancos com maiores salários (R\$1.656), seguidos por amarelos (R\$1.420), pardos (R\$1.068), indígenas (R\$1.027) e pretos (R\$950). E com a população masculina ganhando mais que a feminina, respectivamente, R\$1.652 e R\$1.092. A última estimativa populacional realizada pelo IBGE apontou a população total do referido município com 706.597 pessoas em 2021. Cabendo explicar e ressaltar que neste trabalho não foram contextualizados os dados mais recentes devido a não realização do Censo demográfico pelo IBGE em 2020 pela falta de orçamentos governamentais destinados à instituição. O que não deixa de caracterizar o momento histórico vivido, de retrocesso e descaso perante a ciência e suas pesquisas que escancaram a realidade.¹

Em um país que possui onze milhões de pessoas não alfabetizadas, segundo a PNAD (2019), são fundamentais as investigações e propostas que busquem a superação das questões históricas e sociais que atravessam a modalidade de ensino EJA, visto que a mesma tem suas origens com a própria colonização. Os dados nacionais e municipais apresentados acima evidenciam como as colonialidades ainda refletem na sociedade e se mantêm condicionando e aprisionando vidas, com mulheres ganhando menos que os homens, populações negra e parda

¹ Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/23/apos-corte-de-96-governo-anuncia-que-censo-do-ibge-nao-sera-realizado-em-2021> Acesso em 13 de junho de 2022.

sendo a maioria na EJA, e a população negra ganhando menos em relação às outras raças e, conseqüentemente, tornando-se mais suscetível às vulnerabilidades sociais.

A escola, como instituição social, não se desvinculou do passado colonial brasileiro, do qual ainda carrega traços evidentes e imposições, de acordo com Leite, Ramalho e Carvalho (2019), e desde seu princípio, estipulou como modelo a cultura e o conhecimento branco europeu hegemônico em detrimento das populações não brancas, ilegitimando expressões de ser, saber e viver de suas culturas. Os autores apontam que as instituições escolares, ao longo dos séculos, confluíram para a aniquilação de culturas de populações tradicionais, assim como de seus conhecimentos, por meio de uma violência hierarquizada e inviabilizante contra sujeitos e conhecimentos, com a utilização de recursos de opressão como a meritocracia, por exemplo.

Como explicam os referidos autores, a meritocracia é um instrumento, assim como tantos outros dentro de uma estrutura social manipulada de acordo com os interesses de quem tem o poder, utilizado para encobrir histórias de dominação e opressão, consideradas verdadeiros crimes pelas ideologias anticoloniais, e que atuam com o propósito de justificar os “fracassos escolares” de grupos específicos de pessoas, sob a premissa de que o insucesso escolar está relacionado à incapacidade, ao despreparo e ao “não fazer por merecer” mesmo com a oportunidade de formação oferecida pela escola. Sendo assim, para Leite, Ramalho e Carvalho (2019), a escola, instituição que estipulou a premissa da inclusão universalista, é a mesma que inviabilizou saberes e culturas, bem como produziu o “fracasso escolar” de estudantes, principalmente de populações negra, indígena, camponesa e pobre; e de modo discriminatório ainda estipula e justifica esse fracasso como resultado atrelado às condições socioeconômicas precárias e culturais dos sujeitos estudantes.

Na visão de Calháu (2008), são questões políticas, científicas, históricas e culturais que inviabilizam a atuação da escola como local de emancipação e de possibilidade de superação dos problemas sociais de desigualdade e injustiça, inibindo as concepções de que a escolarização e alfabetização tardias sejam formas de potencialização e recriação de práticas e saberes já desenvolvidos pelos e pelas estudantes, que vivenciam dificuldades de sobrevivência na vida cotidiana e trabalhista. Para a referida autora, a EJA, mesmo tendo sido desenvolvida para a inclusão de sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar na “idade apropriada”, não considera ou reconhece questões subjetivas pertencentes à modalidade, e procede de maneira estereotipada, como por exemplo, generalizando a variada diversidade cultural que os e as estudantes representam.

O atual cenário é regido por forças de opressão que se renovam ao longo dos séculos, e hoje se apresentam com perspectivas neoliberais que direcionam a política educacional no País, em que se atribui maior importância aos resultados a serem alcançados do que “ao processo de desenvolvimento de pessoas dotadas de consciência e entendimento do seu papel no mundo”, e com isso camuflando “o verdadeiro significado do projeto de sociedade que deseja-se construir com base nos interesses políticos e econômicos vigentes” (AZEVEDO, 2019, p. 5).

Segundo Silva e Pinto (2020, p. 258), “a transformação social não pode prescindir de uma educação que vise a humanização e a liberdade dos sujeitos.” Nesse sentido, Azevedo (2019) ressalta que em uma educação formadora para a vida, há a premissa da formação de sujeitos conscientes de sua atuação no mundo, com vistas a romper com as mentalidades colonizadas, carregadas de preconceitos e inferioridades construídas. É necessário que a escola compreenda sua função social e seu lugar institucional-social, levando em consideração a realidade social diversificada. É nessa perspectiva que essa dissertação irá caminhar.

Nessa lógica, Azevedo (2019) afirma que é preciso que cada profissional entenda sua função no contexto de ação, compreendendo-se como ser intelectual capaz proporcionar aos estudantes ferramentas para atuar na superação de dificuldades nos espaços em que estão inseridos, em suas realidades, e contribuir com uma formação crítica como garantia do exercício da cidadania, do acesso aos direitos sociais, culturais, civis e político-econômicos. Mas, para haver profunda superação e o alcance de uma sociedade mais democrática, destaca o autor, é preciso que sejam revistas as práticas que permanecem sendo prejudiciais, as formas avaliativas arbitrárias, o despreparo docente, medidas administrativas incoerentes e currículos inadequados.

Para além da instituição, de seus e suas profissionais, também compreende-se que os currículos escolares não são neutros, pois refletem as concepções daqueles e daquelas que os constroem, daí a necessidade de analisar seus componentes constituintes, para tomar ciência das suas consequências para a formação social (BARBOSA, 2021). “O currículo escolar demonstra o ser humano que queremos formar e, portanto, pode moldar o cidadão que estamos formando através de uma mera indicação para o mercado de trabalho ou para uma compreensão do mundo mais vasta e geral, vinculada às demandas da vida” (BARBOSA, 2021, p. 9).

Nessa compreensão e concepção de currículo, a Geografia enquanto disciplina escolar, como parte da composição do arranjo educacional e como foco desta dissertação, também

enfrenta desafios que têm raízes históricas no Brasil, em que as práticas que a impedem de atingir sua completude permanecem com o decorrer dos anos. De acordo com Cavalcanti (2019), em lugar da memorização de dados e informações, a disciplina tem potencialidades no auxílio de questionamentos e constatações críticas capazes do desvendamento da historicidade dos espaços, que são ordenados e distantes da neutralidade e da aleatoriedade, são social, histórica e intencionalmente constituídos. O espaço, como indicado pela autora, reflete os aspectos temporais, sociais e materiais.

Entretanto, o fato de a Geografia escolar se manter com caráter estático, de memorização, não relacionável, neutra, ou simplesmente para a noção instrumental de orientação espacial, demonstra que seu objetivo educacional não é a verdadeira interpretação dos espaços, para a compreensão sócio-histórica dos fenômenos e das condições materiais concretas manifestadas, não é o entendimento crítico, para o diálogo ou para a liberdade de criar, produzir espaços, culturas, histórias, não visa ao livre exercício da cidadania pelos sujeitos. As hipóteses iniciais caminharam no sentido de compreender a Geografia como educação política-libertadora em função da contribuição crítico-social, da contribuição na formação humana dos sujeitos históricos na modalidade da EJA.

O encontro entre a Geografia e Paulo Freire se deu por meio de inquietações da autora, que percorreram a graduação e continuaram com a entrada no mestrado. O ingresso no Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU), no Grupo de Pesquisa Núcleo Teoria Anticolonial (IG-UFU), e a participação como estudante na disciplina “Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UFU) em 2020 contribuíram para o aprofundamento e ampliação de sua leitura de mundo. Sendo assim, uma das principais concepções freireanas que se busca evidenciar é a de que a educação, sobretudo a geográfica com a qual se procurou estabelecer conexão neste trabalho, pode servir de modo basilar para o auxílio na construção dos sujeitos como seres autônomos criadores, recriadores, de acordo com Freire (1996b). Sujeitos sociais, históricos e também críticos, que em comunhão existem, problematizam, comunicam, para não somente aprender, mas adquirir aparatos para compreender a realidade em que vivem e suas questões, para poderem transformá-la, enquanto transformam a si mesmos.

A educação geográfica requer, pois, de acordo com Freire (1996a), de educandos, educandas², educadores e educadoras, a postura da incompletude do ser, daqueles e daquelas que constantemente assimilam, entendendo que seus conhecimentos não são definitivos,

² Com o objetivo de contribuir com as transformações em curso na sociedade, os trechos de obras transcritos ao longo desse texto foram dispostos com flexão de gênero.

postura essa que resulta em uma contínua busca por saber mais, para que cada vez mais se possa intervir no mundo. Esta educação possibilita uma prática da liberdade, porque, segundo o autor, se distanciando da neutralidade, assume o caráter político de comportamento e compromisso com a transformação social. Esta é a característica que a distingue da educação tradicional positivista, bancária, como diz Freire (1967), que se limita à transferência de conteúdos que são decorados, que nada têm a ver com a realidade da escola, do bairro, do cotidiano de seus envolvidos.

O ensino-aprendizagem de Geografia não pode se restringir à transmissão de conhecimentos através de dados desagregados e memorizações. “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se” (FREIRE, 2011, p. 39).

Nesta perspectiva de liberdade, a Geografia é instrumento de auxílio crítico para o conhecimento, interpretações, intervenções e mudanças no espaço, sendo este, social e historicamente produzido. É função da disciplina auxiliar os educandos e educandas não somente na tomada de ciência e na identificação dos fenômenos sociais e naturais, mas fornecer aparatos para uma verdadeira compreensão crítica, uma apreensão da realidade concreta e das condições históricas, buscando a transformação socioespacial e de si, enquanto sujeito atuante no mundo.

Para Damo, Moura e Cruz (2011), uma educação em função de uma prática da liberdade necessita do desenvolvimento de uma consciência crítica em detrimento da realidade condicionante dos seres humanos, sendo a conscientização uma categoria fundamentalmente freireana a ser considerada no processo de formação de consciências críticas em relação ao mundo concreto. E para uma transformação social, é imprescindível desenvolver o aspecto coletivo-crítico das consciências a respeito da realidade, de forma a superar as formas ingênuas de compreensão do real.

Para os referidos autores, nesse processo de conscientização, é importante que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, pois, na medida que transformam o mundo, transformam a si mesmos. Em uma concepção política, o processo de conscientização remete às classes oprimidas se compreenderem enquanto classe e reconhecerem na concretude da realidade as relações exploratórias que os/as atravessam e impedem de serem mais. O resultado da conscientização é o compromisso assumido pelos seres humanos em relação ao mundo a ser transformado.

Contudo, o fundamental é que esta realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens [e mulheres] que a criam, transformar-se por si só. Os homens [e mulheres] que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a. (FREIRE, 1979, p. 8)

O conceito de liberdade é tido como “a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos [e educandas]” (WEFFORT, 1967, p. 4). Participação livre e crítica nos ambientes de ensino-aprendizagem e no mundo, com vista às possibilidades dos educandos, educandas, educadores e educadoras se colocarem e se reconhecerem enquanto sujeitos críticos, agentes produtores e reprodutores de culturas e espaços. Portanto, a Geografia como prática da liberdade, que se discorre e defende nesta dissertação, trata-se dos conhecimentos geográficos estarem em função de uma práxis freireana³, em que as subjetividades do conhecimento, alinhadas às objetividades concretas da prática, sejam uma união dialética do pensar-fazer, com vistas às transformações e consequentes melhorias individuais e sociais, em forma de um compromisso histórico.

Sendo assim, foi escolhida a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU, escola pública federal, localizada no município de Uberlândia, para realizar esta pesquisa. Uma pesquisa qualitativa, em que a metodologia compreende a análise documental e de conteúdo de Documentos Oficiais, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE) e Projeto Pedagógico da Modalidade EJA, que na instituição compõe o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Estes documentos são as referências orientadoras do trabalho docente e da comunidade escolar em geral, importantes para conhecimento do contexto escolar, dos princípios filosóficos e políticos e dos objetivos educacionais e sociais, assim como das relações que se pretende desenvolver no espaço. Também faz parte do caminho metodológico uma entrevista semiestruturada com a professora de Geografia na EJA da instituição, em que se buscou uma compreensão dialogal para além da pura leitura e análise dos documentos. Realizou-se, então, a triangulação dos documentos e da entrevista com os princípios freireanos que emergiram dos dados.

³ Termo utilizado conforme Coimbra (2021, p. 130): “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. [...] Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.”

Sem desconsiderar a situação de Pandemia de Covid-19, que teve seu início na mesma época de planejamento de pesquisa, impossibilitando visitas técnicas ou encontros presenciais, transformando as metodologias pensadas inicialmente, que envolviam conhecer, conviver com estudantes na escola, e realizar uma pesquisa participante. A situação de pandemia contextualiza o momento histórico em que esta dissertação foi realizada e reafirma questões que não podem ser invisibilizadas. Como os impedimentos concretos sociais, o adoecimento, mais de 650 mil mortes de brasileiros/as⁴, disseminação de notícias falsas, discursos de ódio “normalizados” como direito de expressão, aumento das desigualdades sociais e econômicas, sendo situações que se agravaram por conta do próprio governo regente. Sendo assim, como o cenário atual é regido por forças anti-dialógicas de extrema direita e que tendem a encarar as liberdades individuais como direito assegurado para falas, medidas e gestos opressores, cabe enfatizar que esta dissertação trata da liberdade para a construção, não para a destruição. Não sendo válida qualquer relação dessa pesquisa com práticas ou pensamentos que se coloquem contrários à humanização e à luta pela recuperação das humanidades historicamente roubadas.

Portanto, nesta dissertação, objetivou-se investigar as possibilidades da disciplina de Geografia na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Uberlândia. O trabalho está estruturado em três partes, além desta Introdução e das Considerações finais.

Na primeira parte, inicialmente foi estabelecida a relação entre o Brasil da colonialidade, a EJA e o ensino de Geografia, de modo a discorrer acerca das influências coloniais que atravessaram e ainda atravessam a educação brasileira, o ensino de Geografia e a referida modalidade de ensino. Em seguida, trata-se propriamente da educação como prática da liberdade: uma relação entre Freire e a Geografia Crítica escolar, visando estabelecer uma conexão entre epistemologia e práxis crítica em função da recuperação das humanidades oprimidas e das transformações sociais da realidade concreta das pessoas que compõem a EJA.

A segunda parte compreende a metodologia da pesquisa, desenvolvida com base nos princípios da Geografia Crítica, a análise dos documentos oficiais da Eseba e da entrevista com a professora de Geografia na EJA da instituição, em que se buscou relacionar com princípios freireanos para a triangulação dos dados.

⁴ Disponível em <https://jornalistaslivres.org/o-momento-atual-e-o-cenario-politico-em-2022-e-2023/> Acesso em 13 de junho de 2022.

Na terceira parte, apresenta-se os resultados da triangulação dos princípios com os documentos e entrevista, sendo os excertos destes separados e interpretados de acordo com as categorias com as quais estabeleceram conexão. E por último, as Considerações finais, em vista das análises realizadas nas partes anteriores.

1 CONTEXTO TEÓRICO-EPITEMOLÓGICO DA PESQUISA

Esta parte compõe-se de seções que tratam da relação entre as opressões coloniais, a EJA e o ensino de Geografia, de forma a contextualizar e compor a temática da dissertação, trazendo o contexto da mesma. Assim como apresenta as concepções freireanas, a Geografia Crítica e a relação entre elas, de forma a teorizar acerca da necessidade de investigações anticoloniais no ensino de Geografia para a EJA, bem como suas possibilidades, e a **Geografia como prática da liberdade**, que se deseja propor nessa pesquisa.

1.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O Brasil, como típico país latino-americano, que teve seu território originário invadido e colonizado, foi palco do extermínio, da exploração de populações indígenas nativas em um primeiro momento e posteriormente de populações negras africanas, e exploração da própria natureza, tornou-se espaço da inferiorização e aniquilação cultural dessas populações em favor de modelos europeus, carregando cicatrizes e feridas abertas de um tempo que se estende, sob nova roupagem, até os dias atuais.

Segundo Ramalho e Leite (2020), a conduta da operação colonial se reflete no modo como os saberes acumulados e a cultura dos povos não europeus são concebidos, sendo exterminados ou enquadrados e compreendidos como folclore, visto que a ideia europeia de civilização, opressora e racista, determina e impõe seus padrões sociais, sua própria identidade como o símbolo e o ideal da modernidade, como um auge social evoluído de uma condição natural primitiva, que é justamente onde as culturas não brancas são colocadas e se encontram.

As opressões, no país, têm raízes profundas, que atuam como pilares estruturantes da sociedade brasileira; seja o racismo e a discriminação perante populações não brancas, o patriarcado que se ramifica em machismo, misoginia, lgbtqia+fobia, e o próprio sistema econômico, que, ao se reinventar conforme o tempo, não deixa de prestar manutenção às diversas formas de subalternidade, inferiorização e marginalização de pessoas oprimidas em prol do lucro.

Em um movimento de reflexão-análise, Freire (1967) cita razões pelas quais a democracia no Brasil não se concretizou verdadeiramente; uma das principais é a própria estrutura de Estado nacional democrático ser baseada em modelos externos, os europeus: em uma busca por melhorias das questões próprias de seu contexto, mas que se espelhavam em outras realidades e formas consideradas superiores. Então, para o referido autor, o sucesso democrático do país não seria possível, não através de moldes pré-fabricados a quilômetros de distância e aqui prescritos como fórmulas para a civilização, não com a alienação cultural hegemônica presente e enraizada na sociedade. Esta condição social tem sua origem nos próprios tempos de “sociedade fechada”, como definido por Freire (1967), de caráter colonial escravista.

Na visão de Freire (1967), os interesses econômicos e exploratórios se sobressaíam aos esforços para a formação de uma civilização, de uma mentalidade inclusiva e social participativa, e intencionalmente não houve possibilidades e condições para tal. Este ideário dominante se estendeu ao período seguinte, dos engenhos e fazendas, das grandes propriedades rurais doadas às minorias, que passavam a possuir não somente terras quilométricas, mas também as pessoas que ali trabalhavam. Daí a origem das medidas paternalistas, assistencialistas, corriqueiras aos tempos mais modernos, em que, em lugar da comunicação, há apenas comunicados, com a intenção do fortalecimento da passividade; e do mutismo, que não é ausência de resposta, mas a falta de condições para o desenvolvimento do teor e da consciência crítica. O resultado é a massificação, em que a maioria explorada vai se tornando cada vez mais submissa, ajustada, acrítica às determinações autoritárias que a ela são impostas.

De acordo com Ramalho e Leite (2020), são inúmeros os casos que podem ser definidos como expressões da colonialidade, da manutenção das relações de opressão inauguradas há mais cinco séculos, uma colonialidade sobretudo dos indivíduos. As autoras observam que a própria educação no Brasil, desde seu início, esteve integrada ao projeto colonial, haja vista a função educacional assumida pela Igreja e os jesuítas, e seus papéis de destaque vinculados às Grandes Navegações.

Rocha (2021), por sua vez, aponta o racismo estrutural como um dos maiores reflexos negativos da colonização, capaz de abranger dimensões diferentes na sociedade: a dimensão do imaginário, no sentido das representações simbólicas, se referindo à concepções, pré-julgamentos hegemonicamente condicionados e construídos nas interpretações singulares; a dimensão interpessoal, relativa às atitudes e comportamentos racistas estabelecidos nas relações sociais; e a dimensão institucional, no que concerne à reprodução do racismo

estrutural nas instituições e suas composições. A colonialidade, então, detém este poder multiescalar a fim de afetar as dimensões do pessoal, do interpessoal, e ainda institucionalmente, reproduzindo e reforçando as opressões.

Segundo Gomes (2003), a escola, ao contrário do caráter formador que se espera, embora proporcione o aprendizado escolar e a fundamental relação e o contato com outros valores, crenças e hábitos, tradicionalmente se manifesta de modo insensível e ineficaz por também compartilhar de preconceitos diversos, como os de classe, raça e gênero. Para a autora, a instituição e sua dinâmica geral fomentam representações negativas e estereótipos sobre a população negra e seu padrão estético, afetando a relação dos negros e negras com suas identidades estéticas e na construção de complexos de inferioridade durante suas trajetórias social e escolar. A autora ressalta, contudo, que mesmo as escolas ainda sendo instituições que propagam e fortalecem as opressões raciais, elas mesmas têm condições para proporcionar problematizações acerca da identidade negra, atentando para a formação docente e a necessidade de posturas antirracistas:

[...] quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro [e a negra], seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos [e alunas] tentam nos comunicar? (GOMES 2003, p. 173)

É preciso, urgentemente, que se adotem posturas e práticas docentes antirracistas, ou seja, anticoloniais, em que sejam revistas concepções, pensamentos, atitudes e falas, concebidas como “normais”, dada a própria sociedade que tem raízes opressoras e forma sujeitos dentro destas perspectivas, a fim de tornar o exercício docente livre de amarras e aprisionamentos sociais que culminam na negligência educacional e, conseqüentemente, social.

Para Anjos (2005), o sistema escolar e os meios de comunicação social têm agido e se estruturado em favor da disseminação de uma ideologia sócio-político-econômica propagadora de valores individualistas e distorcidos. Primeiramente, através dos livros didáticos, que não consideram as populações negras brasileiras e africanas como agentes ativos da formação geográfica e histórica; e depois com a própria escola atuando como mecanismo de segregação informal. “Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola” (ANJOS, 2005, p. 173). Segundo Ferreira (2009), o racismo é intensificado e fortalecido porque comunica aos estudantes negros e negras que eles e elas não ocupam

posições privilegiadas no ambiente escolar, nem na sociedade em geral. Nas palavras de Fanon (2008, p. 30), “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro [e à negra] um desvio existencial.” A Europa, como assinala Césaire (1977), ineficiente na resolução dos dois maiores obstáculos que ela própria criou, a questão colonial e a questão do proletariado, é, portanto, indefensável.

A escola, como instituição social, é um reflexo das próprias questões e contradições da sociedade, seja através de práticas, tratamentos e falas discriminatórias e/ou racistas, consciente ou inconscientemente proferidas por aqueles e aquelas que compõem a comunidade escolar. Seja pela estruturação dos livros didáticos e currículos, as abordagens e seus conteúdos, pela opção da educação neutra que fortalece opressões, pela falta de aprofundamento teórico profissional e continuado, a instituição escolar contribui para uma ausência de memória histórica e social, em que ocorre uma anulação da historicidade de si, do outro e dos espaços, em busca de uma universalização cultural hegemônica. “O sistema educacional dominante constituiu-se e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista” (RAMALHO; LEITE, 2020, p. 9).

As desigualdades educacionais no Brasil são uma construção, segundo Passos (2012), em que o Estado foi criando leis e desenvolvendo condições para a exclusão da população negra, durante o tempo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, que resultaram em prejuízos educacionais e sociais que se intensificaram no século XX e que ainda dificultam a inserção dessa população na sociedade. Para a autora, o racismo, como estrutura condicionante, se manifesta tendo a população negra como predominante nos índices de analfabetismo, assim como nos índices de reprovação, evasão escolar, anos de estudo, qualidade dos recursos escolares e localização escolar, aspectos que compõem, evidentemente, também o perfil da ampla maioria dos estudantes da EJA. Sobre as raízes da desigualdade educacional no Brasil, a autora escreve:

A educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social. (PASSOS, 2012, p.143)

Ao fazer uma contextualização acerca da EJA no Brasil, Souza (2021) afirma que as origens da modalidade estão relacionadas à própria colonização, quando se iniciam a catequização e ações educativas para os adultos em condição de exploração; no período do Império foram implementadas práticas educacionais que surtiram poucas contribuições, devido a própria sociedade limitar os direitos e acessos às populações não brancas. Conforme o autor, com a Constituição de 1934 instituindo o ensino primário e gratuito a todos e todas, e as decorrentes políticas econômicas da época, a EJA foi se consagrando como Política Nacional, sendo que em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário foi fundado e incluiu o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Segundo Costa (2009), no período posterior à segunda Guerra Mundial, houve um relativo interesse de organismos internacionais, como a Unesco, na educação de jovens e adultos, disseminando propostas e estimulando a criação de programas nacionais para erradicação do analfabetismo, ações que foram bem aceitas no Brasil, e em 1947, no governo de Eurico Gaspar Dutra, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA.

Como contextualizado historicamente em Freire (1967), no período nacional-desenvolvimentista do Brasil, presidido por Juscelino Kubitschek de 1956 a 1961, entendeu-se que para o efetivo desenvolvimento do país, de seu processo de industrialização, era preciso englobar as questões da Educação, em específico, superar a questão do alto índice de analfabetismo da população. Foi criada, então, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Com o fim do mandato de Juscelino, Jânio Quadros tomou posse de 31 de janeiro de 1961, governando até 25 de agosto de 1961 quando renunciou ao cargo, e assumiu Ranieri Mazzilli, no período de 25 de agosto de 1961 até 7 de setembro de 1961, permanecendo apenas treze dias no cargo, para então assumir a presidência João Goulart, em 7 de setembro de 1961, permanecendo até 2 de abril de 1964.

No período entre junho de 1963 e março de 1964, através de um programa elaborado no Governo Goulart, segundo Freire (1967), foram realizados em diferentes estados do Brasil, de perspectiva freireana e do movimento popular, cursos de capacitação para coordenadores, com a expectativa de que seriam consolidados cerca de vinte mil Círculos de Cultura (ideia proposta em substituição à forma de sala de aula tradicional) e atenderiam a dois milhões de pessoas não letradas.

Os esforços pedagógicos empregados tinham como objetivo a emersão política, participativa e consciente, de homens e mulheres, visto que na época, de acordo com Freire

(1967) pessoas não letradas não tinham direito ao voto, menos ainda, direito a se eleger. Sem direitos cívicos, este número considerável da população se encontrava à margem da sociedade, excluídos politicamente, submetidos, sem possibilidade alguma de diálogos e reivindicações.⁵

Mas, como mencionado por Souza (2021), o movimento foi reprimido pelo Golpe Militar e em 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) pelo Estado, assumindo e buscando ampliar, à sua maneira acrítica, o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos.

Cabe citar a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação básica como obrigatória e gratuita, inclusive sua oferta nessas condições para todos e todas que não tiveram acesso educacional na “idade própria”. Em 2009, uma Emenda acrescentou especificidades ao Artigo 208 (Emenda Constitucional nº 59/2009, que modifica os incisos I e VII), deixando de constar somente o ensino fundamental como garantia constitucional e estipulando em seu lugar a “educação básica” para todos e todas, assim como o atendimento ao educando e à educanda, em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de transporte, assistência à saúde, alimentação e de material didático.

Momentos de relevância para a EJA, segundo Souza (2021), foram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 5.692/71, que em 1971 regulamentou o ensino supletivo, e em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, com uma seção exclusiva para a EJA, que, integrando a modalidade no sistema de ensino regular, reforça a responsabilidade do poder público em oferecer a modalidade e assegurar sua gratuidade a partir de cursos e exames supletivos. A lei estabeleceu quinze anos como a idade mínima para a realização de tais exames no Ensino Fundamental, e dezoito anos para o Ensino Médio, assim como garantiu o direito a um ensino básico adequado a jovens e adultos. Entretanto, de acordo com Santana (2015), apesar de vir como uma garantia de direitos, o documento não menciona, desenvolve ou estimula medidas concretas para implementar a lei, desconsiderando inúmeros aspectos sociais singulares da modalidade (alguns evidenciados na Constituição), como a garantia de apoio alimentício, de transporte, saúde, material didático, proximidade entre escola e trabalho/residência, ou que empresas deem suporte e estimulem a educação básica dos funcionários e funcionárias.

⁵ Os iletrados só depositariam o voto na urna em novembro de 1985, na primeira eleição após a ditadura, para escolher prefeitos de capitais, estâncias hidrominerais e cidades em área de segurança nacional (AGÊNCIA SENADO, 2016).

Outro documento de importância, segundo Santana (2015), são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, criadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e Parecer CNE/CEB 11/2000, e que definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão e da cidadã. As Diretrizes regem tanto o oferecimento quanto a estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio, dispõem sobre o caráter de reparação e qualificação da modalidade, e o dever de considerar o perfil e a idade dos educandos e educandas ao propor um modelo pedagógico.

Costa (2009) cita outros acontecimentos da história da EJA, como o Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); a criação em 1985 da Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) no Governo José Sarney; a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1990 no Governo Fernando Collor de Mello; a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelo Brasil em Jomtien, na Tailândia, e a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, ambos em 1993 no Governo Itamar Franco; o Programa Alfabetização Solidária, de 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo o autor, a cada novo governo, eram criados novos programas por governantes que buscavam ser os responsáveis honrosos pelo fim do analfabetismo brasileiro, mas, devido aos baixos orçamentos investidos, à desconsideração da realidade de educandos e educandas e a suas características falta de qualidade, não conseguiram superar esta complexa questão.

Vale lembrar da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi – MEC), que foi criada em 2004 e desde então desenvolveu ações e programas especificamente direcionados à EJA, como: O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o Educação em Prisões, a Medalha Paulo Freire e o Literatura para Todos. Entretanto, a Secretaria foi extinta em 2019, e em seu lugar surgem a Secretaria da Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP); sendo a primeira a responsável pela alfabetização escolar em todas as séries, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, e a segunda, abordando temáticas como a Educação Especial, o Ensino nas áreas Rurais, Ensino para os Indígenas e para os Quilombolas (BRASIL-MEC, 2020).

Apesar das diversas iniciativas com vistas ao fortalecimento da EJA no decorrer da história, não se pode desconsiderar fatores importantes, segundo Souza (2021), como a compreensão de que o sistema educacional no Brasil foi sendo construído segundo os interesses políticos das elites governantes que o moldaram ao longo dos tempos, com políticas

educacionais impregnadas de intenções e visões pessoais. O que nos remete à afirmação de Paulo Freire: “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’, os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (FREIRE,1987, p. 5).

Em Freire (1967), a educação liberta e, por isso, era importante enfrentar a seguinte problematização: “conseguir o desenvolvimento, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres” (FREIRE,1967, p. 87). Neste lugar-contexto encontramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2 A Geografia na EJA

Ao contextualizar a EJA, torna-se necessária, também, a contextualização da Geografia nesta dissertação. De acordo com Saul e Voltas (2017, p.148), “a escola, nas sociedades capitalistas, é um espaço contraditório que tem a potencialidade de contribuir tanto para a reprodução das ideologias dominantes, quanto para a formação de sujeitos críticos e criativos”. Nesse sentido, a Geografia escolar, acompanhando o momento de renovação teórico-metodológica da própria ciência geográfica, como citado por Mendes (2010), passa a espacializar e contextualizar histórico-socialmente a realidade concreta em sua totalidade e se coloca num movimento contrário à homogeneização imposta pela classe dominante, em que outras subversivas investigações, propostas, interpretações e superações são possibilitadas.

Cabe ressaltar que este movimento de renovação, ocorrido a partir dos anos 1980 no Brasil, com o movimento de redemocratização, tendo a Geografia Crítica como vertente resultante, é baseado no materialismo histórico-dialético, e passa a construir novas interpretações acerca da realidade através da denúncia de contradições e desigualdades socioespaciais; além de contestar a geopolítica e o imperialismo, que eram utilizados como mecanismos, na Geografia Tradicional, para o expansionismo europeu e a consequente dominação e opressão de populações (AGUIAR, 2018).

De acordo com Aguiar (2018), um dos principais autores da Geografia Crítica é Milton Santos, que não somente repreendeu a Geografia Tradicional, tida como um mecanismo de fortalecimento de ideologias hegemônicas, mas propôs novas teorias para a ciência geográfica a respeito do espaço, como a historicidade do espaço, que trata da compreensão de que os espaços são socialmente e historicamente produzidos através do emprego de técnicas e do trabalho, sendo esta a base teórica do movimento.

Milton Santos, assim como outros autores da corrente de pensamento em questão, como Antonio Carlos Robert Morais, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, assumiram um compromisso social com a Geografia, como exposto por Cavalcanti (2019), de modo a contribuir com a justiça, o desenvolvimento e a transformação, principalmente, dos países subdesenvolvidos, denunciando as inconformidades dos espaços, manifestando-se contra a neutralidade da ciência; “advogava-se um conhecimento geográfico com conteúdo político e como instrumento de libertação do homem” (CAVALCANTI, 2019, p. 22-23).

As reformulações teóricas e metodológicas empreendidas pela Geografia Crítica não se limitaram à ciência geográfica, alcançando também a área de seu ensino, e, segundo Cavalcanti (2019), geraram maiores reflexões e produções sobre a totalidade dos espaços, buscando também a superação do dualismo entre Geografia Física e Humana, visto que a realidade é um conjunto de fatores e é composta pelos aspectos objetivos e subjetivos. Segundo a autora, as pesquisas diretas sobre ensino e aprendizagem geográfica englobaram, ao longo do tempo, cada vez mais propostas das áreas da Didática e da Educação, identificando as barreiras que dificultavam as abordagens de conteúdos e metodologias críticas.

Na concepção dialética da educação e do ensino, que permitem compreender seus limites na transformação da sociedade, uma vez que eles têm o papel dominante justamente de reprodução social, formulava-se o entendimento de que, por contradição, seu papel de reprodução permitiria gerar a superação – a produção de novas formas de vida social e de educação. (CAVALCANTI, 2019, p. 28-29)

A renovação da Geografia escolar demanda contraposição às formas tradicionais de educação, especialmente a geográfica, que se pautam retrogradamente na memorização, nos dados soltos e desconexos da realidade, na não relação entre conteúdo e conhecido vivido, na não evidência/reconhecimento da historicidade e da singularidade dos sujeitos em confronto com as colonialidades que acomodam e condicionam. Como apontam Mello, Pereira e Pezzato (2018), a Geografia enquanto disciplina escolar, existente desde a época do Império e muito antes de sua institucionalização nas Universidades, apresenta, desde o final do século XIX na Primeira República, perfil estático e desinteressante aos estudantes, e na época em questão já eram discutidas as necessárias reformulações didáticas e epistemológicas em seu ensino. Percebe-se que são questões históricas que perduram e que impossibilitam a completude da disciplina como agente contribuinte crítico-social, e especialmente na EJA, em que devem ser consideradas tantas outras especificidades e condições.

Justamente porque o fazer didático é um fazer epistemológico, as discussões epistemológicas (como acerca do compromisso social da Geografia escolar, seus objetivos filosófico-político-pedagógicos que se apresentam como possibilidades concretas para a conscientização, para a compreensão crítica dos espaços, a participação autônoma dos sujeitos) devem ser a base para o ensino, como apontado por Cavalcanti (2011). Para a autora, quando se ignora esta relação basilar, abre-se espaço para a superficialidade nas análises, compreensões e correlações dos fenômenos espaciais. Sendo que para o ensino e aprendizagem de Geografia, a multiescalaridade dos fenômenos para uma melhor apreensão do real necessita do desenvolvimento do pensamento teórico, das categorias do singular, particular e universal.

A Geografia escolar, quando fundamentada epistemologicamente, busca auxiliar educandos e educandas no sentido de que, além de conscientes de sua própria realidade-mundo, das contradições e complexidades dos espaços, através da formação de conceitos e das análises sócio-históricas, se reconheçam enquanto sujeitos constitutivos e atuantes em sociedade, como também sujeitos de seus conhecimentos ao estabelecerem relações cognitivas com os fenômenos estudados (CAVALCANTI, 2011). Para a autora, a metodologia do ensino de Geografia deve estar interligada aos métodos da ciência geográfica e aos da cognição em geral, no sentido de que devem estar focados em proporcionar o desenvolvimento mental dos educandos e educandas, que ocorre segundo os processos mentais cognitivos e emocionais (por haver relação com suas realidades). Sendo assim, de acordo com a autora acima referida, como o próprio ensino de Geografia é objetivado para a construção de conhecimentos pelo estudante, é uma atividade que exige teoria geográfica, metodologias articuladas aos fundamentos teórico-epistemológicos, ao método e aos propósitos político-sociais do ensino.

Cavalcanti (2011) ressalta que não é mais admitido na Geografia que os fatores naturais, simbólicos e econômicos sejam excluídos da compreensão das complexas configurações do real, devendo-se buscar justamente a inter-relação entre os elementos subjetivos/objetivos, materiais/imateriais, naturais/sociais. Os objetivos da disciplina se relacionam com sua potencialidade em fazer surgir questionamentos críticos, que conferem sentido ao ordenamento espacial, que não é fruto da aleatoriedade e da neutralidade e, sim, o resultado de esforços históricos, sociais, subjetivos e objetivos. O espaço reflete os aspectos temporais, sociais e materiais, e será interpretado, analisado e compreendido pelos sujeitos que o habitam, a partir das mediações simbólicas que lhes forem apresentadas. Quanto mais questionamentos forem realizados acerca do cotidiano, da realidade material a que estão

submetidos, e quanto mais respostas e análises obtiverem, mais próximo da humanização estarão (CAVALCANTI, 2019).

A Geografia é encarada, como aponta Cavalcanti (2019), como um conjunto de análises geográficas dos fenômenos e acontecimentos, intermediadores entre os sujeitos e o mundo, denunciando a mera transmissão de conteúdos, o que lhe confere, cada vez mais, a aclamação de sua relevância social. E a função do Ensino de Geografia, como relembra a autora, é justamente o de auxiliar no desenvolvimento de um pensamento geográfico: que consiste na habilidade de analisar acontecimentos, fatos e a própria realidade natural social de maneira geográfica; “são raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico” (CAVALCANTI, 2019, p. 64).

No entendimento de Carneiro (2018), o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar a historicidade dos sujeitos, assim como sua criticidade, para o desenvolvimento das consciências e a superação das estruturas enraizadas. “A interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis (MIZUKAMI, 1986 apud CARNEIRO, 2018, p. 11).

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia, que, inserido e acompanhando uma realidade global, se apresenta através de um compromisso com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e de sua compreensão de realidade para a conscientização, é, então, um ensino que contribui para a melhor compreensão dos antagonismos presentes no lugar, na região, no espaço geográfico, e a práxis do/no lugar apresenta possibilidades para educar frente às desigualdades sociais e à globalidade (CARNEIRO, 2018).

Daí a importância da disciplina de Geografia, no contexto social e educacional, por conseguir democratizar interpretações e compreensões relevantes acerca do mundo, da sociedade e do convívio social-natural cotidiano, através da análise espacial e dos inúmeros processos históricos e sociais envolvidos em sua consolidação e reformulação.

1.3 A relação existente entre a EJA e a Geografia crítica

Na educação como um todo, mas especificamente na EJA, a consideração das particularidades e historicidades é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, visto que na referida modalidade os educandos e educandas podem compor um grupo intensamente diverso: com distintas idades, habilidades, ocupações, motivações, superações, e, em particular, submetidos e submetidas a condições materiais e imateriais perversas e históricas, intensificadas pelo sistema econômico vigente, que impediram que pudessem ler o mundo no

tempo do mundo. Segundo Souza (2021), para que aos educandos e educandas seja possível a construção e a apropriação de conhecimentos, para que tornem-se autônomos e em constante aprendizado, é preciso dar significado aos temas estudados de forma que se relacionem com o seu cotidiano, com experiências do dia a dia, a fim de que possam confrontar os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos, que são desenvolvidos a partir da formação de conceitos, auxiliando na expansão de sua consciência crítica.

Na modalidade EJA, com a existência de diferentes experiências de vida, que são experiências sócio-históricas e espaciais, considerando o espaço social e historicamente produzido, se faz necessária a consideração das singularidades dos sujeitos que produzem e reproduzem saberes geográficos em sua realidade, assim como o reconhecimento de suas diversas leituras dos espaços, dando suporte para uma outra concepção de currículos tradicionais (VILAR, SANTOS; FREITAS, 2013). Assim, é preciso levar em conta que

Estes alunos [e alunas] possuem este saber cotidiano, adquirido ao longo de sua vida pessoal e profissional e têm desenvolvimento biopsicossocial adequado para fazer as relações necessárias com o conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade. (BUENO; CALLAI, 2009, p. 2)

Cavalcanti (2019) observa que uma das questões que impedem a prática autônoma de professores e professoras é a utilização, na prática de ensino, da referência ao cotidiano vivido do estudante apenas de maneira pontual e somente para gerar interesse pelos conteúdos, e não como um princípio e um movimento permanente de auxílio para o desenvolvimento e reelaboração de conhecimentos.

A alfabetização geográfica para a EJA é entendida por Vilar, Santos e Freitas (2013) como um processo, bem como uma possibilidade para a compreensão do mundo e a ampliação da mesma, devido ao seu auxílio na explicação da realidade geográfica e dos próprios conhecimentos geográficos, assumindo um caráter sócio-cultural-espacial. Seu objetivo é a participação dos educandos e educandas, numa relação dinâmica entre conhecimentos e posicionamentos, dando lugar para contribuições positivas no ensino e aprendizagem e que refletem na forma de compreenderem e atuarem em seu espaço-tempo.

Bueno e Callai (2009) propõem que, no processo de ensino e aprendizagem da EJA, os saberes científicos proporcionados pela Geografia escolar estejam interligados criticamente aos saberes de vida acumulados pelos educandos e educandas, ou seja, os conhecimentos acerca da realidade-mundo em que eles e elas estão inseridos. É essa perspectiva de criticidade que possibilita melhor discernimento das situações e condições concretas; é o

estudo do meio, como metodologia para a análise, compreensão e superação da realidade de sujeitos, para que sejam os sujeitos de suas próprias histórias e de seus processos de conhecimento e aprendizagem. Para os autores, os conhecimentos dos educandos e educandas, adquiridos ao longo da vida, seriam a confirmação da própria geografia cotidiana, porque é no movimento da vida, em tudo o que se faz e se vive, que relações sociais e espaciais são estabelecidas, são as geografias do dia a dia que constroem as visões de mundo, tendo em vista, ademais, a dificuldade dos educandos e educandas da modalidade em se projetarem no espaço desconhecido.

A historicidade e singularidade dos sujeitos tem grande relevância no processo de ensino aprendizagem, bem como suas considerações na análise dos fenômenos e acontecimentos. Sendo fundamental investigar as colonialidades que ainda permeiam o ensino de Geografia, principalmente na EJA, porque, se ainda existem pessoas que são impedidas de frequentar a escola no tempo socialmente estipulado, é devido à submissão às diversas opressões também coloniais. Saber identificá-las no espaço, na concretude da própria realidade-mundo, auxilia no reconhecimento das questões que necessitam ser superadas, através de princípios, práticas e relações opostas às que vêm sendo utilizadas tradicionalmente, e reafirmando, indispensavelmente, posições anticoloniais, críticas, libertadoras quanto à relevância social do ensino-aprendizagem na modalidade.

1.4 A Geografia como prática da liberdade

Nesta perspectiva da humanização, ao ampliar a formação humana, para além e com a Geografia, faz-se necessária a definição de quais referências contornam esse mapeamento teórico que pretende sustentar a pesquisa: qual concepção de educação?

A concepção de partida, da “educação como prática da liberdade”, que é resultado não somente das reflexões e fundamentos filosófico-políticos de Paulo Freire, mas da aliança entre seu pensamento e sua prática, não deve ser encarada como fórmula para a docência, mas como princípio passível de reformulações, cabíveis e adaptáveis às mais variadas formas da realidade concreta. A educação para a liberdade é, fundamentalmente e sobretudo, para a humanização, que se refere a um compromisso social a ser desenvolvido, um compromisso em combater as questões opressoras ainda presentes em nossa realidade.

Mas antes de adentrar propriamente às questões freireanas, faz-se necessário dizer que muitas são as definições e interpretações de liberdade. Na antiga Grécia (PORFÍRIO, 2006 apud MOREIRA; PULINO, 2021), a liberdade era associada ao direito de ir e vir, associada a

não restrições ao corpo. Relacionava-se também ao direito de voto na polis (e intrinsecamente ao conceito de cidadania), que era permitido somente às pessoas consideradas cidadãs, não incluindo mulheres, escravizados, ex-escravizados e estrangeiros (FORERO, 2016 apud MOREIRA; PULINO, 2021). Para o referenciado Forero, Aristóteles articulou a ideia de liberdade às noções de política e educação, em que a primeira, transcendendo o direito de voto e sendo capaz de orientar a vida humana, perpassa diretamente a segunda, sendo, por exemplo, a política a responsável por determinar as áreas do conhecimento que serão abordadas ou ignoradas nas instituições de ensino. Já Descartes tratou da liberdade relacionada ao livre-arbítrio do ser e do conhecimento, associando a liberdade com a transformação do conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo, e Espinosa argumentou acerca dos limites da liberdade, contrariando a ideia de livre-arbítrio, compreendendo que os seres humanos são parte da natureza e, portanto, sujeitos às leis universais naturais.

Para Sartre (SARTRE, 1987 apud MOREIRA; ROSA, 2014), os seres humanos estão fadados a serem livres, sendo capazes de eleger a si e ao mundo, sendo o acúmulo e o resultado de suas escolhas, tendo então a liberdade como sua condição ontológica. O ser humano é, assim, interpretado como um projeto vivo em constante negação de seu eu-passado, em busca do que pretende ser no futuro, portanto um projeto de ser-em-movimento. Mas entre estas duas perspectivas objetivas e concretas de ação, do passado e do futuro, está a subjetividade que se forma por uma composição de racionalidades (denominadas como inteligibilidade), que são um conjunto de valores organizados que atravessam as atitudes particulares, advindas de seus contextos sociais e que servem como mediação para as reflexões.

Ou seja, de acordo com as autoras referidas, Sartre considera que a subjetividade é formada a partir das experiências de um ser humano objetivo e concreto, em uma realidade igualmente concreta, tendo o intermédio dos grupos sociais aos quais pertence. Os seres humanos interiorizam a realidade sociológica externa e material, que é específica de um tempo e de um espaço e essa interiorização se dá de formas distintas nos indivíduos, pois cada ser humano fará a apropriação das experiências de acordo com as mediações disponíveis em suas próprias histórias de vida. Essa interioridade subjetiva só se concretiza quando é exteriorizada objetivamente no mundo, na práxis, definindo homens e mulheres como uma subjetividade objetivada. E o que se pretende demonstrar através destas explicações é que “a objetivação é guiada pela escolha do indivíduo, limitada pelo contexto sócio-histórico, mas não deixando de ser escolha, visto ser a realização de um dos vários ‘possíveis’ humanos. É a

liberdade em Sartre uma dimensão ontológica do homem [e da mulher]” (MOREIRA; ROSA, 2014, p .412).

De acordo com Carvalho (2013), a vigente Constituição Federal contempla o direito à liberdade de variadas formas, por ser compreendido como um direito vinculado à própria natureza humana. A autora elenca as formas de liberdade entendidas na esfera constitucional: a liberdade da pessoa física, com relação à liberdade de locomoção; a liberdade de pensamento, que engloba questões de opinião, informação, comunicação de conhecimento, religião; a liberdade de expressão coletiva, referente a reuniões, associações; a liberdade de ação profissional, referindo-se à escolha e exercício de trabalho; a liberdade de conteúdo econômico e social, como a livre iniciativa, a autonomia contratual, e a liberdade de ensino e trabalho (SILVA, 2008 apud CARVALHO, 2013). Sendo garantia de liberdade e direito individual, inclusive, o próprio direito ao voto eleitoral como forma de participação e expressão da cidadania, que foi negado a uma grande parcela da população brasileira por tantos anos, mas enfim conquistado, como discutido anteriormente nesta dissertação.

Ainda para Carvalho (2013), em um regime de Estado Democrático, a defesa das liberdades proporcionada pela Constituição e igualmente a resolução de embates em virtude delas fazem valer e reafirmar a existência de sua própria condição de Estado Democrático de Direito, havendo uma relação de dependência mútua entre a garantia das liberdades e esse modelo de Estado. A autora afirma que é pressuposto que quanto mais fortalecido é um regime democrático, mais as liberdades estão asseguradas. Belas palavras que contrastam com o real vivido e experienciado no Brasil.

Apesar da Constituição atuar como um mecanismo legal importante ao assegurar as liberdades individuais, é necessário enfatizar as situações de opressão que ainda são aprisionantes para grande parte da população, constituindo e mantendo condições que impedem mulheres e homens de alcançarem seu verdadeiro estado de liberdade. No século XX, Milton Santos discute o conceito de cidadania (inerente à liberdade), que se vincula ao nível de consciência dos seres humanos a respeito de seus direitos e a capacidade de reivindicação dos mesmos, ultrapassando os limites das legislações; o autor discorre acerca da compreensão das cidadanias mutiladas, evidenciando que são poucos os brasileiros que de fato são considerados cidadãos, devido às inúmeras condições de opressão e exclusão social vivenciadas, como econômicas, trabalhistas, de habitação, educação, locomoção etc. (MOREIRA; PULINO, 2021).

Moreira e Pulino (2021) afirmam que, quando se trata da educação freireana, as dimensões de educação, liberdade e política (pois os seres humanos são seres políticos, mas

não se restringindo a ligações partidárias) estão intimamente relacionadas, e a educação como prática da liberdade considera a capacidade crítica de reflexão, de criação e mobilização a partir do conceito de conscientização (um ato de responsabilidade e compromisso social em busca da recuperação das humanidades historicamente roubadas), sendo impossível considerar esta pedagogia para a liberdade sem as dimensões política, social e econômica: “uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade” (FREIRE, 1967, p. 2). A liberdade em Freire, como afirmam Moreira e Pulino (2021), é uma conquista social e coletiva, que não ignora as vivências de liberdade singulares, mas que se materializa coletivamente. Assim, a luta pela libertação é também a luta da humanização, por compreender a vocação ontológica do desenvolvimento humano constante em busca do ser-mais, de sua inserção no mundo, e segundo Moreira e Rosa (2014, p. 411), “qualquer situação que impeça o homem [e a mulher] de realizar esta possibilidade será vista como opressão, uma situação a ser superada.”

Quando se trata das perspectivas freireanas, prosseguem Moreira e Pulino (2021), a política se relaciona com a educação por esta ser capaz de mobilizar homens e mulheres para a transformação do mundo e de suas próprias vidas, sendo que a conquista da liberdade exige ações políticas na realidade concreta, se contrapondo ao conformismo e à passividade, mobilizando-os coletivamente em seus tempos e espaços históricos e culturais. E a liberdade como conquista social implica o reconhecimento dos sujeitos como capazes de refazerem a si mesmos continuamente sem submissões, visando a sua emancipação. “Assim, entendemos que a educação, além de ser defendida como um direito de todos/as, é um requisito primordial no que diz respeito à garantia da liberdade” (MOREIRA; PAULINO, 2021, p. 7).

Compreendendo, primordialmente, que a educação é para a conscientização, “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p. 5). Enfatizando que a simples tomada de consciência da realidade não é a conscientização plena, porque esta é interpretada como um processo, mas necessita da compreensão e apreensão crítica de outras questões para seu desenvolvimento, apresentadas adiante.

Os procedimentos para a superação da compreensão ingênua da realidade, para a inserção e compreensão no/do mundo estão em, justamente, não adotar métodos cristalizados, mas princípios educacionais participativos, problematizadores, dialogais (FREIRE, 1967). Mas, para o autor, antes de qualquer outra etapa fundamental, está o primeiro contato dos educandos e educandas com o conceito de cultura, sendo este compreendido como toda a

contribuição social ao mundo, a percepção de sua atuação ativa em sua e com sua realidade; é necessário que os educandos e educandas compreendam que cultura é o resultado de seu trabalho, da sua capacidade de criar e recriar. Ocorre, então, a diferenciação entre o mundo da natureza e o da cultura: o primeiro como a mediação para a comunicação e as relações sociais, e o segundo, a soma das incorporações humanas criadoras e críticas. Segundo o autor, a aprendizagem da leitura e da escrita, os/as fará assumir posturas conscientes comprometidas com a realidade social, e de forma a promover mudanças reais e efetivas de suas atitudes e pensamentos anteriores, porque envolvidos e envolvidas vão se integrando a seu tempo, se compreendendo como seres históricos que são. Então a premissa, como se percebe, é mudar as perspectivas dos educandos e educandas acerca do “ser humano”, que começam a compreender as potencialidades de si e do outro, como sujeitos culturais, sociais, fazedores de história e de espaços, através de seu trabalho e de sua capacidade de (re)criação. E finalmente o sujeito, nas palavras de Freire, “descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação (FREIRE,1967, p. 108).

As mulheres e homens⁶, de acordo com Freire (1967), existem e não simplesmente vivem, porque existir implica reflexão, ação e comunicação, e nesta concepção de educação passam a discernir sobre suas temporalidades até então unidimensionais, apontado pelo autor como um de seus primeiros discernimentos. Visto que é preciso esse movimento de conhecer o passado social-histórico e se reconhecer no tempo histórico atual, para compreender e agir crítico-socialmente no presente, assim como no futuro. “O excesso de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos, e com a consciência desta temporalidade, a de sua historicidade” (FREIRE,1967, p. 41).

Reconhecer a historicidade da realidade-mundo e dos seres humanos faz parte do processo de reconhecer a capacidade humana de sujeito fazedor de culturas e transformador de espaços, inclusive como seres coletivos e inacabados, no sentido de que suas possibilidades de aprender, transgredir e ser mais são infinitas, porque a Educação que se defende, segundo Freire (1967), auxilia neste processo, o de perceber outros existires e o de si próprio, assim como a seu tempo social, seu valor e de seu trabalho no mundo. Para o autor, os educandos e educandas, se percebendo como sujeitos críticos e ativos de suas épocas históricas (suas ações de decidir, criar e recriar é que vão temporalizar os espaços geográficos,

⁶ Cabe ressaltar que Paulo Freire adotou a alteração na flexão de gênero a partir de 1992, em sua obra *Pedagogia da esperança*.

humanizando-os, dinamizando-os, fazendo cultura), passam a perceber também sua realidade e a identificar as suas principais questões para poder mudá-las.

Segundo Freire (1967), a criticidade resultante desta pedagogia libertadora, que se apoia em condições históricas, provoca nos educandos e educandas uma apropriação de sua posição social, provoca a integração social e o desenvolvimento da consciência crítica das opressões expressas historicamente nos espaços, levando à significação, explicação e ação concreta em cada realidade. Mas, para proporcionar aos educandos e educandas a reflexão sobre o próprio poder de transformação, de modo a perceberem também as possibilidades, esta pedagogia libertadora necessita levar em conta a realidade, a identidade cultural destes educandos e educandas, para os mesmos não serem mais determinados histórica e culturalmente. A capacidade limitada de percepção da realidade, uma visão acrítica, é também um elemento que favorece a dominação de suas vidas: não há liberdade, veem o mundo através de olhos que não são seus, como fatalistas de uma realidade, entendida por Freire (1967) como construção histórica e social que busca a manutenção de uma sociedade de classes, injusta e desigual. Uma pedagogia libertadora do oprimido considera outra lógica:

Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem [e a mulher] estabelece há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. (FREIRE, 1967, p. 40)

A conscientização se dá através das análises, dos diálogos críticos acerca da realidade para a inserção dos educandos e educandas na mesma, através da problematização das circunstâncias e condições sociais e materiais a que se encontram submetidos, para que a conscientização seja o impulso na luta, para que não mais tenham comportamentos e pensamentos prescritos, ou seja, feitos e ordenados a eles e elas por outros que não partilham da mesma realidade, condição e oportunidades. Enfim, uma conscientização que os predisponha “[...] a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão” (FREIRE, 1967, p. 90).

O diálogo, como recurso dessa pedagogia libertadora, busca contribuir com o pensamento reflexivo organizado dos educandos e educandas, apresentando possibilidades para a superação do entendimento ingênuo da realidade, buscando proporcionar uma compreensão crítica. De forma que as ações realizadas sejam explicadas em sua razão e

intenção, e que as palavras ditas aos educandos e educandas, seja na escola ou na vida comum, não sejam recebidas como meras narrações ou palavras dispersas, ocas, mas que as novas ideias que chegam das relações sejam absorvidas e criticamente reformuladas em novas ideias (FREIRE,1967). Segundo o autor, a própria cultura brasileira é pautada na inexperience da prática do diálogo; a falta de diálogo se reflete na não percepção da responsabilidade política e social da maior parcela da população, e a escola tradicional ou bancária, enquanto instituição, compactua com tal ideário, desenvolvendo e fortalecendo a ingenuidade porque não problematiza, não estabelece relação com a realidade, incentiva práticas de memorização, não auxilia no desenvolvimento de uma compreensão crítica e autêntica. Para o autor, a consciência crítica era fundamental para a própria democratização do país, mas que jamais se daria em uma educação desvinculada da vida. “Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (WEFFORT,1967, p. 11).

Para Freire, o diálogo é o meio para a verdadeira comunicação. Pois, em uma relação horizontal, respeitosa, não imperativa, de origem crítica para gerar a criticidade, vão sendo a ela incorporada os sentimentos de confiança, fé em si, no outro e nas possibilidades de serem e fazerem mais, superando o verbalismo e os discursos vazios, superando as concepções condicionadas, dando espaço a uma nova relação humana. “O que importa, realmente, ao ajudar o homem, é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repetamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56).

A conscientização, matriz desta educação para a liberdade, então, consiste neste processo, de reconhecer a historicidade das gentes (e seu inacabamento) e dos espaços, de apreender e tecer análises críticas acerca das condições opressoras que condicionam mas não determinam, de reconhecer a importância do diálogo problematizador e horizontal. Processo esse que origina a práxis, que, em concordância com Freire (1967), é uma postura de seres radicais que buscam sempre submeter suas ações à reflexão. Seria a reflexão-ação, em uma união dos aspectos subjetivos do imaginário com os aspectos objetivos do mundo material, o exercício de embasar criticamente a teoria e a ação, em função de uma transformação social.

Em síntese,

O pensamento freireano não isola e nem divide a compreensão de totalidade do ser humano, essa premissa é importante para o entendimento de sua complexidade. Um ser também da comunicação, por isso o diálogo existe

como o meio para o processo educativo ocorrer nessa perspectiva. [...] Esse ser temporal, portanto, histórico, cultural, social que age, também é um ser da práxis. Um ser que pensa e age a partir da realidade. Essa concepção de ser humano freireano considera um princípio de que somos seres inacabados e condicionados. A ideia do inacabamento é que provoca as possibilidades, especialmente pela educação, onde há a possibilidade de mudança. (COIMBRA; LIMA; VENDRAMIN; TONIN, 2021)

Dessa forma, esta dissertação apresenta as aproximações possíveis entre a educação libertadora de Freire e a Geografia crítica escolar, por tudo o que já foi enunciado, além de compreender que essa Geografia também se coloca como uma possibilidade, pois, se comprometidamente exercida, busca ser um instrumento crítico de interpretação da realidade vivida, dos tempos atuais e também passados, considerando os espaços historicamente e socialmente construídos, capazes de expressar as mais variadas formas de opressão, de produção e reprodução, de culturas, resistências, de possibilidades, como explanado por Cavalcanti (2019). Segundo a autora, para se contrapor à Geografia escolar tradicional, não basta apenas ter contato com dados, informações e caracterizações geográficas dispersas e alheias aos educandos e educandas, visto que o objetivo da disciplina é compor um conjunto de saberes, um modo de pensar geográfico mediatizador, para o desvendamento e uma melhor compreensão da realidade-mundo, superando o cartesianismo, a estaticidade, a memorização, o caráter instrumental que a disciplina carrega desde os tempos do Império brasileiro.

De acordo com Cavalcanti (2019), é necessário que o trabalho docente se respalde na conexão entre princípios práticos-pedagógicos e os fundamentos epistemológicos, ambos de cunho crítico, advindos de uma formação igualmente comprometida com a educação, em que educadores, educadoras, educandos e educandas compreendam as reais intenções, objetivos e relações da disciplina com suas vidas, conferindo também ao profissional as possibilidades de adaptar os conteúdos didáticos às realidades vivenciadas, não utilizando livros didáticos como fonte única de conhecimento para as aulas, de maneira incansavelmente descritiva e prescritiva. Nesse sentido, diz Paulo Freire:

O principal objetivo no ato de educar é a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, sua realidade e sociedade, seu estar no mundo, considerando sempre a realidade onde os sujeitos vivem e as diversas possibilidades de transformação social advindas desse processo. (FREIRE 1996a, p. 20)

Mendes (2010) aponta que os princípios crítico-geográficos e os freireanos se correspondem na compreensão de que mulheres e homens não são pré-determinados, embora muitas vezes submetidos a condições opressoras materiais e imateriais.

A Geografia crítica escolar, em comunhão com princípios libertadores freireanos, apresenta possibilidades de transformação dos aspectos tradicionais do ensino-aprendizagem geográficos (porque propõe uma relação horizontal, humanizadora, dialogal, reconhecendo a incompletude e a historicidade dos sujeitos) e a superação da apreensão incompleta da relação entre conteúdos geográficos e a realidade, mas sobretudo possibilitando o auxílio na compreensão e leitura da realidade-mundo dos educandos e educandas. A união dos princípios reformula o compromisso social da Geografia crítica escolar e seus objetivos filosófico-político-pedagógicos, por colocar nesta compreensão geográfica de mundo a possibilidade da superação das condições coloniais de opressão. Seus objetivos, geográfico-crítico-freireanos, não se restringem à pura tomada de consciência dos fenômenos em suas intenções e origem, pois isso não seria uma conscientização de fato.

A contribuição freireana à Geografia crítica escolar na EJA amplia esses entendimentos ao acrescentar a compreensão da conscientização, sendo esta a tomada de consciência que implica a práxis, a prática de liberdade, a participação autônoma dos sujeitos em função da transformação da realidade e de suas condições opressoras, compreendendo o conhecimento geográfico crítico da realidade-mundo, a identificação e o reconhecimento crítico das opressões expressas ou veladas nos espaços como uma das bases fundamentais para a práxis freireana. Esta práxis sendo interpretada como uma unidade dialética, a reflexão-ação, que é a união entre os aspectos teóricos, subjetivos, reflexivos e os aspectos práticos, objetivos, da ação na concretude do mundo, fundamentada em princípios libertadores em favor da emancipação dos oprimidos (FREIRE, 1967).

A compreensão espacial e de mundo proporcionada pela Geografia crítica escolar é fundamental para a verdadeira autonomia sócio-político-espacial, para o exercício da cidadania. Ao fornecer, teórica e metodologicamente, uma forma de interpretação da realidade, das materialidades e imaterialidades que a compõem, e alinhados às concepções de Freire (1967), estes aparatos geográficos, servem, principalmente para a compreensão e superação das mazelas sociais, para serem conhecimentos que levam à mudança, que não se restringem à sala de aula. Trata-se de entender criticamente a origem, o motivo, o processo, a finalidade, a intenção (evidente ou encoberta) dos fatos, acontecimentos e fenômenos expressos nos espaços, pois, identificando suas condições e situações materiais concretas, abrem-se os caminhos para sua superação e para a verdadeira inserção na realidade concreta. Assim, esta dissertação, ao realizar essas aproximações epistemológicas com a conscientização, por meio de uma **Geografia como prática da liberdade**, busca possibilitar

uma leitura do mundo em função da práxis, do desvendamento e da transformação das condições históricas de opressão.

Esta relação entre os princípios freireanos e a Geografia crítica escolar, especificamente voltada para a EJA, amplifica a contribuição social a esta modalidade e aos sujeitos educandos e educandas, vítimas de um sistema educacional e social historicamente opressor e excludente, que busca adaptar-se aos modelos atuais, neoliberais e globalizados, mas que não perdeu suas raízes coloniais. Esta **Geografia como prática da liberdade** é pensada em função da autonomia de gentes, em favor dos sujeitos historicamente privados de seus direitos e de suas liberdades (seja por etnia, gênero, orientação sexual, condições econômicas, de moradia e habitação, familiares, emocionais, cognitivas, culturais, acesso à educação de qualidade, entre outras especificidades), visando a mobilizações para intervenções em realidades concretas e a mudança de compreensões, posicionamentos e relações dos educandos e educandas, e igualmente de seus educadores e educadoras. A **Geografia como prática da liberdade** é, portanto, o auxílio na leitura de mundo para a inserção crítica na realidade, para a práxis da liberdade.

2 METODOLOGIA

Esta parte trata dos caminhos metodológicos da pesquisa: apresenta a vertente científica-metodológica que conduz a pesquisa, as explicações sobre a análise de documentos oficiais da escola investigada, as categorias definidas para análise, os processos realizados para a consolidação da pesquisa, bem como a contextualização histórica da escola, localizando a EJA, que na instituição é oferecida no formato PROEJA.

2.1 Os caminhos percorridos

Para a execução desta dissertação, foram utilizadas abordagens qualitativas, por meio da análise de conteúdo dos documentos oficiais da Eseba: Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE), Projeto Pedagógico do Curso PROEJA e Projeto Político Pedagógico (PPP), e de entrevista semiestruturada realizada com a Professora de Geografia da EJA da instituição, a fim de examinar as convergências entre as informações obtidas e os princípios freireanos: Criticidade, Historicidade e Liberdade. Compreendendo que a efetivação de uma educação para a liberdade está calcada em pressupostos freireanos e requer a compreensão de conceitos como ser humano, humanização, conscientização, diálogo, historicidade, criticidade, libertação, práxis, entendendo-os como processos que possibilitam aos seres humanos o resgate de sua humanidade historicamente impedida de ser mais. Quanto ao tipo de pesquisa realizado, cabe salientar que,

Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador [e a pesquisadora] captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão. (BORBA, 2001, p. 72)

A fim de se atingir os objetivos da pesquisa, foram definidas três categorias – Criticidade, Historicidade e Liberdade –, a partir dos princípios/conceitos freireanos homônimos para uma educação libertadora. De modo em que, na perspectiva da **Criticidade**, as posturas, interpretações, ações e relações se darão de maneira horizontalmente questionadora, inserida e integrada à realidade, e considerando as questões individuais, sociais, históricas, culturais e espaciais, em busca do ser mais, da curiosidade problematizadora que não permite a estagnação. Já a **Historicidade** precisa ser considerada

em uma educação que pertence a um determinado tempo e a um espaço, que considera o passado e compreende-se no presente, compreende o agora como o acúmulo de esforços e intenções empregados ao longo da história. O conceito de historicidade (SILVA; PINTO, 2020) pode auxiliar em práticas docentes que têm como princípio a humanização e a criticidade, porque reconhecendo a historicidade do saber dos e das estudantes, reconhece-se educandos como sujeitos de conhecimento, uma premissa fundamental para uma educação emancipatória. Quanto à **Liberdade**, necessita-se de um caminho a ser percorrido para alcançá-la, é um direito social historicamente impedido em diversas esferas e de inúmeras formas; é o resultado esperado do ser humano carregado de saberes sociais, educacionais, empíricos, que sabe de suas possibilidades de extrapolar a si, tornando-se mais, lutando contra as amarras que persistem em incomodar, em aprisionar. Não que a educação seja a libertação, puramente e somente, a educação para a liberdade está em função de um compromisso histórico de auxílio na recuperação das liberdades individuais e coletivas, para a autonomia, atuação e inserção social críticas, por visões e compreensões de mundo ampliadas.

A dissertação foi realizada na perspectiva da Geografia Crítica, em consonância com Suertegaray (2005), que discorre acerca do método para a Geografia materialista histórico-dialética utilizar e buscar evidenciar a dialética, a historicidade e a totalidade nas análises dos fenômenos, compreendendo a não linearidade do tempo e da história, porque se dão através de ciclos resultantes das contradições de suas épocas, e compreendendo que a análise de uma parte pode reproduzir e representar o todo. Para a autora, nos métodos da vertente Crítica, os espaços geográficos são sócio-historicamente produzidos e reproduzidos, portanto uma expressão material, e a busca é pela transformação e melhoria da realidade e suas condições concretas; não existindo neutralidade e encarando o sujeito e objeto de maneira convergente em suas investigações e interpretações.

Esta concepção tem implicações na concepção de espaço em Geografia. A concepção dialética pensa o espaço não só como absoluto, à maneira de Newton, ou relativo, à maneira de Einstein, pensa o espaço como absoluto, relativo e relacional, à maneira de Leibniz. Objetos reais e científicos ocupam espaço, relacionam-se entre si e reproduzem dentro de si as diferentes dimensões da totalidade. Compreender a totalidade consiste em identificar as contradições concretas e as mediações que constituem a totalidade. (SUERTEGARAY, 2005, p. 26)

Suertegaray (2005) cita Milton Santos (1978), que contribuiu fortemente com a Geografia Materialista Histórica, propondo conceitos de fundamental importância para uma nova compreensão dos espaços geográficos e suas dinâmicas. Através do conceito de

Formação Sócio-Espacial do autor, que estabelece a interpretação de que o espaço geográfico é socialmente e historicamente produzido e reproduzido, e que não há sociedade sem espaço e vice-versa, é possível perceber como ocorrem as organizações sociais e suas expressões materiais no que diz respeito à produção e reprodução de suas vidas no espaço e com ele. Sendo responsabilidade dos geógrafos descobrir mecanismos capazes de decifrar as diversas composições materiais expressas nos espaços (SUERTEGARAY, 2005).

Para a realização da análise dos documentos oficiais da Eseba, que se encontram disponíveis no próprio *site* da instituição de ensino, e da entrevista, que se buscou relacionar aos conceitos freireanos, e para realizar as investigações práticas para se chegar ao objetivo de pesquisa, foi escolhida a técnica da Análise de Conteúdo, baseada na obra de Laville e Dionne (1999) sobre as metodologias de pesquisa no campo das Ciências Humanas.

E esse é o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. A análise de conteúdo, pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214)

A análise já se iniciou na própria seleção e organização dos documentos institucionais, que, lidos e fichados de maneira criteriosa, foram auxiliando na construção de novas ideias, conexões e relações, e permitiram uma melhor compreensão dos mesmos.

A partir das categorias freireanas determinadas, foram classificados os conteúdos selecionados dos documentos, a fim de compor um novo arranjo para se atingir os objetivos de pesquisa pretendidos. A metodologia de Análise de Conteúdo pode se constituir de múltiplos meios para a descoberta ou da criação de novos sentidos para os conteúdos, como explicam Laville e Dionne (1999, p. 216): “a análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões.” É, então, dinâmica e variante de acordo com os interesses de quem a executa.

Nessa metodologia, é necessária a elaboração de recortes dos conteúdos manifestos, que são os conteúdos explícitos dos documentos, segundo Laville e Dionne (1999), para que seja possível organizá-los e os relacionar com as categorias e princípios anteriormente pensados, e assim originando novas unidades de análise. No caso deste trabalho, são temas presentes nos conteúdos documentais, por isso selecionados, que dialogam com as categorias e princípios freireanos.

As unidades de análise serão palavras, expressões, frases ou enunciados que se referem a temas, mas esses elementos, em vez de serem enumerados ou medidos, serão vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais veem-se ligados e que lhes fixam o sentido e o valor. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217)

Então, os conteúdos manifestos dos documentos e da entrevista, que expressam relação com os princípios/categorias propostos inicialmente, Criticidade, Historicidade e Liberdade, vão sendo agrupados a essas três seções, consideradas fundamentais para embasar as concepções de uma educação político-pedagógica, uma prática de liberdade.

A entrevista, que faz parte da análise com as mesmas categorias, juntamente com os documentos oficiais, é de formato semiestruturada. As entrevistas são muito comuns no campo das Ciências Humanas como fonte de informações através do testemunho, do depoimento (LAVILLE; DIONNE, 1999), possibilitando maior entendimento acerca do conhecimento das pessoas, assim como de opiniões, ideologias, práticas, sentimentos.

Segundo os autores referidos, são definidas como semiestruturadas porque várias das questões a serem indagadas são elaboradas anteriormente, como um roteiro, mas de modo flexível outras perguntas são possíveis de serem incorporadas ao diálogo, de maneira natural e investigativa, para uma melhor compreensão do assunto.

Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188)

Esta flexibilidade, que oportuniza um diálogo mais profundo e não estático, permite que se explore a dialeticidade, a complexidade e a inteireza de realidades, práticas, pensamentos. Esta etapa metodológica da pesquisa, da entrevista semiestruturada, ocorreu com a professora de Geografia da EJA na Eseba, por indicação da coorientadora desta dissertação. Isso porque, já na primeira leitura dos documentos oficiais da escola, surgiram questionamentos sobre diversos excertos que se contrapunham à própria educação que a escola deseja ofertar, como elucidado através dos documentos.

A escolha de acrescentar a entrevista, para além da Análise de Conteúdos dos documentos oficiais, se deve ao entendimento de que assim seria possível garantir que os objetivos de pesquisa fossem alcançados e, sobretudo, que houvesse uma compreensão aprofundada dos documentos, do lugar (figurado e literal) ocupado pela EJA dentro da

instituição, assim como possibilitaria conhecer a prática e a rotina da professora na modalidade.

O contato com a professora foi feito através do aplicativo *WhatsApp*, em que se explicou a pesquisa, seus objetivos e finalidades e foi questionado acerca do interesse e disponibilidade para a contribuição, o que prontamente foi aceito. Ocorreu uma conversa prévia sobre a pesquisa, o interesse em Freire, sugestões de leitura por parte da professora e, assim, foi marcada a entrevista virtual, que foi realizada através da plataforma *Google Meet*. Posteriormente, a entrevista foi transcrita e incorporada às análises.

Considerando o objetivo principal desta dissertação, em que se propôs investigar as possibilidades da disciplina de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as hipóteses iniciais caminharam no sentido de compreender a Geografia como educação política-libertadora em função da contribuição crítico-social, da contribuição para a formação humana dos sujeitos históricos que não tiveram a oportunidade de “ler o mundo” no tempo do mundo.

2.2 O lugar da pesquisa: Escola de Educação Básica (Eseba)

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por analisar três documentos oficiais da instituição pesquisada: Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE), Projeto Pedagógico do Curso Proeja, e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Eseba, a Escola de Educação Básica que se situa, dentro da estrutura universitária, como uma Unidade Especial de Ensino da UFU, vinculada diretamente à Reitoria, regida por um Conselho Pedagógico e Administrativo da Unidade (CPA) que responde ao Conselho Superior da Universidade (ESEBA, 2019).

A instituição é um dos dezessete Colégios de Aplicação existentes no Brasil, que consistem em escolas vinculadas às Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com Ferreira e Gonçalves (2021). Segundo as autoras referenciadas por Eseba (2020) a instituição de ensino atende a Educação Infantil, e o Ensino Fundamental na modalidade regular e EJA, com docentes efetivos e efetivas, especialistas, mestres, doutores e doutoras, que compõem o corpo docente da Universidade em regime de dedicação exclusiva de quarenta horas semanais, distribuídas em ensino, pesquisa e extensão, fazendo do compromisso com a formação de estudantes de licenciatura da IES um pilar institucional, através da oferta de vagas para a realização de estágios obrigatórios e extracurriculares, execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e monitorias.

A modalidade da EJA na instituição é oferecida no formato de curso Proeja. De acordo com o documento ESEBA (2015), o curso de Qualificação Profissional em Auxiliar Administrativo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Proeja FIC), oferecido pela Eseba juntamente com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), funciona no período noturno, com carga horária de 200 horas para a Qualificação Profissional e 1.240 horas para a Base Comum, e duração mínima de dois anos e máxima de três anos. As aulas têm duração de cinquenta minutos, e a carga horária diária de aulas é de três horas e vinte minutos, com dez minutos de intervalo.

A criação do curso é fruto do trabalho de uma comissão de docentes da Eseba, instituída pela Portaria nº 015/2015, que após diálogo interno estabeleceu conexão com o IFTM para a oferta conjunta do Proeja FIC. Integrado ao Sistema Federal de Ensino, o IFTM é uma instituição de Educação Básica, Profissional, Superior, Técnica de Nível Médio, Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação, Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC) e EJA – Proeja, sendo multicampi e multi curricular (ESEBA, 2015).

De acordo com o referido documento, o curso está estruturado conforme as bases legais da Educação Profissional e Tecnológica, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (alterada pela Lei nº 11.741/2008), e conforme o Decreto nº 5.478 de 2005, depois modificado pelo Decreto nº 5.840 de 2006, o qual institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (Proeja). A organização curricular, os princípios e concepções que embasam o curso legalmente seguem o disposto pelo Documento Base do Proeja, de agosto de 2007.

Segundo Carvalho e Bohn (2013), o Proeja situa-se em um movimento educacional voltado para o enfrentamento das questões advindas das alterações socioeconômicas e dos avanços da tecnologia através da educação contínua. Os autores destacam que seu próprio Documento Base (BRASIL, 2007) integra a EJA à educação profissional de forma contrária às visões excludentes que direcionam a organização social do país, em oposição ao instrumentalismo e à hegemonia contidos na formação profissional, assim como se expressa contrário ao modelo de economia pragmático que atende unicamente aos propósitos do capital.

A relação da Eseba com a EJA não é recente, já em 1986 foi elaborado um projeto envolvendo a referida escola, a Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFU, em face do elevado número de servidores e servidoras da

própria Universidade que não possuíam letramento. E em 1993, o projeto passa a atender ao segundo segmento do Ensino Fundamental, implantando o Supletivo.

No início, o projeto tinha como público apenas servidores e servidoras técnico-administrativos da UFU (ESEBA, 2015). Posteriormente, passou a atender dependentes dos servidores e servidoras, e assim, a população em geral. O responsável pela certificação dos/das estudantes era o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) de Uberlândia, devido ao fato de a Eseba não ser credenciada para a expedição de certificados naquela época. Foi em 2006 que o Conselho Pedagógico Administrativo da Eseba admitiu a inclusão da EJA no Regimento Escolar registrado na Superintendência Regional de Ensino, encerrando a parceria com o Cesec.

De acordo com Eseba (2015), em 2005 houve a instauração nacional do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na EJA, e em 2006 o Programa incluiu o Ensino Fundamental, instituindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na EJA. Nesse cenário, então, ocorre a criação do Proeja na Eseba, em parceria com o IFTM.

Carvalho e Bohn (2013) apontam que os/as estudantes do Proeja compõem um grupo que carrega identidades socialmente “indesejadas”, resultado dos variados processos históricos de exclusão, e que, em contrapartida, a modalidade é instituída com a finalidade de possibilitar a construção de outras possíveis identidades, traçando também parte de composições identitárias que são esperadas, objetivando a promoção da cidadania, a qualificação de trabalhadores e trabalhadoras com concepções cidadãs, a inclusão social, a elevação da escolaridade, a integração e valorização dos conhecimentos populares. Os autores destacam que a formação profissional é também uma maneira de formalização de saberes para esses e essas estudantes, e um auxílio na construção de novas identidades em vista das questões socioeconômicas do contexto globalizado atual.

Entretanto, as colonialidades, que se manifestam continuamente na sociedade, também se refletem nas instituições escolares e em sua comunidade integrante, seja nas relações estabelecidas, seja na estrutura escolar, ou ainda, nos currículos e na organização disciplinar. De acordo com Barbosa (2020), é o que ocorre com a Geografia, que de forma colonizadora encaminha conteúdos, temas e problemas a serem trabalhados na escola, como fundamentos de seu próprio poder, tendo suas categorias e conceitos utilizados como mecanismos de poder e controle das possibilidades de refletir e construir espacialidades. Por isso, sob esta lógica, demarca relações espacializadas que geram hierarquizações de seres humanos e seus direitos

de existência ou não, manipula a realidade que é espacializada e controla os meios de emancipação espacial, porque tem o “poder da fala”.

Para Barbosa (2020), a Geografia constrói o poder de entendimento da violência, sendo este propositalmente limitado em sua educação, justamente para a não compreensão e não apreensão da realidade repleta de discrepâncias, de violências. A disciplina se nega ao auxílio em prol da intervenção concreta e da reflexão acerca do espaço, sendo estas manifestações perversas exercidas pelo próprio poder colonizador. Segundo o autor, a educação geográfica não está em função do desenvolvimento da criticidade, nem da transformação das questões sociais históricas que ainda assolam a parcela mais pobre da sociedade; pelo contrário, cria certezas inquestionáveis e impossibilita a compreensão da realidade com a dureza necessária, por isso a necessidade de refletir e desenvolver posturas anticoloniais para abordagens educacionais geográficas.

Os currículos educacionais, nesta concepção, ocupam papel fundamental, por se tratar da formalização das aspirações, pretensões e princípios políticos-filosóficos-didáticos de uma escola, podendo-se compreender as formas de educação por ela utilizadas, se estão em favor de uma educação para a libertação e atuação crítica de sujeitos, ou corroboram a manutenção de tradicionalismos enraizados, contraditórios, de origem colonial e que se reformulam adaptando-se às demandas da globalização e neoliberalismo atuantes. Por isso, escolheu-se a análise de conteúdo dos documentos oficiais da instituição, porque estes documentos são os orientadores da dinâmica docente e expressam a educação que a escola deseja construir e consolidar.

3 ANÁLISE DOS DADOS: OS SABERES DE UMA GEOGRAFIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

O objetivo desta parte é analisar a triangulação de dados dos documentos oficiais da Eseba e a entrevista realizada com a professora de Geografia da instituição, e verificar como se relacionam com os princípios/categorias freireanos de Criticidade, Historicidade e Liberdade, compreendidos como pressupostos para a efetivação de uma Geografia para a liberdade. Os documentos analisados são: Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE), Projeto Pedagógico do Curso Proeja e Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

O documento Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE) foi postado no *site* da instituição no dia 1º de junho de 2021, entretanto não traz a data de sua elaboração. É um documento curto, de dez páginas, contendo as seguintes seções: Professores/as efetivos/as; Concepções de ensino-aprendizagem e avaliação do componente curricular; Objetivos da Área de Geografia; Estrutura Programática para o Ensino Fundamental (4º ao 9º); Estrutura Programática para a EJA – Educação de Jovens e Adultos; Projetos; Pesquisa; Extensão; Representatividade; Referências bibliográficas.

O documento Projeto Pedagógico do Curso Proeja, de Qualificação Profissional em Auxiliar Administrativo Integrado à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, data de junho de 2015 e tem 47 páginas. Nele, constam as seguintes seções: Identificação institucional; Identificação de curso; Aspectos legais; Breve apresentação: A qualificação profissional e a EJA no IFTM e na ESEBA/UFU; Justificativa; Objetivos; Princípios norteadores da concepção curricular; Perfil do egresso; Organização curricular e administração acadêmica; Concepção metodológica; Atividades acadêmicas, científicas e culturais; Unidades curriculares; Avaliação; Espaços físicos, ambientes administrativo-pedagógicos relacionados ao curso; Corpo docente; Corpo técnico administrativo; Atendimento ao discente; Diplomação e certificação; Referências bibliográficas. Incluindo ficha com todas as informações de localização e contato.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) data de outubro de 2019, possui 109 páginas e é dividido em duas partes. Na primeira, elaborada em 2019, constam as seguintes seções: Introdução; Breve histórico; Princípios ético-políticos de currículo da Eseba/UFU; Fundamentos para a construção e implementação de currículo na Eseba/UFU: perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano; Concepção de aprendizagem; Dimensões de

desenvolvimento humano – DDH’s; Campo ético/estético; Campo afetivo/emocional; Campo epistemológico; Campo político/dialógico; Implicações práticas do perfil discente enquanto meta coletiva; O funcionamento do tempo e do espaço curricular da Eseba; Formação, desenvolvimento humano e conteúdos escolares e sua relação com a organização do tempo e do espaço escolar em “ciclos para desenvolvimento humano e aprendizagem”; Considerações finais; Referências. A segunda parte do documento oficial trata-se do “Diagnóstico Avaliativo da Eseba - A Escola que Temos”, “um diagnóstico qualitativo-quantitativo sobre a realidade escolar, tendo em vista a necessidade de “ouvir” todos os segmentos da comunidade escolar, tendo como referência cinco dimensões: Convivência, Gestão, Currículo, Avaliação e Carreira e Formação” (ESEBA, 2019, p. 36). O Diagnóstico Avaliativo foi realizado em 2009 e conta com as seções: Carta de princípios político-pedagógicos da Escola de Educação Básica da UFU; Metas; Eixo Currículo; Eixo Organização do tempo e do espaço; Eixo organização do trabalho docente; Eixo gestão; Anexo 1 - Projeto político pedagógico: um exemplo para você elaborar o seu. Anexo 2 - Integrantes da Comissão PPP 2018; Integrantes da Comissão PPP 2019.

E foi devido a esse “Diagnóstico Avaliativo da Eseba - A Escola que Temos”, que se considerou necessário realizar a entrevista com a professora, a fim de compreender questões e opiniões da comunidade escolar nele expressas acerca da EJA, que destoava do tipo de educação proposta nos documentos.

Esta parte está dividida em três seções: a primeira, destinada aos dados que se mostraram relacionados à categoria de Criticidade; a segunda, para os dados que evidenciam a Historicidade, e a terceira trata dos dados relativos à categoria Liberdade.

3.1 Criticidade: a realidade que exige mudanças

*Hoje eu vejo o que eu já fiz e sei que eu posso ser melhor.
Hoje eu me conheço bem, e sei que eu posso tudo.*
Rapper BK’

A categoria Criticidade emergiu na análise dos dados, como uma dimensão importante nos documentos e na entrevista. No *Dicionário Paulo Freire*, encontra-se a seguinte definição:

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando [e da educanda] e do educador [e da educadora] **refletirem criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos**, possibilitando a constatação, o conhecimento e a **intervenção para transformá-la**. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o

“conhecimento organizado”, mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997). (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 97 grifos nossos)

De acordo com o PCE de Geografia (ESEBA), ao tratar das concepções de ensino-aprendizagem e avaliação do componente curricular, o ensino é encarado como uma intervenção planejada para a reelaboração de conhecimentos e a aprendizagem dos alunos e alunas⁷, necessitando de perspectivas teórico-metodológicas, de proposta de avaliação, construção do programa, e interação entre professores, professoras e estudantes, para que se constitua.

Ainda conforme o referido documento, no processo de ensinar, considera-se que a Geografia é também apreendida com o decorrer da vida e em diferentes espaços sociais, sendo crucial identificar os conhecimentos prévios, considerar e problematizar as experiências vividas e os saberes sócio-culturais e geográficos dos/das estudantes. Afirma-se que é através da realização de um ensino crítico, questionador e reflexivo sobre o mundo, que os objetivos da Geografia na escola podem se concretizar.

Esse entendimento do ensino da Geografia vai ao encontro do que diz Santana (2015) sobre a importância docente de conhecer seus/suas estudantes, em vista da pluralidade existente nas turmas da EJA, devido a fatores como a idade, hábitos, valores, origens culturais e sociais, experiências de vida, que podem se constituir como desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Como desafios não são fatalidades, a diversidade dos/das estudantes da EJA pode constituir uma excelente oportunidade para a ampliação de suas leituras do mundo, do constante desenvolvimento da visão crítica acerca da realidade espacial-histórico-social.

Os Parâmetros Curriculares para a Geografia (ESEBA) encaminham seu ensino-aprendizagem para seu potencial formador, objetivando que a disciplina reflita não somente as aulas, mas incida no desenvolvimento dos e das estudantes como sujeitos de suas vidas e na sociedade, de forma que possam:

- Apropriar-se de novos conhecimentos, reelaborar suas ideias, percepções, experiências e concepções sobre o mundo.

⁷ Salientando que no PCE são denominados “alunos”; no PPP denominados ora “alunos”, ora “estudantes”; e no documento do Proeja, são tratados também como “alunos” e “estudantes”. Nesta dissertação, é adotado o termo “estudante”, porque se opõe às concepções tradicionais de aluno como o ser de ausência de luz, como sujeito discípulo.

- Construir atitudes e valores que expressam maneiras novas de ver, viver e exercer a cidadania.
- Ser autônomo e crítico.
- Compreender que existem diferentes maneiras de observar, perceber e interpretar a realidade.
- Desenvolver a habilidade de saber descrever, analisar, criticar, expressar e comunicar ideias por meio do uso de diferentes linguagens.
- Compreender e respeitar as diferenças demonstrando atitudes de solidariedade, cooperação e tolerância. (ESEBA, p. 2-3)

As potencialidades para a formação que o documento propõe convergem com princípios crítico-libertadores, porque é por meio do conhecimento do novo, da problematização, do diálogo horizontal que vem da partilha das relações, que é possível formular e reformular conhecimentos e acumular experiências culturais, geográficas, históricas, transformando o modo como se compreende a realidade. Esses sujeitos, autonomamente e criticamente, compreendem também a si e aos outros como plurais, por isso aprimoram suas características sociais, criando e temporalizando espaços e culturas.

Santana (2015) destaca o quanto é fundamental a possibilidade dos/das estudantes da EJA refletirem acerca de suas realidades, assim como repensá-las coletivamente e exigirem seus direitos com outras interpretações. Para isso, a Geografia em comunhão com as outras disciplinas, deve propiciar “a integração e maior aproximação com a realidade, fornecendo-lhes uma visão mais completa do espaço, da sociedade, da cultura e das relações sociais” (SANTANA, 2015, p. 13).

O PCE de Geografia (ESEBA) determina que, para os seus objetivos de formação humanizadora serem alcançados, é preciso que as práticas metodológicas estejam em prol da pesquisa e da interpretação crítica do espaço, este sendo definido no documento como produto das relações humanas. Para as atividades de cunho investigativo, são consideradas diferentes fontes de informação e linguagens, como revistas, jornais, televisão, internet, livros, filmes, literatura, pinturas, charges, fotografias, como formas capazes de expressar modos distintos de interpretar o mundo e auxiliar no entendimento dos fatos e acontecimentos marcantes da realidade social e da produção do espaço.

A criticidade, advinda da pesquisa, da investigação curiosa, solucionadora dos porquês de ser e estar sendo, diz respeito a homens e mulheres conhecerem e se reconhecerem como os sujeitos fazedores e reprodutores de espaços, histórias e cultura, como uma abertura crítica de horizontes particulares, pois a visão e interpretação de mundo são o resultado de um acúmulo de tantas outras experiências, acontecimentos e saberes que lhes foram oportunizados.

Para a área de Geografia da escola, através de seu PCE (ESEBA), a avaliação da disciplina não é vista apenas como um meio de medir quantitativamente o desempenho final dos/das estudantes, mas como uma ferramenta flexível e contínua para identificar como o processo de ensino e aprendizagem tem se dado, para realizar intervenções pertinentes. O documento se mostra contrário aos modelos tradicionais de avaliação escolar, punitivistas e de valorização numérica, e favorável a uma avaliação do desempenho geral, com acompanhamento docente atento no decorrer da aprendizagem.

É a adoção de uma avaliação processual – mas sem invalidar a avaliação somativa –, capaz de mensurar a aprendizagem, dificuldades e avanços, pois possui variados instrumentos de análise e aferição, que podem ser utilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Diz o documento: “procuramos valorizar o envolvimento dos/das estudantes com as atividades diárias, a criatividade, a preocupação com a busca de informações e com o desenvolvimento da capacidade de analisar, inferir e construir interpretações fundamentadas” (ESEBA, p. 3).

O PCE de Geografia (ESEBA) indica que, como abordagem para os temas da disciplina, adota-se a referência do local, regional e nacional, tratados de maneira interdependente e articulada, abordando atualidades sobre o mundo, fundamentalmente incentivando a percepção dos fenômenos em diferentes escalas e das influências que as relações espaciais geram na vida dos/das estudantes. Destaca-se nessa proposta a visão crítica do ensino de Geografia, por evidenciar que o local manifesta os fenômenos e relações da esfera global em sua totalidade, sempre considerando as questões sociais e históricas expressas. Nesse sentido, afirma Milton Santos:

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social. (SANTOS, 1977, p. 81)

De acordo com o PCE de Geografia da instituição, no que diz respeito ao ensino da disciplina, existe a preocupação em abordar os conceitos geográficos através de problematizações ligadas a vivências, interesses e experiências das crianças do Ensino Fundamental, e igualmente dos/das jovens e adultos da EJA, buscando reafirmar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e oportunizar análises e auxílio nos desafios da realidade contemporânea. Em todos os anos e níveis de ensino, se trata dos

conceitos, noções e categorias fundamentais da Geografia, como sujeito, sociedade, espaço, tempo, diversidade, cidadania, território, lugar, paisagem, meio ambiente, entre outros.

A criticidade que se expressa nos interesses de determinada abordagem de temas evidencia que se busca desenvolver um ensino-aprendizagem geográfico que seja capaz de melhorar as relações dos/das estudantes com suas realidades, fazendo uso de seus direitos de terem acesso a conhecimentos reconhecidos como historicamente produzidos e irem além, reformulando seus próprios conhecimentos e interpretações.

Sobre a seleção mínima dos temas a serem trabalhados, o documento aponta a necessidade de que as capacidades docentes estejam aguçadas quanto à seleção de materiais adequados, seu trabalho em equipe e a criação de situações desafiadoras. Sendo o trabalho docente reconhecido como de essencial importância para o desenvolvimento da apreensão dos/das estudantes acerca de temas, conceitos e problemas vinculados ao conhecimento geográfico da realidade global, brasileira e da sua própria realidade local.

O currículo do Curso de Qualificação Profissional Auxiliar Administrativo na modalidade EJA, na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental – Proeja FIC (ESEBA, 2015) se coloca criticamente ao expor seus fundamentos em bases socioculturais, epistemológicas, metodológicas, filosóficas e legais, orientado pelos princípios da política, sensibilidade, igualdade, estética, ética, identidade, da educação como processo da formação humanística, a partir de concepções como a de ser humano, cultura, sociedade, trabalho, educação, tecnologia.

A organização curricular da modalidade Proeja (ESEBA, 2015) na instituição propõe um currículo fundamentado em um Eixo Integrador, Trabalho e Cidadania, orientador de quatro Núcleos: Culturas, Ciências Humanas e suas Tecnologias (em que a Geografia se encontra); Culturas, Ciências Naturais e suas Tecnologias; Culturas, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; e Culturas, Práticas, Ciências, Técnicas e Tecnologias. Sendo os Núcleos formados pelas disciplinas que se integram por temas, para cada ano de ensino no curso: 6º ano: Identidade e cultura; 7º ano: Natureza e qualidade de vida; 8º ano: Sociedade e tecnologia; 9º ano: Trabalho e tecnologia.

Percebe-se que a organização do currículo do curso encaminha para um objetivo que atende a educação básica, a formação profissional e a formação de sujeitos, concomitantemente. Não em uma perspectiva neoliberal de homogeneização cultural e trabalhista, mas de uma educação profissionalizante de jovens e adultos, que, mesmo em um momento histórico regido pela intensa globalização, propicie aos/às estudantes: possibilidade de apreender sobre suas identidades e culturas e as dos demais, se constituindo enquanto

sujeitos de si e das relações; possibilidade de compreender a relação das questões sociais/ambientais com criticidade; possibilidade de re-avaliar suas opiniões acerca da sociedade e as tecnologias, identificando as historicidades do mundo e de si como fazedor/fazedora delas, para então compreender o trabalho e a tecnologia, mundo do qual já fazem parte, mas em que criticamente estarão cada vez mais inseridos, cada vez mais reflexivos, cada vez mais humanizados. Em resumo, uma educação que possibilite uma existência plena, pois

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. [...] Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens/mulheres, mas direito de todos e todas [...]. (FREIRE, 2005, p. 90)

No Projeto Pedagógico do Curso Proeja (ESEBA, 2015), a concepção metodológica para o ensino e aprendizagem é adotada pelo curso de forma a considerar a dialogicidade, enfatizando através de Paulo Freire (1996) a fundamental relação dialética entre a teoria e a prática, devendo essa metodologia ser desenvolvida articulada ao cotidiano. O documento estipula que a relação entre os conhecimentos da formação básica e os da formação profissional, dos/das estudantes do Proeja, seja construída de maneira contínua ao longo do curso, sob os pilares da cultura, da ciência e do trabalho. A cultura estando relacionada aos valores estéticos e éticos que conduzem os comportamentos humanos, a ciência encarada como os conhecimentos socialmente e historicamente produzidos e o trabalho sendo prática econômica e um feito inerente a todos e todas (ESEBA, 2015).

A instituição busca, através do Proeja (ESEBA, 2015), criticamente, promover uma educação que democratize o acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos, que oportunize a construção de perspectivas e a realização de escolhas, se desenvolvendo através da problematização dos fenômenos para a compreensão da realidade vivida. Desse modo, as unidades curriculares e as práticas pedagógicas possibilitam abordar a totalidade da realidade como síntese das determinações, refletindo o cuidado com a relação teoria/prática.

As unidades curriculares do Projeto Pedagógico do Proeja (ESEBA, 2015) estão fundamentadas em categorias, concepções e valores criticamente importantes. Como é o caso do componente de História, que em sua ementa propõe reflexões e investigações sobre os tempos da história, o sujeito histórico, a formação do povo brasileiro, as populações

indígenas, o projeto de construção da identidade nacional, a América antes dos europeus, o eurocentrismo e o etnocentrismo, as relações etnicorraciais e a cultura afro-brasileira, análise da cidadania ontem e hoje, problematização sobre a construção e consolidação do ideário burguês, os direitos humanos e a relação dos sujeitos com a contemporaneidade. E ainda, objetivando discutir o mundo do trabalho, compreender a sociedade como um processo aberto quanto a suas transformações, mesmo que historicamente condicionado e com os inúmeros fatores que nele intervêm, reconhecendo as identidades de si e dos outros como sujeitos sociais de seus momentos históricos, a partir de suas condições de classe, raça e gênero.

É evidente a preocupação da ementa de História em se contrapor a um ensino tradicionalmente hegemônico, de cunho eurocêntrico. A ementa de História busca promover uma unidade curricular antirracista, identitariamente diversa e fortalecida, que contribua para o desenvolvimento de sujeitos criticamente conscientes dos condicionamentos históricos das questões de raça, gênero e classe, tendo como foco os jovens e adultos que foram impedidos de exercer seus direitos de estudar no tempo estipulado pelo mundo.

Assim, a ementa de Geografia para o Proeja (ESEBA, 2015) tem como um de seus propósitos auxiliar na compreensão do espaço enquanto manifestação das relações sociais, desenvolver o domínio de conceitos, categorias, conhecimentos e procedimentos básicos do conhecimento geográfico, auxiliar na leitura do espaço geográfico e da paisagem para compreender as relações estabelecidas entre as formações das sociedades com seus processos históricos regentes e o funcionamento da natureza. E objetivando que estudantes do Proeja se apropriem de novos conhecimentos, experiências e percepções, bem como de valores e atitudes, exercendo a cidadania autonomamente e criticamente, compreendendo que há diversos modos de perceber, mapear, observar e interpretar a realidade.

As propostas da área de Geografia se colocam criticamente como um auxílio para a leitura da realidade através dos espaços, das paisagens, que são repletas de fenômenos sociais, naturais, históricos a serem analisados e apreendidos. Presumindo, portanto, através da Geografia como agente formadora, que o auxílio nesta leitura seja capaz de contribuir para uma garantia de direitos, como o de dialogar, reivindicar, ser, estar, compreender, inserir-se.

Na ementa de Ciências do Proeja (ESEBA, 2015), a disciplina também assume caráter crítico em suas proposições, buscando construir formas de interpretação da realidade que possam contribuir com melhorias na qualidade de vida individual e coletiva dos/das estudantes, promover conhecimento acerca de práticas de maior interação entre as pessoas e a biosfera a fim de superar o modelo capitalista atual de uso dos bens naturais, discutir Ciência, Tecnologia e Sociedade com base no atual modelo de produção e consumo de bens naturais e

a decorrente crise social e ambiental advinda deste modelo. Além de auxiliar na promoção de uma melhor relação dos seres humanos com a natureza, estabelecer relação entre a prevenção de doenças, a promoção da saúde coletiva e individual e a necessidade de implementar políticas públicas condizentes com a realidade local. A ementa de Ciências para o Proeja reivindica o direito de todas e todos à participação no processo de produção de saberes científicos e tecnológicos.

A ementa da disciplina de Matemática para o Proeja (ESEBA, 2015) objetiva que o/a estudante tenha condições de resolver problemas, validando estratégias e resultados, sem desconsiderar as noções matemáticas aprendidas informalmente, o que mostra uma postura crítica da instituição, que não reconhece que os saberes advindos da escola formal se sobrepõem aos saberes adquiridos com a vida, pelo contrário. A disciplina se destaca criticamente por se propor a desenvolver a autoestima e a confiança dos/das estudantes em construir saberes matemáticos, questão importante no que diz respeito ao perfil histórico e à condição do público da EJA, ultrapassando também a visão de competitividade inerente à atualidade. A ementa visa também desenvolver a perseverança na busca por soluções, destaca o trabalho coletivo, o respeito às diferenças e propõe a conexão de temas matemáticos com outras áreas do conhecimento e com o cotidiano.

A ementa do componente curricular Artes, no Proeja (ESEBA, 2015), define a disciplina como uma linguagem significativa, uma forma de comunicação e expressão, se apresentando como uma possibilidade para os estudantes do 6º ano poderem interpretar e conhecer o mundo, bem como expressar seus sentimentos através de gestos corporais, visuais e sonoros. Expressa que a referida disciplina para os/as jovens e adultos/adultas deve proporcionar a vivência de distintas formas de expressão e conhecimento de mundo. Criticamente, a ementa de Artes se coloca em busca de proporcionar uma formação estética e artística em função da participação social dos/das estudantes, considerando a arte como uma produção social e cultural. Evidencia a arte de outras culturas estabelecendo conexões com a que é vivenciada. Criticamente se propõe a auxiliar na formação dos e das estudantes, a fim de desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a conexão com a realidade. Pode-se perceber que a criticidade se dá na ementa da disciplina à medida que promove o conhecimento da realidade, de outras realidades e até mesmo de si, no re-conhecimento de si como um agente produtor de cultura de seu tempo histórico; criticidade também ao trazer e proporcionar perspectivas artísticas de outros tempos históricos, estimulando, como um todo, uma criticidade histórica-cultural através da arte.

A ementa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura (ESEBA, 2015) se apresenta de modo crítico ao propor com seu ensino a reflexão crítica sobre as leituras realizadas pelos/pelas discentes, para que se posicionem diante das dificuldades escolares com senso de responsabilidade coletiva e individual; criticamente estimula a construção de hipóteses, de habilidades e capacidades em relação à leitura e escrita em ambientes virtuais e não somente de suporte escrito, frente à necessidade de inclusão na sociedade tecnológica e globalizada atual. E, por fim, coloca-se criticamente ao propor o desenvolvimento da oralidade formal e coloquial, de modo que a linguagem possa ser exercida com desinibição e adequação à comunicação, assim como estar em função do auxílio à escrita como forma de expressão de opiniões e sentimentos.

A ementa proposta para a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) no Proeja (ESEBA, 2015) evidencia posição crítica ao propor que a disciplina viabilize aos/às estudantes o reconhecimento do mundo em seus aspectos multilíngues e multiculturais, proporcionando-lhes experiências de comunicação por meio de uma língua estrangeira (em relação a novos jeitos de se expressar e interpretar o mundo), experiências de reflexão acerca de outros costumes e culturas e sobre os seus próprios, culminando em uma melhor compreensão do mundo em sua pluralidade e de seu papel como sujeito cidadão de seu país e do mundo. Também se coloca criticamente ao proporcionar ao/à estudante a possibilidade de conhecer e estabelecer semelhanças e diferenças de experiências, manifestações da vida e linguísticas, entre nosso país e outros, considerando a atuação hegemônica que algumas línguas têm historicamente. Por fim, a disciplina se mostra crítica ao englobar o reconhecimento e apreensão de palavras e expressões utilizadas em meios, equipamentos eletrônicos e internet, viabilizando o debate acerca da importância da língua inglesa no mundo digital e globalizado, desenvolvendo a compreensão também da necessidade do domínio das tecnologias da comunicação e informação para a inserção no mundo do trabalho.

De formas diferentes, as ementas apresentam a dimensão da criticidade em seu interior, explicitamente ou não, como uma dimensão importante do processo formativo, do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, o Projeto Pedagógico do Proeja (ESEBA, 2015) articula com a própria prática pedagógica, adotando a avaliação como contínua, inclusiva, diagnóstica, formativa e processual, através de diferentes formas mas que estejam alinhadas com os objetivos pretendidos e segundo o plano de aulas de cada professor e professora, demonstrando a participação autônoma do/da docente como necessária no processo. A perspectiva de inclusão do Proeja exige que se leve em consideração os diferentes processos

sociais dos/das estudantes e que a avaliação não se restrinja a respostas certas, substituindo as formas de avaliação classificatórias, competitivas e excludentes por práticas que possibilitem a efetivação da aprendizagem, avaliações realizadas através do diálogo entre educandos, educandas, educadores e educadoras e que permitem analisar, planejar e rever constantemente suas ações no ensino (ESEBA, 2015).

Na seção Princípios ético-políticos do currículo da instituição, descritos em seu Projeto Político Pedagógico (ESEBA, 2019), consta a necessidade de o currículo incentivar o intercâmbio entre as áreas do conhecimento, mas preservando suas especificidades, buscando a construção de conhecimentos e de expressão crítico reflexiva para desenvolver uma visão de mundo ampliada.

As práticas do currículo da escola são fundamentadas e estruturadas em princípios que se apresentam críticos (ESEBA, 2019), como o fato de ter a democracia como fundamento central: considerando o diálogo no planejamento, elaboração e desenvolvimento do currículo, assim como nas decisões coletivas da comunidade escolar; refletindo sobre sua organização temporal e espacial de forma a proporcionar a relação entre diferentes modalidades e níveis de ensino. A referida seção do documento destaca a importância do currículo propiciar a apropriação do conhecimento baseando-se no princípio da educação humanitária, que prioriza a produção do conhecimento e a formação de sujeitos cidadãos, através de ações conscientes e autônomas, comprometidos com a construção de uma sociedade de democracia, se contrapondo ao tradicionalismo educacional da redução do processo ensino-aprendizagem a mera transmissão de conteúdos científico-técnico-formais.

O currículo demonstra princípios freireanos de libertação, ao prezar por uma educação em prol da autonomia, do reconhecimento, pertencimento e respeito à cultura, da conscientização, do conhecimento de mundo, que constituem conhecimentos que não se limitam ao aprendizado, são conhecimentos em função da ação libertadora, de melhorias concretas de si, da realidade vivida e da sociedade como um todo.

Como diz o documento,

O currículo deve fomentar a reflexão crítica do cidadão, possibilitando a expressão na cultura e como cultura, propiciando a reflexão e a postura crítica e criativa sobre valores, ética, respeito, convivência, solidariedade e outros princípios fundamentais para o exercício, a construção e a conquista da cidadania/autonomia. (ESEBA, 2019, p. 10)

Observa-se que o currículo da instituição (ESEBA, 2015) considera que o processo educacional deve proporcionar espaços para o desenvolvimento dos sujeitos como seres

sociais e em suas individualidades, por isso tem o respeito às singularidades e diferenças como pressuposto e de um direito legal: considerando as pluralidades como positivas para a formação dos sujeitos, da coletividade e das identidades, favorecendo as múltiplas linguagens, buscando a promoção da ampliação de conhecimentos e visões de mundo, e preocupando-se em garantir uma educação inclusiva por meio da dinamização de propostas pedagógicas, adequação das questões estruturais e de formação e capacitação da comunidade escolar (ESEBA, 2019). São questões que se mostram críticas, considerando-se a responsabilidade assumida com o amparo e as possibilidades para a formação de sujeitos de relações, de identidade e de princípios humanizados e humanizadores.

O currículo (ESEBA, 2019) se coloca de forma crítica ao buscar fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão, a formação docente inicial e continuada, a representatividade e o desenvolvimento inovador de metodologias, visando superar, no decorrer do processo educacional, a distância entre a prática e a teoria, e entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (ESEBA, 2019) delinea os princípios que orientam a formação na escola e que são básicos para as práticas pedagógicas em busca de uma formação humana. São definidos quatro campos para representar a totalidade de características da formação educacional do/da estudante no decorrer da Educação Básica (Campo Ético/Estético, Campo Afetivo/Emocional, Campo Epistemológico, Campo Político/Dialógico, tidos como dialéticos e indissociáveis). Para alcançá-la, é preciso conhecer os/as estudantes e suas características de desenvolvimento, chamadas no documento de Dimensões de Desenvolvimento Humano, não buscando definir ou descrever o que se espera de cada estudante, mas sim compreender as principais funções cognitivas, as funções de interação social, emocionais e comunicativas presentes ao longo da existência, de modo a auxiliar no desenvolvimento da prática pedagógica.

O documento (ESEBA, 2019) além de se colocar em favor de uma educação para além da escola, com perspectivas para a humanização de seres coletivos, sujeitos ativos, dotados de princípios e produtores de conhecimento, criticamente evidencia que todas as questões do contexto escolar são pautas que demandam reflexão quando se pretende proporcionar, no processo de escolarização, o desenvolvimento de ordem cognitiva, afetiva, motora, linguística, com dimensões relacional, ética e estética. Sendo que o desenvolvimento dessas capacidades ocorre concomitantemente na formação dos e das estudantes, se expressando na singularidade de cada um e uma.

Nas Considerações finais do Projeto Político-Pedagógico (ESEBA, 2019), o documento enfatiza sua condição de estar em construção e reconstrução permanente, através do diálogo e de ações conjuntas com a comunidade escolar. Destaca-se criticamente ao colocar o “repensar” como uma constante, assim como as possibilidades de uma educação para a emancipação através do trabalho e envolvimento de todas e todos.

O documento (ESEBA, 2019) apresenta esta possibilidade do currículo, de ser construído e reconstruído, de forma a fortalecer a escola para o enfrentamento de questões que a atingem constantemente, mantendo-se com perspectivas libertadoras, múltiplas e plurais, de análise e expressão crítica, inclusão, democráticas, de apropriação do conhecimento. Buscando promover espaços de formação coletiva e individual, inicial e continuada, propõe-se a romper com as dicotomias teoria e prática, conhecimento escolar e científico. São preocupações interpretadas como criticamente libertadoras por abrangerem dimensões para além do repasse de informações, uma educação planejada conjuntamente em função de uma melhoria social. Tendo como base a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, considera os/as estudantes como sujeitos de seus processos de aprendizagem e envolvidos com o mesmo; rompendo com o ensino como repasse de informações, possibilita reflexões, análises críticas e questionamentos, com propostas de intervenção, problematizações, para que os e as estudantes se posicionem exercendo sua cidadania, respeito à diversidade, de forma a construir convivências saudáveis, e criticamente atenta aos/às estudantes, suas realidades em individualidades e possibilidades (ESEBA, 2019). E por fim, compreendendo a necessidade do coletivo escolar para a realização das mudanças, em consonância com o pensamento de Paulo Freire:

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens/mulheres, mas dos que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens/mulheres que são tão sujeitos como ele do processo da transformação. E se nas circunstâncias determinadas, em que a estrutura social vem dificultando a transformação dos homens/mulheres em sujeitos, seu papel não é o de reforçar o estado de objeto em que se encontram, achando que podem assim ser sujeitos, mas problematizar-lhes este estado. (FREIRE, 1979, p. 28)

A segunda seção do Projeto Político-Pedagógico (ESEBA, 2019) consiste no Diagnóstico Avaliativo da Eseba - “A escola que temos”. Em busca de exercer sua perspectiva emancipatória e democrática, a instituição decidiu realizar em 2009 um diagnóstico qualitativo-quantitativo sobre a realidade escolar vivenciada naquele momento, envolvendo toda a sua comunidade (estudantes, pais e servidores e servidoras) e adotando cinco

dimensões de referência para representar essa realidade: Convivência, Gestão, Currículo, Avaliação e Carreira e Formação. Este diagnóstico se mostra democrático por considerar a opinião, positiva ou negativa (por vezes contrária ao que a instituição busca desenvolver) da comunidade escolar no ano de 2009.

Constam as interpretações e opiniões dos grupos de estudantes, pais e servidores/servidoras sobre cada uma das cinco dimensões, sobre as relações estabelecidas e o funcionamento prático da realidade escolar. Evidenciando suas convergências e divergências, o debate democrático materializa uma escola que respeita a singularidade e a pluralidade e é composta por pessoas de diferentes opiniões e visões de mundo. Como, por exemplo, a opinião dos pais acerca da Gestão, que consideraram um movimento de democratização da escola a eleição direta para diretor, que inclui toda a comunidade escolar. Servidores e servidoras consideraram que a direção da escola era mais burocrata e menos política. Entretanto, como parte dos objetivos desta pesquisa consiste em identificar as possibilidades da EJA, foram focalizadas as considerações da comunidade escolar a respeito da referida modalidade de ensino, por retratar o lugar ocupado pela EJA na escola no ano de 2009, e possibilitar reflexões sobre as percepções daquele tempo histórico, em comparação com a atual percepção da professora de Geografia do Proeja.

Na visão dos servidores e servidoras da Eseba, em 2009 faltava investimento na contratação de profissionais para atuarem na EJA, havia divergência de horários e as salas de plantões não eram abertas para uso, o lanche era fraco, considerando-se a condição de estudantes trabalhadores, e não havia recursos suficientes para investimento nele, e o intervalo de dez minutos era considerado insuficiente. A modalidade foi definida pelos servidores e servidoras como um objeto não identificado na escola, como se até mesmo atrapalhasse as demais áreas. Relatou-se a falta de discussões sobre o papel da EJA, a falta de atendimento educacional especializado para estudantes da EJA com deficiência, e apontou-se a necessidade da EJA deixar de ser projeto e passar a ser uma proposta pedagógica da Eseba (ESEBA, 2019).

Os servidores e servidoras expressam no Diagnóstico (ESEBA, 2019) que entre as diferentes modalidades de ensino, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, ocorre diferenciação de estrutura curricular, de concepções filosóficas, pedagógicas, metodológicas e de princípios. Observam também algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como a organização da interdisciplinaridade no desenvolvimento dos conteúdos e a dificuldade dos professores e professoras em compartilhar metodologias e informações sobre as disciplinas. Os servidores e servidoras pontuam a falta

de um conhecimento geral da comunidade escolar sobre a realidade, as necessidades, a dinâmica e as propostas da EJA, e consideram que esse desconhecimento leva a preconceitos contra a modalidade, como achar que docentes efetivos/efetivas e doutores/doutoras não deveriam atuar na mesma. Apontam, por fim, que os conhecimentos e a cultura dos/das estudantes da EJA não são valorizados.

De acordo com a professora de Geografia do Proeja entrevistada, na instituição a EJA é chamada de Projeto por sua vinculação ao Proeja, que é algo “mais recente” tendo em vista o lugar da EJA na escola, mas que atua como modalidade de ensino regular e importante.

Como foi dito anteriormente, o Diagnóstico Avaliativo da Eseba, realizado em 2009, revela opiniões negativas e incompreensões dos servidores e servidoras com relação à EJA. Quando questionada a respeito dessas questões, a professora afirmou que o Proeja sofre esses ataques em virtude de alguns servidores não compreenderem o real sentido da Educação de Jovens e Adultos, que possui especificidades, como o fato da escola estar localizada em um bairro central e este ser um dos fatores que influenciam no menor número de estudantes em relação às escolas periféricas. Segundo a docente, as pessoas desconsideram o fato de que, se tiver apenas um/uma estudante, a modalidade já é importante, destacando a necessidade de reconhecer a importância do Proeja na vida e na formação dos/das estudantes.

Ela afirma que essa incompreensão leva algumas pessoas da comunidade escolar a se sentirem incomodadas com a EJA, sugerindo que a modalidade na escola deveria ser fechada, ou ser oferecida em forma de projeto, contar com estagiários discentes da graduação para ministrarem as aulas, como ocorre em outros colégios de aplicação. Mas, de acordo com a professora, há um grande esforço do grupo que atua na modalidade em manter professores e professoras efetivos em sala de aula, e que, além de atender à EJA, possam também orientar estagiários e estagiárias que tenham interesse na escola. Alguns servidores e servidoras consideram que, devido ao menor número de estudantes, os/as docentes têm menos responsabilidades e menos trabalho na modalidade, o que é um equívoco, segundo a professora, pois, embora o menor número de estudantes signifique menos provas, atividades, cadernos a serem corrigidos, o planejamento das atividades dos anos escolares é realizado igualmente, não ocorrendo diferenças.

A professora afirma ainda que, se houver uma análise da realidade quantitativa dos/das docentes, por conta da obrigatoriedade do número de aulas destinado a cada um/uma, não há como a modalidade prejudicar as outras. Não são de conhecimento geral as particularidades da EJA, como o fato de que na época a turma do sexto ano contava com quatro estudantes e a de nono ano com dezesseis estudantes; segundo a professora, nos primeiros anos do Ensino

Fundamental II geralmente há menor número de estudantes. Entretanto, na perspectiva dela e dos/das demais docentes que atuam na EJA da instituição, independentemente do número de estudantes, a modalidade deve ser ofertada, principalmente por se tratar de uma escola da Universidade, que carrega um compromisso social e não pode ignorar o fato de ainda existirem pessoas sem instrução.

Não é incomum que na realidade concreta do cotidiano se manifestem opiniões contrárias à Educação de Jovens e Adultos, refletindo a própria sociedade e as autoridades que tendem a priorizar investimentos, esforços e melhorias no ensino básico regular em detrimento da EJA, cujo público é historicamente marcado pela exclusão, discriminação e preconceito. Embora o diagnóstico de 2009 (ESEBA, 2019) apresente opiniões infundadas acerca da realidade educacional da EJA, a entrevista concedida pela professora, doze anos depois, confirma que o papel da modalidade na escola ainda é contestado por aqueles e aquelas que não atuam nela e também não buscam compreender de fato suas singularidades, para somar na luta pelo direito ao acesso à educação de qualidade para todos e todas. Mas se reconhece, através da fala da professora, que o grupo docente ligado à EJA atua em comunhão crítica para um ensino de qualidade, como conquista e garantia social. Essa posição coletiva que se assume, remete à concepção freireana de trabalhador social:

Por isso, o trabalhador social não pode ser um/uma homem/mulher neutro frente ao mundo, um/uma homem/mulher neutro/neutra frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. O trabalhador social, como homem/mulher, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência. (FREIRE, 1979, p. 26)

Quando questionada acerca da extensão da modalidade ao Ensino Médio, presumindo-se que atenderia a mais pessoas, a professora relatou já ser esta uma das propostas do grupo docente do Proeja, que tem refletido acerca da oferta de um Ensino Médio Técnico vinculado ao Proeja, avaliando que teriam estrutura e condições para sua execução. As dificuldades se concentram em fazer o projeto ser aprovado pela Reitoria, porque precisaria de liberação de vagas ou concurso para a contratação de professores específicos de Química, Física e Ciências Sociais, que a escola não possui.

O diagnóstico de 2009 (ESEBA, 2019) apresentou a visão dos servidores e servidoras da escola a respeito do lanche da EJA, considerado fraco, apontando falta de investimentos e cuidado nesse sentido, em vista da condição de estudantes trabalhadores e trabalhadoras. Uma situação preocupante considerando-se que as condições escolares ofertadas não podem se

resumir ao ensino-aprendizagem, e uma negligência que pode refletir, evidentemente, na qualidade da aprendizagem e no bem-estar de um público que já sofre ou sofreu algum/alguns tipo/s de opressão, daí o fato de estar cursando a referida modalidade. Entretanto, evidenciando posturas críticas e comprometidas da Gestão escolar, a professora afirmou que a direção sempre consegue criar meios para cumprir o compromisso alimentar, negociando diretamente com a Reitoria as verbas para os/as estudantes não ficarem sem o lanche, justamente por serem trabalhadores e a maioria sair de seus empregos e ir direto para a escola. Inclusive, contou que a escola conseguiu inserir os/as estudantes no Auxílio Emergencial –programa governamental de auxílio financeiro oferecido no período da Pandemia de Covid-19 –, para ajudar nas despesas e com os custos de internet e compra de *tablets* para as aulas remotas. Nessa época, o dinheiro que era destinado ao lanche foi revertido em cestas básicas doadas aos/às estudantes em condições de vulnerabilidade social.

De acordo com a professora, os/as docentes da EJA buscam promover a formação de sujeitos críticos que possam intervir em sua realidade, infelizmente não de maneira interdisciplinar. Ela afirma que, apesar do atual momento político polarizado, com as discussões densas que se dão mesmo que virtualmente, busca-se proporcionar aos/às estudantes um panorama do momento histórico que estamos vivendo, a fim de que possam entender suas características, origens e razões, e possam refletir sobre esse contexto enquanto sujeitos atuantes. Durante a pandemia, por exemplo, diante da circulação de inúmeras notícias falsas e negacionistas, a professora relata que o grupo docente atuou veemente para que os e as estudantes se vacinassem, orientando-os e atualizando-os sobre as questões relativas ao Coronavírus. Observa-se que as falas da professora e sua visão de ensino no trabalho com a EJA se coadunam com a concepção freiriana de que

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996a, p.70)

Ela destaca, entre as particularidades da modalidade, a própria presença dos/das estudantes, que demonstra o desejo de estar na escola, de querer aprender, diferentemente do que acontece com os/as estudantes do ensino regular, que por lei devem estar na escola, sob penalizações aos responsáveis. E enfatiza que, para o cumprimento do compromisso social do

trabalho com a EJA, não importa quantos estudantes sejam, o fundamental é que a modalidade seja ofertada.

A dinâmica das aulas foi totalmente adaptada devido à pandemia, substituindo-se as aulas presenciais pelo ensino remoto, e para além disso foi preciso considerar o fato dos/das estudantes não possuírem muitos recursos de internet, de modo que, em vez de utilizar recursos visuais variados nas aulas (imagens, slides, filmes, vídeos), foram ministradas aulas mais dialogais. A escola possui um laboratório de Geografia, com mapas, diversas fitas de vídeo que estão sendo passadas para DVD, acervo de rochas, materiais como lápis de cor e giz de cera, várias cadeiras que podem ser colocadas em disposições diferentes, uma mesa grande. Antes da pandemia, o laboratório era utilizado para aulas de acordo com os assuntos trabalhados, mas todas as salas de aula da instituição têm *datashow*.

No tempo das aulas presenciais, os professores e professoras da EJA chegavam mais cedo para oferecer plantão de dúvidas, com salas e biblioteca disponíveis no período noturno, mas no período de aulas remotas, afirma a professora, o atendimento aos/às estudantes se dá através do *whatsapp*, em que são enviadas as dúvidas através de fotos, textos e, principalmente, áudios. Tendo docentes exclusivos da modalidade e totalizando quatorze horas de trabalho com os plantões.

A professora conta que os/as estudantes recebem quatro roteiros de atividades por semestre, de cada disciplina, elaborados com base no conteúdo programático de cada ano de ensino. A partir dos roteiros iniciam-se as discussões, são feitas as atividades e é separado um tempo para a correção, evidenciando a preocupação da docente que transpõe para o material tudo o que seria trabalhado em formato presencial. O livro didático no Proeja é um material de apoio, é utilizado mas não é o recurso único e determinante das aulas; às vezes, dele são utilizados textos, mapas ou alguma imagem, mas quem produz o material das aulas são os próprios professores e professoras. A professora explica que, devido à diversidade de idade dos/das estudantes, tiveram que adotar outra plataforma de reuniões virtuais, porque a utilizada e recomendada pela Universidade apresentava muitas etapas para seu acesso, o que causou nos/nas estudantes nervosismo, frustração e vontade de desistir dos estudos. Ocorreram as adaptações, segundo a professora, porque a maior preocupação deles/delas enquanto instituição é que estudantes mantenham o vínculo com a escola.

Através de sua fala, a professora demonstra autonomia, uma categoria freireana importante a ser considerada, definida por Batista (2021) como uma qualidade docente advinda da reflexão acerca de sua formação teórica, científica e metodológica, acerca da

educação que proporciona, sobre si enquanto sujeito e profissional e sobre as formas de aprender e ensinar, que possibilitam autoria em sua atuação.

Em outras palavras, a autonomia docente constitui requisito para, e é também resultante da assunção do professor como um sujeito epistêmico, que, ao lidar com conhecimentos e saberes – seus e dos outros – o faz na perspectiva de compreender suas limitações e potencialidades em adquiri-los/assimilá-los, apropriar-se deles e, como ápice desses processos, produzi-los, nos âmbitos contextuais de atuação e formação profissionais. (BATISTA, 2021, p. 18)

Em uma perspectiva enunciada como freireana, a professora lembra o fato de que a algumas pessoas ser negado o direito de aprender, então coloca o exercício desse direito como um princípio norteador de seu trabalho; diz que faz uso de referências da educação popular ao trabalhar a partir da realidade dos e das estudantes, e promove discussões para que possam compreender a realidade e não fiquem estagnados em seu próprio mundo, mas ampliem seus horizontes. Geralmente são buscados materiais que possam ser mais familiares a eles/elas, mas, segundo a professora, com a pandemia que tiveram que elaborar e enviar aos estudantes os roteiros das aulas com antecedência, e por vezes há relevantes acontecimentos do mundo que se sucedem e que não foram englobados no material, mas que são trabalhados e discutidos nos encontros virtuais.

Na instituição, cada docente avalia de uma forma, e a professora conta que ao final de cada unidade, elabora questões sobre as discussões realizadas e envia aos estudantes, para avaliação. Atribui notas para a participação, o compromisso e o envio de atividades feitas, que podem ser fotografadas ou escaneadas e enviadas por *whatsapp*.

A professora relata que todos os/as estudantes eram trabalhadores de baixa condição socioeconômica, com maioria de mulheres. E demonstra admiração por essas mulheres que tiveram seus estudos interrompidos pela necessidade de trabalhar precocemente para auxiliar no sustento da família, ou se casaram e tiveram filhos muito cedo. O desejo de obter uma formação está presente em todos/todas, segundo a professora, demonstrando-se interessados/interessadas em prosseguir com os estudos, preparando-se para o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e/ou para o Ensino Médio, tendo aspirações.

Sobre a influência do período de pandemia na vida dos/das estudantes, que agravou suas dificuldades econômicas, a professora aponta que alguns optaram pelo trabalho e seu retorno financeiro, em detrimento da escola. Entretanto, ressalta que, para uma boa parcela, o fato do ensino se dar de maneira remota foi um incentivo, porque assim podiam, depois de

seus expedientes de trabalho, cuidar da casa e dos filhos. Mas observa que, para alguns/algumas, o formato virtual causa um certo incômodo, principalmente aos mais velhos, acostumados com o modelo de escola e aula tradicionais.

A professora considera que a escola deveria fornecer mais incentivos para a permanência dos/das estudantes da EJA na escola, e conta que, quando o corpo docente toma ciência de dificuldades que atravessam os/as estudantes, com as passagens de ônibus, por exemplo, mesmo a escola recebendo a mesma verba desde 2012, sempre ocorre um movimento para proporcionar o auxílio. Mas entende que seria necessário um acompanhamento psicossocial mais efetivo, para contribuir no enfrentamento da realidade de forma que os/as estudantes não se sintam desmotivados, sem amparo e sem expectativas. Esse é também o pensamento de Calháu (2008, p. 89), quando afirma que “a escola de EJA necessita ser, antes de tudo, um espaço de fortalecimento de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito e, acima de tudo, de uma política de negação dos direitos.”

O ponto fundamental que a professora quis evidenciar na entrevista é a necessidade de modalidades de ensino como a educação indígena, quilombola e a EJA serem tratadas com respeito. Para ela, mesmo em um mundo globalizado, múltiplo em oportunidades, as individualidades precisam ser consideradas, especificamente em um município como Uberlândia, em que a exigência de uma boa formação para obter um emprego é cada vez maior. Daí a importância de que a escola ofereça a modalidade, independentemente do número de estudantes, porque o fundamental é a qualidade do que está sendo oferecido. O trabalho desenvolvido pela docente se mostra em função de uma educação crítica, que considera a historicidade (em uma perspectiva de passado histórico, mas também em consonância com as necessidades do tempo atual) e se coloca em favor de uma **Geografia como prática da liberdade**, por meio de um ensino escolar, profissional e para a vida, especialmente, de sujeitos em busca da recuperação de suas humanidades historicamente impedidas de serem mais. Ensinar exige luta para existir e resistir⁸.

3.2 Historicidade: um princípio educativo

Se eu parar pra ver, o tempo passou. Mas ainda há tempo pra ser o que eu quiser, o que eu fizer valer.

MC Marechal

⁸ Em cada uma das categorias, criamos uma forma de anunciar um dos saberes necessários à prática educativa, como Paulo Freire fez em *Pedagogia da autonomia*.

Outra categoria contemplada na análise dos documentos e da entrevista foi a Historicidade, essa compreensão freireana de que somos sujeitos da história está presente nos dados coletados por essa pesquisa.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41)

O Projeto Pedagógico do Proeja contempla a categoria de historicidade por usar de referências para localizar a EJA como uma das maiores questões a serem resolvidas pela sociedade brasileira, existindo fatores de influência que tornam a questão ainda mais urgente, como as alterações socioeconômicas, o avanço das tecnologias ligado à mecanização e automação e seus processos, que refletem nos setores produtivos e culminam na substituição e extinção de vagas de trabalho. Isso principalmente, de acordo com o documento, no setor primário, responsável por empregar grande parte da população que possui menor nível de escolaridade e de qualificação profissional.

O documento do Proeja (ESEBA, 2015) analisa historicamente que as legislações educacionais das décadas passadas têm enfatizado o desenvolvimento de projetos por instituições que oferecem a EJA, como é o caso dos Institutos Federais, que incluem a EJA em suas dimensões educacionais profissional, técnica e tecnológica. A escola considera esse um movimento em busca da reparação e restauração do direito a um ensino e escola de qualidade, a que historicamente grande parcela da sociedade brasileira não teve acesso, “assim como o reconhecimento de igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (ESEBA, 2015, p. 9).

Exibindo dados sobre índices de analfabetismo no Brasil, índices de conclusão do Ensino Fundamental e de matrículas na EJA – que haviam diminuído na época da elaboração do Projeto Pedagógico do Proeja (ESEBA, 2015), o documento ressalta que as matrículas na modalidade diminuiram em razão de os/as estudantes não se matricularem, e não porque já tivessem concluído o Ensino Fundamental. Em relação à questão da baixa instrução e do analfabetismo funcional, o documento aponta a necessidade de ações para a EJA que não se limitem ao aumento do número de matrículas, mas que contribuam para a construção de uma educação que incida na realidade e que possa transformá-la, oferecendo possibilidades de mudança do atual modelo, visto como contrário à vida digna (ESEBA, 2015). Destaca-se, nesse posicionamento, a historicidade, bem como a criticidade e a busca por uma educação para a libertação.

Observa-se que o referido documento para a EJA apresenta historicidade ao considerar as influências da globalização como determinantes da precária condição da população mais pobre, menos “instruída”, mas ressalta o direito à educação e a possibilidade de conquista social que a EJA representa. Também apresenta criticidade ao enfatizar a necessidade de uma educação humanizada/humanizadora: humanizada porque reflexiva, exercida em função da formação humana de sujeitos críticos; humanizadora porque os sujeitos formados sob essa dimensão de humanização também passarão a atuar sempre nessa perspectiva, de um compromisso social histórico:

[...] Compromisso, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 1979, p. 9)

O documento do Proeja (ESEBA, 2015) coloca o curso ofertado como um atendimento à demanda do mercado trabalhista, como características de seu tempo, explicando que no município de Uberlândia e região ocorre um crescimento concentrado de empresas que precisam de profissionais que exerçam atividades administrativas; por isso, oferece a modalidade a trabalhadores e trabalhadoras, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social. Expressa o desejo ter seu projeto pedagógico multiplicado em outras escolas, que possa ser parâmetro para outras práticas comprometidas com a realidade social e educacional do país. Comprometido com os desafios temporais e históricos de sua realidade, define-se como “um projeto orientado pela ressignificação dos conhecimentos, pelo estreito diálogo deste com a dinâmica da vida, da cultura, da sociedade e do trabalho” (ESEBA, 2015, p.10). Com isso demonstrando que se coloca em prol da mudança, do desvelamento da realidade histórica, do reconhecimento de estudantes como sujeitos e não objetos (na educação e na sociedade), características evidenciadas por Freire ao falar do trabalhador social:

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade. Vê nos homens **com** quem trabalha – jamais **sobre** quem ou **contra** quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a

superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos. (FREIRE, 1979, p. 28)

O Projeto Pedagógico do Proeja (ESEBA, 2015) busca a promoção de uma educação com enfoque na questão da divisão social do trabalho, no humano dividido historicamente entre o manual/técnico e intelectual, uma educação possibilitadora da leitura do mundo e do exercício da cidadania. O documento trata do trabalho humano e social como um princípio educativo e capaz de orientar a educação, o trabalho como um fazer inerente aos seres humanos, e o faz desvinculado de discursos e propostas neoliberais, mas sim de integração à realidade, do pertencer a um determinado tempo.

[...] vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como ‘mamíferos de luxo’. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003, p. 20-21 apud ESEBA, 2015)

O documento do Proeja (ESEBA, 2015) apresenta-se alinhado com a contemporaneidade através de seu projeto de ensino, considerando educandos e educandas como sujeitos produtores de seus conhecimentos, assim como aptos a atuarem profissionalmente na área administrativa. Afirma que a consideração da atual sociedade é fundamental para repensar a escola e seu funcionamento, e cumprir com a função social-política de integração à sua realidade contemporânea, a seu momento histórico. Em consonância com princípios freireanos que consideram que para que se exerça o verdadeiro compromisso social com a transformação, deve-se compreender as historicidades dos seres, dos espaços, do mundo, e até mesmo distanciando-se da realidade para melhor compreendê-la:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no seu tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 8)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (ESEBA, 2019) estipula, para seu momento histórico, a adoção da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano como referência para trabalhar seus princípios no currículo da escola, considerando que os/as estudantes constituem e são constituídos pelo contexto escolar, que o desenvolvimento não é universal, sendo necessária a articulação com fatores histórico-sociais-culturais e de experiências individuais, confluindo para o ser sujeito cidadão participativo. Desse modo, em concordância com a afirmação de Silva e Pinto (2020, p. 260) de que “reconhecer a historicidade do conhecimento é reconhecer que o [a] aluno [aluna] também conhece e por conhecer ele [ela] também ensina, e é nessa relação dialética que uma pedagogia dialógica, humanizadora e crítica pode se desenvolver visando à autonomia dos sujeitos.”

O desenvolvimento humano, no documento (ESEBA, 2019), é tido como um processo que se dá na inter-relação do social com o individual; ultrapassando os limites de um processo psíquico, associa-se ao caráter gerador do/da estudante diante dos acontecimentos sociais de que participa. Por isso a necessidade de considerar as histórias de vida, realidades familiares e sociais, aspirações, preferências, e vinculá-las ao momento de aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento é configurado como um princípio básico de aprendizagem na instituição, apoiado em referências do “como aprender”, que busca integrar à vida do/da estudante.

O PPP define para seu momento histórico que a organização do trabalho pedagógico está em função do perfil de estudante que se pretende formar, concluindo que a educação não é atribuição somente do grupo docente, mas de toda a comunidade escolar (ESEBA, 2019).

Assim, com um sistema educacional organizado em ciclos, a escola segue em sua proposta de gestão (de tempo, utilização do espaço, do papel dos sujeitos da comunidade escolar, trabalho coletivo, instrumentos culturais, etc.) e socialização do conhecimento (ESEBA, 2019), propondo a superação dos tradicionalismos curriculares, de avaliação, aprendizagem e de gestão escolar. Tem a aprendizagem como processo contínuo, considerando a pluralidade das gentes como fator que contribui para o aprendizado.

A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos [e alunas], sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. (BRASIL, 1997, p. 43 apud ESEBA, 2019, p. 25)

A abordagem dos conteúdos curriculares leva em consideração três categorias de conteúdos, estabelecidas por lei: *conteúdos conceituais*, que dizem respeito à construção progressiva das capacidades intelectuais para operar ideias, símbolos, fatos, imagens, princípios, representações, e que objetivam a apreensão de conceitos que possibilitam a compreensão da realidade; *conteúdos procedimentais*, que se referem à tomada de decisões, ação ordenada para o alcance de objetivos relativos ao como aprender, às formas de pensar e produzir conhecimentos, que por vezes é um aspecto negligenciado pelos professores e professoras, em vista do senso comum de que tais questões se desenvolvem naturalmente, que não precisam da participação docente; e os *conteúdos atitudinais*, que dizem respeito aos valores e normas que a escola propicia em sua realidade concreta, acontecem a todo momento e são compartilhados intencionalmente ou espontaneamente (ESEBA, 2019).

O PPP (ESEBA, 2019) dispõe que as discussões e a formação docentes devem ser intensificadas para a atuação no sistema de ciclos, assim como para a realização da avaliação formativa, de forma a estarem de acordo com a ideia de educação concebida pela instituição para seu tempo na História, com princípios de inclusão, democracia, autoria, criatividade, emancipação, humanidade, protagonismo e transformação. O que reafirma sua posição enquanto currículo crítico, empenhado com a educação formal e para a vida, não limitado às esferas escolares. Um currículo que preconiza a avaliação como um aspecto do processo formativo:

[...] uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos [e alunas], mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos. (FERNANDES, 2005, p. 3-4 apud ESEBA, 2019)

A avaliação formativa objetiva a transformação da prática avaliativa em prática de aprendizagem, assim como objetiva a promoção de alterações nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental a consideração de variadas formas de compreensão de conteúdos, assim como de explicações, sobretudo quanto à educação especial, que demanda o reconhecimento de habilidades e percepções dos/das estudantes e avaliações produzidas de maneira particular para eles/elas. Ou seja, respeitando o nível cognitivo dos/das estudantes, com adaptações conforme as suas necessidades, abolindo a interpretação de um único ritmo de aprendizagem, flexibilizando o tempo e formas de avaliações, através da promoção da acessibilidade e valorização das variadas formas de expressão (ESEBA, 2019).

Para que a prática da avaliação formativa contribua para a aprendizagem, é necessária a flexibilização das formas de aplicação de conteúdos, considerando os vários recursos que podem ser utilizados em aula (ESEBA, 2019). Definindo, portanto, a educação que se busca estabelecer, de acordo com (e atendendo à) a realidade de seu momento histórico e a compreensão dos sujeitos como “fazedores de história”.

Desse modo, as categorias não são vistas de forma separada, mas se entrecruzam, a Críticidade está na Historicidade, assim como ambas também estão na Liberdade do processo de ensinar e aprender. Ensinar exige reconhecer o ser humano como possibilidade.

3.3 A liberdade para aprender

Eu quero ser maior que essas muralhas que eles construíram ao meu redor.
Rapper BK'

Em uma dissertação intitulada “A Geografia como prática da liberdade”, a categoria liberdade assume papel importante na análise dos dados e na compreensão da realidade.

Libertação é um conceito central no pensamento freiriano, intrinsecamente vinculado à liberdade, conscientização e revolução. A centralidade da libertação na educação aparece primeiramente em *Pedagogia do oprimido* (1970), onde Freire descreve **a libertação como uma práxis**, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 79). Esta **conscientização exerce um papel no processo libertador**. Para Freire, a educação libertária tem sua razão de ser “no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação **implique a superação da contradição** educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1970, p. 72). (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, grifos nossos)

O Projeto Pedagógico do Proeja (ESEBA, 2015) demonstra princípios de uma educação libertadora como base de sua proposta de formação integral de sujeitos, proporcionando aos jovens, adultos e idosos uma educação que possibilite a mudança de perspectivas de vida, da apreensão das relações que se dão em suas realidades, contribuindo com a ampliação da leitura de mundo e atuação nos processos sociais. Se coloca como uma possibilidade de maior significação à formação na modalidade, porque visa a uma educação que incida de forma direta nas condições econômica, política, de inserção social e cultural dos/das estudantes, com o curso trazendo implicações para a vida doméstica, para o mundo do trabalho e o cotidiano em sociedade. Uma proposta de educação para a liberdade, tal como concebida por Freire (1979):

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem/da mulher, a de ser sujeito, e por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade [...]. Educação que tratasse de ajudar o homem/mulher brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem/mulher opta e decide. (FREIRE, 1979, p. 38)

O documento para o Proeja (ESEBA, 2015) propõe que o curso oferecido seja um agente transformador da região, para que estudantes atuem no desenvolvimento local, sustentável e integrado, colocando como fundamental a formação inicial profissional – tendo em vista as dificuldades de sujeitos sem formação educacional em se inserirem no mercado de trabalho. Reconhece que uma formação técnica como a propiciada pela modalidade, em um programa federal, é uma possibilidade a mais de empregabilidade, considerando a falta de experiência anterior dos/das estudantes.

O documento (ESEBA, 2015) ressalta o período vivenciado, em que ocorrem inúmeras transformações na área de trabalho administrativo, de modo a reforçar a necessidade de adaptações de objetivos, currículos e práticas pedagógicas de cursos, como o ofertado, diante desse contexto. Destaca qualidades e capacidades a serem desenvolvidas, que ultrapassam os limites do que se espera do/da estudante em uma educação tradicional, pois visa proporcionar uma maior e melhor relação de estudantes com a realidade em que estão se preparando para adentrar, de forma a serem protagonistas e não mais espectadores.

[...] Levando em conta os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Deve-se sempre ressaltar qualidades como as de comunicar-se bem, trabalhar em equipe, solucionar conflitos, tomar decisões, planejar e definir metas e estratégias, requisitos cada vez mais importantes para o sucesso na profissão e na vida. (ESEBA, 2015, p. 12)

É fundamental, porém, que o curso Proeja não esteja somente em função das demandas de mercado do município e região, como afirma o documento (ESEBA, 2015), que, para além de uma educação profissionalizante competitiva e tecnicamente capacitadora em processos administrativos, busca a valorização da educação inclusiva de sujeitos em condição de vulnerabilidade social. A estes, que possuem o conhecimento empírico adquirido com o decorrer da vida, em detrimento do conhecimento técnico, busca-se oferecer conhecimentos administrativos, com autocrítica, reflexão e problematização, que podem culminar em transformações profissionais e sociais.

O Projeto Pedagógico da Proeja (ESEBA, 2015) estabelece objetivos para a modalidade que se mostram libertadores, como a promoção da inclusão social de jovens e adultos e a garantia de acesso a um ensino técnico que contribua para o senso crítico, o bem-estar social e a cidadania. Busca proporcionar uma educação para a atuação de sujeitos na vida cultural e social, através de reflexões e sensibilizações sobre direitos humanos, de modo a desenvolver o pensamento crítico contra violências, discriminações e preconceitos.

Objetiva, ainda, melhorar o diálogo entre estudantes e a sociedade atual de forma emancipatória, compreendendo a cidadania como a participação política, social e o exercício de direitos, assim como “a possibilidade de experimentar situações com as quais eles/elas se confrontam no exercício da profissão, por meio da busca de habilidades, de técnicas humanas e políticas para intervir e modificar a realidade em que vivem” (ESEBA, 2015, p. 13). Percebe-se a correlação entre o documento e os princípios libertadores, por colocar o trabalho como uma práxis de exercício possível, com o emprego de conhecimentos em função da transformação social, de seu contexto social/histórico e de si.

O Projeto toma Freire (1999) como referência ao pressupor a não neutralidade da escola, adotando uma perspectiva educacional de vinculação entre a formação de sujeitos conscientes, que intervenham na sociedade, e os processos pedagógicos, declarando a politicidade como um princípio e os/as estudantes como sujeitos sociais que têm o trabalho como práxis. Deixa clara sua concepção educacional, para que não seja compreendida como unilateral, que atende às necessidades apenas individualmente, definindo-a como um processo que possibilite maiores e mais enriquecedoras aspirações à emancipação dos seres humanos.

Apresenta o currículo da Proeja (ESEBA, 2015) baseado na ciência como contribuição, para que se concretize uma educação que articula as dimensões de criar, pensar, argumentar, fazer, sentir, em prol da formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de forma atuante e crítica. Integra essas dimensões ao mundo do trabalho para promover a capacidade de aliar conhecimento e intervenção na realidade, considerando que a prática deve estar vinculada a um saber, como a práxis freireana, que pressupõe a união dialética entre o pensar e o fazer, em função do compromisso com a transformação social. “Nesta integração, os conhecimentos adquirem potencial para se transformar em ferramentas que, apropriadas, são capazes de atender a formação de cidadãos compromissados ao seu entorno, bem como com os problemas sociais” (ESEBA, 2015, p. 14).

Manifestando-se contrária aos modelos tradicionais de educação, a instituição estabelece para o (ESEBA, 2015) que a educação deve se basear na mediação dos conhecimentos e não em sua mera transmissão, em que as motivações, capacidades e

interesses dos/das estudantes sejam considerada em face das demandas e necessidades do mundo do trabalho (este, o trabalho, definido como um processo que perpassa todas as dimensões da vida social, não se resumindo a um exercício laborativo); sendo um ensino que não considere somente as bases epistemológicas das ciências, mas que se una às dimensões humanas para a formação de cidadãos atuantes e críticos.

Reconhecendo que, no período atual, o trabalho atua como um elemento agente reprodutor do sistema capitalista, como produtor da riqueza material, em uma perspectiva social determinada pela estrutura capitalista, em que cada vez mais perde seu caráter de emancipação (ESEBA, 2015), o Projeto volta suas atenções ao reconhecimento das crises de identidades, dos desafios das experiências e as oportunidades pouco favoráveis da atualidade, reafirmando a educação para jovens, adultos e idosos como pressuposto para sua inserção no mundo do trabalho na realidade contemporânea.

O sistema capitalista promove uma homogeneização cultural e identitária da sociedade, e as escolas, como parte do sistema social, não estão isentas de reproduzir seus princípios perversos de alienação dos indivíduos, culminando em uma padronização e desumanização dos/das estudantes em busca da sua adequação ao mercado de trabalho. A escola pesquisada se apresenta declaradamente contrária a este movimento, e demonstra suas conexões com uma educação libertadora.

Assim, assume, em seu Projeto para o Proeja (ESEBA, 2015), que para haver a transformação desta perspectiva reducionista e utilitarista do trabalho, é preciso situar homens e mulheres como sujeitos autônomos, e aponta a mudança como um movimento a ser organizado tendo em vista a busca concreta pela transformação das relações desumanizadoras atuais. Destaca que a consciência crítica é o primeiro passo para essa mudança, em que o trabalho seja reconhecido como educativo e expresse a vida.

O referido documento postula uma formação comprometida e abrangente e que não vise somente à adequação de estudantes à vida do trabalho, mas uma educação formadora de trabalhadores-sujeitos qualificados para compreenderem a essência da produção do trabalho de forma crítica, criativa, reflexiva e autônoma. Busca a recuperação da integridade e da inteireza de sujeitos que tiveram suas humanidades divididas pela divisão do trabalho; assim, como formador educacional para o trabalho, não reduz seus processos aos aspectos operacionais e simplificados (ESEBA, 2015). Ao promover a garantia do acesso a uma formação completa para a leitura de mundo e a inserção social, trabalhista e política, o Projeto se mostra convergente com os princípios libertadores freireanos.

O Projeto destinado ao Proeja (ESEBA, 2015) determina que as metodologias educacionais empregadas superem as tradicionalidades impostas da/na formação tecnológica, e igualmente um currículo que ultrapasse a fragmentação do conhecimento, por isso propõe a vinculação entre a práxis social e o conhecimento como sua base metodológica. Desse modo, aponta para uma educação em favor da liberdade, que não simplesmente ajusta estudantes a um contexto globalizado, mas oferece oportunidades educacionais e de inserção social e crítica de sujeitos cidadãos. Não como se, anteriormente, estudantes não fossem capazes de trabalhar, produzir e reproduzir culturas e saberes, mas considerando que é através de suas afirmações de ser, viver e fazer, históricas-culturais-sociais, que os fatos podem ser re-interpretados, re-analisados e adquirir novas significações. Assim se abrem os caminhos para posturas, apreensões e relações críticas e humanizadas, desvendadas e desmistificadas, porque tudo (condições, acontecimentos e fenômenos) está sendo, não está fatalisticamente dado, podendo, então, ser transformado.

O documento (ESEBA, 2015) convoca e reafirma a parceria com a UFU, para continuarem a contribuir com o atendimento da modalidade como demanda social, considerando a Universidade como referência para a educação local, regional e nacional através de uma educação formadora, libertadora, inclusiva e democrática. Como estabelece em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE/2010-2015, p. 63-64), que considera, dentre outras questões, a EJA:

Nesse sentido, o egresso, na educação básica e na educação de jovens e adultos, deve estar preparado para a continuidade de seus estudos, com boa formação científica, cultural e humanística, preparando-o para o exercício de sua cidadania, tendo como valores éticos o respeito, a diversidade cultural e a identidade social, considerando uma prática didático-pedagógica que: construa um ambiente escolar que favoreça o respeito, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural e étnica, a cooperação, a solidariedade entre educadores e discentes; adote concepções e vivências que contribuam para a implementação de uma educação não sexista; fortaleça e desenvolva a autoestima dos discentes e educadores; estreite os laços afetivos e sociais com os grupos de convivência das crianças, jovens e adultos (mães, pais, amigos etc.); favoreça a construção, a reconstrução, a significação e ressignificação do conhecimento; possibilite, aos discentes, o acesso aos bens culturais, entre outros, como forma de enriquecer os seus universos intelectuais-afetivos, oferecendo bases sólidas para a sua alfabetização e aprendizagem; e, promova a inclusão social por meio da educação, de crianças, jovens e adultos.

O currículo do Proeja (ESEBA, 2015) visa propiciar uma formação profissional que valoriza as dimensões do papel social, político, cultural e econômico, vinculada à atuação técnica (para os/as estudantes exercerem o cargo de auxiliar administrativo em diferentes

locais, realizando atividades de apoio em áreas de finanças, logística, vendas, recursos humanos, com noções acerca do direito do consumidor, matemática financeira, contabilidade, comunicação), com a premissa de compreensão da realidade local, assim como da possibilidade de modificá-la. Toma por referência Morin (2011), para afirmar sua concepção de que o ser humano, sendo complexo é capaz de articular contrários, ser subjetivo e objetivo, se construir com as relações estabelecidas com o meio, não sendo mais resumido à sua racionalidade como na educação tradicional. O referido documento afirma, ainda, a compreensão do conhecimento como produto de variadas relações e dinâmicas humanas, realizadas a partir das questões impostas pela realidade, e destaca a importância de articulações entre a educação profissional e a tecnologia, cultura, ciência e ao trabalho, literalmente por vias dialógicas e emancipatórias. Cita Freire (2008) para afirmar que, à medida em que os desafios do mundo vão sendo enfrentados por homens e mulheres, estes vão produzindo histórias e temporalizando espaços, devido a suas capacidades ontológicas de criação. Para além de uma educação mecanicista e mercadológica, o documento coloca o curso do Proeja em função da humanização e da conquista das liberdades individuais e coletivas:

Ao educando buscar-se-á proporcionar oportunidades de aprendizagens que oportunizem a inserção/permanência no mercado de trabalho. Serão priorizadas ações/intervenções de cunho educativo que se aproximem das experiências cotidianas do educando, pois este será a “matéria-prima”, a partir da qual os conteúdos serão incorporados à reflexão, construindo-se um caminho do concreto para o abstrato ou vice-versa. Com uma metodologia de ensino diversificada, será estimulada a construção/reconstrução do conhecimento, mobilizando o raciocínio, a experimentação e a solução de problemas. No decorrer do curso serão desenvolvidas metodologias de trabalhos que assegurem a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, que valorizem a dimensão individual e coletiva, com ações pedagógicas vivenciais em laboratórios que possibilitem a observação e desenvolva a acuidade sensorial, permitindo uma proximidade entre os conteúdos do ensino fundamental (PCNs) em estudos e a qualificação profissional, afinal não devem existir rupturas entre o que se ensina e o que se aprende. (ESEBA, 2015, p. 25)

No trecho acima, é possível estabelecer alusão à práxis freireana, ao identificar que o curso se dá através de uma práxis coletiva, exercida pela gestão e o grupo docente da modalidade – práxis freireana que une os aspectos da subjetividade crítica de seus/suas participantes, com os da objetividade do fazer na modalidade, o pensar-fazer, em função da transformação social de jovens e adultos. Por outro lado, o documento se coloca também a favor da perpetuação da práxis, porque sua própria práxis é para o despertar de outras práxis,

de estudantes que têm no trabalho um meio a mais para produzirem cultura, histórias, espaços, enfim, para serem sujeitos atuantes, crítica e socialmente comprometidos, exercendo sua cidadania de forma transformadora na sociedade. Como ressalta Coimbra (2021),

A práxis é “constitutiva do mundo humano”, que pressupõe a consciência crítica na reflexividade, no par dialético objetividade e subjetividade, na relação homem-mulher e o mundo-cultura, no tempo histórico, e por isso seres condicionados e não determinados. Por isso uma palavra que representa o poder da transformação talvez seja a práxis, porque ali mora o agir, o pensar, o libertar, o solidarizar, o esperar, o amar, o refletir, o alegrar, o criticar freireanos. (COIMBRA, 2021, p. 134)

Essa práxis, que exige criticidade, historicidade e liberdade, no documento analisado, estabelece a proposta de atividades acadêmicas, científicas e culturais como complementos aos conhecimentos básicos advindos das unidades de currículo, dentro ou fora da instituição e de forma extracurricular (ESEBA, 2015). Como trabalhos de campo, visitas técnicas, estudos de meio, que se tratam de momentos planejados e com objetivos educacionais traçados, proporcionando a vivência da teoria na prática e relações com pessoas da área administrativa. Como participação em eventos e atividades culturais e científicas, realizadas pela UFU, IFTM, Eseba, Secretarias Municipais. Assim como feiras de conhecimento, que proporcionam a oportunidade dos/das estudantes exporem suas pesquisas e feitos à comunidade. O referido documento afirma que, enquanto houver possibilidades para a aprendizagem significativa, serão considerados ajustes que permitam que todos/todas os/as estudantes participem das atividades sem comprometer cargas horárias de currículo.

Para uma educação em função da liberdade (que se identifica e relaciona com as categorias anteriores), é importante que se considere efetivamente e concretamente uma práxis preocupada com a ampliação e melhoria da interpretação e compreensão de mundo, bem como das relações estabelecidas, com a possibilidade de conhecimento prático da realidade cultural e do trabalho, assim como o auxílio na busca por realizações individuais, tendo em vista a diversidade de atividades a que se pode ter acesso através da modalidade e que é proposta pela instituição.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição (ESEBA, 2019) coloca a função social da escola vinculada com os objetivos da UFU, definindo-a como promotora de uma educação pública, laica, socialmente referenciada, que tem por base o ensino, a pesquisa, a gestão e a extensão, contando com um corpo docente sob as mesmas condições trabalhistas que os docentes de ensino superior. O reconhecimento, a motivação e o ambiente profissional que são desencadeados por essas premissas refletem no ensino e aprendizagem que se deseja

construir, dando condições de autonomia, compromisso e amparo aos docentes, para que possam desempenhar seu pleno exercício.

O PPP estabelece que o currículo da escola é composto por uma série de valores, ideias, conteúdos e diretrizes, que constituem uma educação humanitária, “para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país” (ESEBA, 2019, p. 9). Define habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos e pelas estudantes, que não se limitam aos campos escolares; organiza as áreas do conhecimento de forma crítica mas sem anular suas especificidades, e o trabalho dos conteúdos relacionado à vida concreta dos/das discentes; considera as faixas etárias, interesses e objetivos dos/das estudantes; propõe a organização do espaço e do tempo na Escola para seu funcionamento, levando em consideração nas suas propostas o momento histórico no qual se inserem; estipula procedimentos metodológicos em função de suas concepções ético-político-pedagógicas de humanização de sujeitos críticos e atuantes em sociedade; leva em conta a pluralidade cultural da comunidade escolar, bem como o contexto social, econômico, cultural e educacional no qual a instituição está inserida, inclusive com propostas de enriquecimento curricular através do oferecimento de modalidades e atividades optativas.

Diferentemente do que ainda acontece em muitas escolas, que têm seus currículos como uma forma de manipulação e controle das possibilidades de transformação política e social, que de forma hierárquica estruturam e caracterizam o espaço escolar, o Projeto Político-Pedagógico da instituição (ESEBA, 2019) reconhece o currículo como espaço de inquietação e negociações entre as variadas concepções de educação, de sociedade, ser humano, espaço, tempo, cultura, que são resultado das diferentes demandas das esferas sociais que compõem a comunidade escolar e a ela incorporam novos desafios. A instituição, portanto, demonstra que, sabendo dos condicionamentos historicamente impostos ao currículo, regido por princípios tradicionais ainda comumente proliferados, coloca-se em movimento contrário, contra-hegemônico, no sentido de recuperação das humanidades e desenvolvimento da participação cidadã crítica de sujeitos capazes de criar, produzir saberes, intervir, questionar, enfim, atuar em sociedade. São conhecimentos que implicam a práxis para além dos domínios escolares.

A ideia da liberdade, assim, aparece nos documentos como um princípio ético e estético da luta pelas condições e pelo trabalho educativo cuidadoso, exigente, crítico, histórico e cultural, para que a consciência de si e do outro possam se consolidar. Ensinar exige liberdade para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, de investigar as possibilidades da Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da análise dos documentos de uma escola pública, foi possível confirmar as hipóteses iniciais, de compreender a concretude da disciplina enquanto educação política-libertadora em função de sua contribuição crítico-social. Compreendendo que esta pesquisa constitui apenas uma forma de se investigar a **Geografia como prática da liberdade**, um recorte da realidade, sob a ótica dos documentos escolares, considerando as influências coloniais e neoliberais expressas em nossa sociedade e que refletem nos mesmos, o trabalho buscou analisá-los relacionando-os com as categorias freireanas de Criticidade, Historicidade e Liberdade, como uma das possíveis maneiras metodológicas de compreensão dessa realidade.

Foi possível concluir que a instituição de ensino investigada se coloca em função da transformação social, de uma educação que não se restringe aos limites escolares. Ao contrário, propõe e consolida uma educação com foco na humanização, no auxílio ao desenvolvimento de sujeitos críticos, cidadãos ativos em seus processos de conhecimento, em suas relações e no mundo. Estipula o trabalho como práxis (vinculando a práxis social e o conhecimento como base metodológica) para seus/suas estudantes: como forma de liberdade e contribuição social a seu tempo histórico, percebendo-se enquanto agentes fazedores de cultura, espaços e histórias, porque esta educação está em favor da inserção completa na realidade, contrária às exigências de mercado que desumanizam e condicionam, e auxiliando na busca por uma sociedade mais justa e mais democrática.

De modo geral, foi possível identificar que, apesar de algumas pessoas da comunidade escolar ainda não compreenderem a importância da modalidade da EJA para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo, a gestão escolar e o grupo docente atuante na referida modalidade conseguem construir variados meios para atender aos/às estudantes com comprometimento crítico, social e educacional (através de negociações e medidas que garantem a permanência no curso, as condições de aprendizagem, e a formação humana, cultural, crítica e profissional).

Os documentos analisados consideram a realidade em que estão inseridos e os condicionamentos históricos impostos à educação, por isso colocam-se contrários a

movimentos retrógrados, adotando metodologias e concepções emancipatórias de formação humana, para a Geografia e para toda a instituição. Ficam explícitas no documento as perguntas freireanas: a favor de quem? contra quem? A Eseba assume a sua responsabilidade para com esses/essas estudantes que não tiveram o direito à educação e nem as condições para aprender, em uma perspectiva progressista, para uma educação libertadora⁹.

Os Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia (PCE) e a entrevista foram classificados prioritariamente na categoria de Criticidade, não por desconsiderarem em seus conteúdos as outras categorias estipuladas, mas compreendendo que a Geografia que se apresenta através do documento, em sua criticidade, já considera a historicidade como princípio e a contribuição social em função da libertação, por meio da possibilidade da compreensão e inserção crítica no mundo. E a entrevista, pelo fato de a práxis da docente também considerar estas concepções e as reafirmar. A divisão em três categorias cumpriu apenas uma finalidade de compreensão da escrita.

Foi de fundamental importância, para se atingir o objetivo de pesquisa, analisar o documento institucional referente à disciplina de Geografia, assim como o documento para o Proeja, e o documento principal da escola, seu Projeto Político-Pedagógico. De modo que tornou possível compreender a referida disciplina no contexto de educação básica e especificamente na modalidade EJA, assim como compreender o que a escola determina (e como) para o curso de jovens e adultos, e, de forma geral, conhecer as principais concepções e orientações da escola. A entrevista com a professora foi a peça-chave para a apreensão do que representa a Geografia na modalidade de ensino, assim como as diversas relações (de embates, resistência, afeição, motivação) estabelecidas na mesma, e as práticas docentes e de gestão que se colocam em função dela. Desse modo, ultrapassando os limites dos escritos, e trazendo a subjetividade de quem, na própria modalidade, realiza uma práxis freireana e anticolonial. A voz da professora trouxe a exatidão necessária para a compreensão da Eseba como esse espaço de humanidades.

Pensar as categorias freireanas em convergência com a Geografia e suas contribuições para o mundo, seu próprio poder emancipatório e seu papel fundamental ocupado no auxílio da superação das colonialidades que ainda assolam a população brasileira de variadas formas e através de muitos mecanismos, é reafirmar a contribuição crítica social da disciplina perante a vida concreta de estudantes. E na modalidade EJA suas forças de transformação são ampliadas, pois conferem a sujeitos historicamente oprimidos a possibilidade de melhoria na compreensão da realidade e na visão de mundo, essencial para as transformações de si e de

⁹ Conforme Luckesi (1991).

suas condições aprisionantes, para uma inserção espacial, política, econômica, cultural e social.

A Críticidade se demonstra através de formas de compreensão e apreensão das situações, dos fenômenos e acontecimentos cotidianos, locais, regionais, nacionais e globais. Se dá através de comportamentos, relações, medidas e práticas sociais. É um princípio regente para a interpretação do mundo e as formas de nele lidar, compreendendo a Historicidade do mundo e dos sujeitos. Do mundo (que se materializa na realidade concreta), porque este, o mundo presente, é o resultado de esforços e intenções empregadas ao longo dos anos nos espaços geográficos. E dos sujeitos, porque os sujeitos são também sociais-históricos, compostos por histórias e fazedores dela, e a historicidade possibilita a capacidade de superação das formas atuais de ser e das formas como a realidade se dá, já que ambas são passíveis de transformações. Mas estas compreensões precisam estar interligadas e objetivarem à Liberdade, tornando a ação-reflexão em função da luta em favor da emancipação das humanidades aprisionadas historicamente, em busca da transformação social.

A disciplina de Geografia para a EJA, orientada por essas categorias, epistemologicamente se contrapõe aos tradicionalismos hegemônicos, porque desvela e nomeia os fenômenos e processos históricos de que a realidade espacial é composta, (considerando que a percepção limitada da realidade é também um mecanismo de dominação), que influenciam diretamente nas formas de ser, compreender e estar no mundo, colocando-se em compromisso com as transformações subjetivas e objetivas.

Por isso, enquanto pesquisadora, a autora assumiu a ousadia de criar alguns saberes que estão dispostos ao longo do trabalho: Ensinar exige luta para existir e resistir, Ensinar exige reconhecer o ser humano como possibilidade e Ensinar exige liberdade para aprender.

Foram estas premissas que guiaram a pesquisa e que se consolidaram como possíveis por meio da entrevista e das concepções regentes apresentadas pela instituição de ensino. O que reafirma a importância da EJA e a necessidade de evidenciá-la enquanto contribuinte social, de transformação efetiva das condições concretas, assim como o Proeja, a ESEBA-UFU e a Universidade Federal de Uberlândia perante o município e região, necessárias para compor esse compromisso educacional; contando com profissionais qualificados/as e comprometidos/as.

. Cabe ressaltar também a importância do enfrentamento ao não letramento e à não escolarização, que ainda são problemas presentes na sociedade brasileira e que têm suas raízes com a própria colonização, sendo uma forma a mais de demonstrar como as colonialidades

ainda se fazem presentes, mesmo em meio globalizado, daí a necessidade de debates e medidas anticoloniais para a EJA.

Estas reflexões estão em função dos educandos e educandas da EJA, para que cultivem as aspirações da liberdade de poderem ser o que quiserem, melhorarem e se aprimorem, sabendo de seu papel ocupado no mundo e de tantos outros que podem ser ocupados; dos espaços, culturas e histórias capazes de criarem, que se colocam em convergência com os versos das músicas que foram usadas na dissertação como epígrafes. Em “O tempo passou”, do rapper Sant com participação do MC Marechal, este declama em seu refrão: “Se eu parar pra ver, o tempo passou. Mas ainda há tempo pra ser o que eu quiser, o que eu fizer valer.” Perspectivas que calham, também, com as do rapper BK’, quando diz em sua música “Titãs”: “Eu quero ser maior que essas muralhas que eles construíram ao meu redor”, porque, segundo o rapper, em sua outra música “Deus das ruas”, “Hoje eu vejo o que eu já fiz e sei que eu posso ser melhor. Hoje eu me conheço bem, e sei que eu posso tudo.” Sintetizando, através do também rapper, FBC, em sua música “Autoajuda”, “Ser livre é ter uma vida e o poder, de realmente, poder transformá-la.”

Espera-se que esta **Geografia como prática da liberdade**, (desenvolvida em um contexto pandêmico e de retrocesso do cenário político-econômico-social), que busca o auxílio na construção e transformação social e se opõe completamente a qualquer tipo de liberdade exercida para a destruição e a opressão, seja impulso e inspiração para outras práxis, análises, e compreensões, que contribuam no combate às colonialidades através da ampliação das visões de mundo, do desvendar da realidade concreta, esta que condiciona mas não determina os sujeitos, para então haver transformações e inserções sociais necessárias para a sonhada sociedade democrática e justa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Por 100 anos, o analfabeto foi proibido de votar no Brasil. 4 nov. 2016. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/04/por-100-anos-analfabeto-foi-proibido-de-votar-no-brasil>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AGUIAR, A. Renovação da Geografia. CERTEC IFMA Audiovisuais, 24 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8JUM2dEz8k>. Acesso em: 28 out. 2021.

ANJOS, R.S.A. A Geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: KABENGELE, Munanga (org.) Superando o Racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173- 184. [CDU 323.12](#)

AZEVEDO, J. R. N. Teoria anticolonial e o currículo escolar brasileiro. **Observatorium - Revista Eletrônica de Geografia**, v. 10, n. 2, p. 3-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/50761>. Acesso em: 21 dez. 2021 <https://doi.org/10.14393/OREG-v10-n2-2019-50761>

BARBOSA, T. A miséria da Geografia escolar e a resposta anticolonialista. **Ciência Geográfica**, Bauru, ano XXIV, v. XXIV, n. 1, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-09.pdf. Acesso em: 21 setem. 2021 [ISSN 1413-7461](#)

BATISTA, E. E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 5-27, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/1035/505>. Acesso em: 15 nov. 2021 <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1035>

BORBA, A. M. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021

BRASIL. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 13 ago.2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Senado Federal, Portal MEC. 2020. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso: 12 jul. 2020

BK. Deus das ruas. Rio de Janeiro: Pirâmide Perdida Records, 2017. 1 vídeo (3:28min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Lq5fz8_EQZQ. Acesso em: 5 fev. 2022.

BK. Titãs. Rio de Janeiro: Pirâmide Perdida Records: 2018. 1 vídeo (4:54min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EEAXwK1luWo>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BUENO, T. S.; CALLAI, H. C. A Geografia da vida cotidiana. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA - ENPEG, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais do 10º ENPEG**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 1-19.

CALHÁU, M. S. M. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Revista ACOALFAp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, ano 2, n. 3, p. 76-91, set. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11471/13239/0>. Acesso em: 2 dez.2021 <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v2i3p76-92>

CARVALHO, E. P.; BOHN, H. I. As identidades designadas: um estudo dos documentos oficiais do Proeja. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 3, p. 11-28, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1486>. Acesso em: 3 dez.2021 [ISSN 2317-1839](https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v2i3p76-92)

CARVALHO, R. S. Liberdades constitucionais: breves anotações. **Site Âmbito Jurídico**, 1 fev. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/liberdades-constitucionais-breves-annotacoes/amp/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011. Número especial. Disponível em:

<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-ENSINAR-GEOGRAFIA-PARA-A-AUTONOMIA-DO-PENSAMENTO-ANPEGE.pdf>.

Acesso em: 22 nov. 2021 <https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0016>

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

COIMBRA, C. L.; LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; TONIN, J. M. F. Processo de avaliação da aprendizagem na visão do corpo docente: aprender, punir ou responsabilizar? *In*: Bafa ACCOUNTING EDUCATION SPECIAL INTEREST GROUP - ANNUAL CONFERENCE, April/2021a.

COIMBRA, C. L. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. *In*: PAIXÃO, A. H.; MAZZA, D.; SPIGOLON, N. I. (org.) **Centelhas de transformações**: Paulo Freire e Raymond Williams. São José do Rio Preto: HN, 2021b. p.129-157. [ISBN: 978.65.86731.15.6](https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31162)

COIMBRA, C. L. Categorias freireanas na práxis. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 55-67, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31162>. Acesso em: 24 mar. 2022 <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31162>

COSTA, A. C. M. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1892>. Acesso em: 5 set. 2021 [ISSN 2175-2613](https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31162)

DAMO, A.; MOURA, D. V.; CRUZ, R. G. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], enero 2011. Disponível em: www.eumed.net/rev/ccss/11/. Acesso em: 10 fev. 2022. [ISSN: 1988-7833](https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31162)

ESEBA. **Parâmetros Curriculares Educacionais de Geografia**. Uberlândia. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/pce_geografia_0.pdf . Acesso: 13 mai. 2021

ESEBA. **Projeto Pedagógico do Proeja**. Uberlândia, 2015.

ESEBA. **Projeto Político-Pedagógico - PPP 2018-2019**. Uberlândia, 2019.

ESEBA. Conheça a ESEBA. Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/>. Acesso em: 13 mai. 2021

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. <https://doi.org/10.7476/9788523212148>

FBC. AutoAjuda. Belo Horizonte: Pro Beats, 2016. 1 vídeo (2:50min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77agMDUHyDo>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FERNANDES, D. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa (Editorial). **Educação e Matemática**, n. 81, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>. Acesso em: 18 dez. 2021 [ISSN:0871-7222](https://doi.org/10.1007/s10871-022-00012-2)

FERREIRA, A. J. Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. **Espéculo - Revista de Estudios Literarios**, Universidad Complutense de Madrid, n. 42, 2009. Disponível em: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>. Acesso em: 15 ago.2021

FERREIRA, A. P. P.; GONÇALVES, V. F. O papel de um colégio de aplicação na formação inicial de professores/as: um relato de experiência. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-16, ago. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/download/2186/1215>. Acesso em: 14 dez.2021

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-82, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2019. Dossiê - Paulo Freire: o legado global. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2021 <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 53-75.

MELLO, B. F.; PEREIRA, D. C.; PEZZATO, J. P. Delgado de Carvalho e o movimento de renovação da geografia escolar brasileira: alguns contrapontos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 17-28, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2687/1688>. Acesso em: 5 ago. 2021 <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v5i9.2687>

MENDES, M. A obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire e a prática docente na Geografia: contribuições para o pensamento geográfico. **Geosaberes - Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 27-36, maio, 2010. [ISSN:2178-0463/DOI 10.26895](https://doi.org/10.26895/ISSN:2178-0463/DOI)

MOREIRA, A. U.; PULINO, L. H. C. Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186925/172454>. Acesso em: 12 out. 2021 <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147226278>

MOREIRA, J; ROSA, M. S. T. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: aproximações entre a liberdade existencialista e a educação libertadora. **Revista Contrapontos** (Eletrônica), v. 14, n. 3, p. 407-424, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n03/v14n03a02.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021 <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p407-424>

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/998/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021 [ISSN: 2317-1839](https://doi.org/10.2317-1839)

RAMALHO, B.; LEITE, L. H. A. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-23, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412>

ROCHA, R. M. C. As interferências do racismo estrutural na Educação Básica. Curso de Extensão “Baobá dos Saberes: dialogando com as territorialidades da educação popular antirracista”. Unimontes, 25 out. 2021. Canal NEPEX-GEOPOP. 1 vídeo (1:54:28h). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QMHBWgvu5fI>. Acesso em: 28 out. 2021.

SANT; MC Marechal. O tempo passou. Rio de Janeiro: #VVAR, 2015. 1 vídeo (4:13min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rxezNne5m50>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SANTANA, A. S. Metodologias para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE): ESTADO, ESCOLA E SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO, 8., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1505>. Acesso em: 19 set. 2021 [ISSN 2179-0663](https://doi.org/10.2179-0663)

SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 54, p. 81-100, jun./1977. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/download/1092/949>. Acesso em: 12 set. 2021 [ISSN: 2447-0945](https://doi.org/10.2447-0945)

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aporte para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista**

Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8961>. Acesso em: 15 mai.2021 <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8961>

SILVA, E. P.; PINTO, A. S. O conceito de historicidade na obra de Paulo Freire. *In: MOSTRA DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO (PPGE)*, 14., 2020, Santos. **Caderno de Resumos Expandidos**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2020. [e-ISBN: 978-65-87719-08-5](https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8961)

SOUZA, J. S. A importância do ensino de Geografia para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão teórica. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, v. 10, n. 20, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/11342>. Acesso em: 11 set. 2021 <https://doi.org/10.20873/rtg.v10n20p220-237>

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, maio 2005. Disponível em: <https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em: 13 mai.2021 [ISSN: 1519-4639](https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8961)

VILLAR, E. T. F. S; SANTOS, A. C; FREITAS, M. L. Q. Proposições curriculares para a EJA: um olhar para a Geografia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 525-535, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18991/10538/>. Acesso em: 15 mai.2021 <https://doi.org/10.15687/rec.v6i3.18991>

WEFFORT, F. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.