



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Geografia
Programa de Pós-graduação em Geografia



Marcela Tomaz Silva Fernandes

**OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Uberlândia, 2025

Marcela Tomaz Silva Fernandes

**OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Geografia, sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Maria Beatriz Junqueira Bernardes.

Área de concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais

Uberlândia, 2025

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

F363c Fernandes, Marcela Tomaz Silva, 1983-
2025 Os conteúdos de Geografia da Educação de Jovens e Adultos Ensino
Médio de Minas Gerais e as diretrizes curriculares para Educação
Ambiental [recurso eletrônico] / Marcela Tomaz Silva Fernandes. - 2025.

Orientadora: Maria Beatriz Junqueira Bernardes.
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.2025.5069>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Bernardes, Maria Beatriz Junqueira, 1967-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

**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.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 566, PPGGEO				
Data:	19 de março de 2025	Hora de início:	08h:30min	Hora de encerramento:	11h:30min
Matrícula do Discente:	12312GEO009				
Nome do Discente:	Marcela Tomaz Silva Fernandes				
Título do Trabalho:	OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala (On-line) do Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **GEOGRAFIA**, assim composta: Professores Doutores: **Roberto Barboza Castanho - UNIPAMPA-RS**; **Adriany de Ávila Melo Sampaio - IGESC-UFU** e **Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IGESC/UFU** orientador da candidata. A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr^a. **Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IGESC/UFU**, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da 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(às) 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 foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/03/2025, às 10:34, 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 **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/03/2025, às 10:37, 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 **Roberto Barboza Castanho, Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 10:37, 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 **6140669** e o código CRC **02D094BF**.

Dedico este trabalho aos meus filhos Luyza e Gabryel.

Agradecimentos

Em primeiro lugar à minha mãe que com muito esforço superou as mais diversas dificuldades, criou seus quatro filhos e nos mostrou na prática que o “que a vida quer da gente é coragem”.

Às minhas irmãs e meus filhos pelo apoio incondicional.

À minha orientadora Maria Beatriz que com sua sabedoria e elegância me conduziu até aqui.

À minha irmã de alma, a Elem e aos professores da escola Frei Egídio que colaboraram com a minha pesquisa.

Ao professor Túlio Barbosa que sempre nos fez acreditar que era possível apesar das diferenças.

Agradeço imensamente a camarada Isla que me deu suporte durante os últimos períodos da graduação e ingresso no mestrado.

Agradeço ao professor Roosevelt que recebeu a minha filha no PIBIC Júnior em 2017 e me abriu os olhos para a possibilidade de eu também poder fazer parte do ambiente acadêmico.

Aos professores Vanderlei, João Cleps, Sampaio, Vitor e Rivaldo pela postura ética e complacente com todos os alunos sem distinção.

Por fim agradeço ao IGESC pela oportunidade de concluir uma importante fase da minha formação.

“ A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.” (DCNEA)

RESUMO

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico como produto das relações entre sociedade e natureza, apresenta-se como disciplina fundamental para a promoção de uma compreensão crítica das questões ambientais. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a educação ambiental é abordada no currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio de Minas Gerais, investigando sua consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA). A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica que integrou a análise documental e bibliográfica e aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da EJA no EM. Esta pesquisa buscou contribuir para o debate sobre a integração da EA no currículo de Geografia da EJA e apresentar o potencial da disciplina no trabalho de temas ambientais possibilitando uma formação emancipadora. Os resultados desta pesquisa demonstram que os conteúdos de Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais atendem parcialmente as DCNEA e que os professores não recebem a formação específica garantida pelo referido documento.

Palavras chave: Documentos orientadores; Currículo de Geografia; Emancipação.

ABSTRACT

Geography, as a science that studies geographic space as a product of the relationships between society and nature, stands as a fundamental discipline for promoting a critical understanding of environmental issues. This research aimed to understand how environmental education is addressed in the Geography curriculum of Youth and Adult Education (EJA) in High School in Minas Gerais, investigating its alignment with the National Curriculum Guidelines for Environmental Education (DCNEA). The research was developed through a methodological approach that integrated documental and bibliographic analysis, as well as the application of semi-structured interviews with Geography teachers in EJA at the High School level. This study aims to contribute to the debate on the integration of environmental education (EA) into the Geography curriculum of EJA and to highlight the potential of the discipline in addressing environmental themes, enabling an emancipatory education. The results of this research demonstrates that the Geography content in the Minas Gerais Reference Curriculum partially meets the DCNEA and the teachers are not provided with the specific training ensured by the mentioned document.

Keywords: Guiding Documents; Geography Curriculum; Emancipation.

Keywords: Guiding Documents; Geography Curriculum; Emancipation.

Keywords: Guiding Documents; Geography Curriculum; Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quadro com a distribuição das disciplinas no CRMG EM

Figura 2: Ocupação de pessoas de 15 a 29 anos

Figura 3: Número de matrícula na EJA 2019-2023

Figura 4: Taxa de escolarização por grupo de idade

Figura 5: Recursos federais destinados a EJA incluindo ações relativas à alfabetização

Figura 6: Distribuição dos gastos com a EJA em milhões de reais(2012-2022)

Figura 7: Recursos do Governo Federal destinados a EJA escolar e ao ENCCEJA

Figura 8: Organização Curricular do EM em MG

Figura 9: Capa do Material do Plano de Curso EJA 2024

Figura 10: Dados de avaliação de ocorrência de conformidade comas DCNEA

Quadro 1: As sete Conferências sobre Educação de Adultos da UNESCO

Quadro 2: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS101)

Quadro 3: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS102)

Quadro 4: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS103)

Quadro 5: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS104)

Quadro 6: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS202)

Quadro 7: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS205)

Quadro 8: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS301)

Quadro 9: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS302)

Quadro 10: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS303)

Quadro 11: Plano de aula

LISTA DE ABREVIATURAS

CRMG- Currículo Referência de Minas Gerais

CEB- Câmara de Educação Básica

CESEC- Centro Estadual de Educação Continuada

CNE- Conselho Nacional de Educação

CHSA- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EM- Ensino Médio

EaD- Educação a distância

EA- Educação ambiental

DCNEA- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

DCN- Diretrizes Curriculares Nacional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacional

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adulto

LDB- Lei de Diretrizes de Bases

TCTs- Temas Contemporâneos Transversais

SEE-MG- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
2.1-Um sobrevoo nas Constituições	14
2.2-Leis de Diretrizes e Bases (1961/1971/1996)	17
2.3-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação De Jovens e Adultos	19
2.4-Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 4.908 de 11 de novembro de 2023	20
2.5- Conferência Internacional De Educação De Adultos.....	23
2.6- A Educação De Jovens e Adultos, Alguns Números	25
2.7- O Ataque a Educação de Jovens e Adultos	29
3 GEOGRAFIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	35
3.1- Geografia e seus Desafios	35
3.2- Algumas Considerações Sobre a Educação Ambiental.....	38
3.3- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental	45
3.4- O Currículo Referência de Minas Gerais	49
3.5-Análise dos Objetos de Conhecimento para Geografia do Ensino Médio no Currículo Referência De Minas Gerais.....	52
3.6- Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos 2024 e as Orientações Pedagógicas Ligadas às Questões Ambientais	60
3.7- Como os Professores Utilizam os Documentos Orientadores?	63
4 GEOGRAFIA LIBERTÁRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	71
4.1- Crise Ecológica e Geografia Libertária.....	71
4.2- Pedagogia Libertária e Educação Integral.....	75
4.3- A Geografia Libertária é Possível?	79
4.4- Os apontamentos dos professores sobre o plano de aula	81
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

A questão ambiental tem assumido crescente relevância no cenário global, especialmente no campo da Geografia, ciência que estuda as interações entre sociedade e natureza. No contexto educacional, a Educação Ambiental (EA) foi instituída como componente essencial e permanente pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece sua integração em todos os níveis e modalidades da educação nacional. No entanto, pouco se discute sobre como essa temática é abordada no currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio (EM), modalidade que enfrenta desafios específicos e é frequentemente relegada a um plano secundário no sistema educacional.

Conforme o que determina a Lei que regulamenta a Política Nacional de EA, o referido tema deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas. No ensino fundamental a disciplina de Ciências apresenta um protagonismo maior na abordagem do tema, entendemos que a disciplina geográfica pode colaborar de forma mais incisiva no debate ambiental, sobretudo nos temas ligados às questões sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente nos impactos observados no meio ambiente.

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico como produto das relações entre sociedade e natureza, apresenta-se como disciplina fundamental para a promoção de uma compreensão crítica das questões ambientais. Como destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 37), “o espaço geográfico é resultado das contradições e interações entre grupos sociais e a natureza ao longo do tempo histórico”. Nesse sentido, a disciplina possui potencial para contribuir com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação socioambiental. Portanto uma abordagem que associe as questões ambientais às dimensões políticas, econômicas e sociais é relevante diante da exploração dos recursos naturais e a degradação ambiental exponencial que testemunhamos atualmente, que está diretamente relacionada ao sistema econômico vigente.

Nesse contexto, pretendeu-se compreender como se dá a utilização dos documentos orientadores, a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), tendo em vista que a norma propõe contribuir com o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da EA. Surgiram então algumas questões norteadoras: Quais habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) EJA EM contemplam a temática ambiental? Os professores conhecem e utilizam as DCNEA? Procurou-se também depreender se o CRMG atende aos princípios e objetivos das DCNEA e se os mesmos possibilitam o pensamento crítico, transformador e emancipatório.

Outro aspecto instigador das diretrizes refere-se à abordagem que a norma recomenda: “A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”. Com foco no pensamento crítico, transformador e emancipatório, pretendeu-se aliar a temática libertária na Geografia aos temas ambientais, a fim de propor uma nova abordagem na elaboração das aulas em cumprimento ao que preconiza a norma.

É nesse sentido que compreendemos a necessidade de pensar a disciplina de Geografia associada às questões ambientais e políticas com a finalidade de formar indivíduos com pensamentos livres e críticos. Compreende-se, portanto, que as questões ambientais sejam a temática que poderá contribuir para uma reunificação da Geografia, no sentido de superar a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.

Na perspectiva de formação de indivíduos com pensamentos livres e críticos Gallo (2012) afirma que a educação integral baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades, que esta pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual e social capaz de superar a alienação da escola tradicional.

A educação libertária influenciada pela educação integral possui pressupostos conceituais e metodológicos que visam a construção de uma sociedade pautada na liberdade, na igualdade e na solidariedade, se opondo à exploração do homem à natureza e à seus semelhantes. Bernal (2006) ressalta que a educação libertária baseava-se na Razão salientando a importância que os libertários depositavam na ciência, idealizando assim a Educação Racionalista ou Educação Libertária.

A educação integral e libertária, ao propor o rompimento com os moldes da escola tradicional, apresenta-se como uma proposta transformadora, capaz de superar a lógica do ensino convencional. Ao priorizar a formação do pensamento livre e crítico essa abordagem educacional busca emancipar os sujeitos, e esta deveria perpassar todas as modalidades de educação, sobretudo na abordagem de temas relacionados às questões ambientais que incentivam a participação ativa na construção do conhecimento e na transformação da sociedade.

Nesse sentido, à educação em seus diferentes níveis e modalidades, cabe contribuir na formação dos sujeitos considerando os pressupostos da educação Integral e Libertária. Pode-se considerar que a EJA constitui-se uma modalidade historicamente essencial para a inclusão social e a democratização do acesso à Educação dos indivíduos privados desse direito por

diversos fatores, apesar disso esta vem enfrentando uma série de desafios e ataques que comprometem sua efetividade. Esses ataques são apresentados nos cortes orçamentários, desvalorização das políticas públicas voltadas para a EJA e nos atalhos para certificação de conclusão da educação básica como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a EJA Educação a Distância (EaD) e o Supletivo.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a EA é abordada no currículo de Geografia da EJA no EM, e se o mesmo está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA). Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender a estrutura, a relevância e os desafios da EJA; (2) Analisar a abordagem das questões ambientais no currículo de Geografia da EJA no EM e sua consonância às DCNEA (3) Compreender como os professores de uma escola estadual de Uberlândia utilizam os documentos orientadores na preparação das aulas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica que integrou a análise documental e bibliográfica, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da EJA no EM e a elaboração de um plano de aula com enfoque libertador. Foram analisados documentos como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), as DCNEA, a Lei nº 4.908/2023 (que define as matrizes curriculares das escolas estaduais) e as Diretrizes Operacionais para a EJA (2021). A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores como Gadotti (2009), Haddad e Di Pierro (2007) e Almeida (2018), que discutem a história, os métodos e os desafios da EJA no Brasil.

A análise dos objetos de conhecimento da disciplina de Geografia no CRMG revelou que, embora os documentos orientadores atendam parcialmente aos princípios e objetivos das DCNEA, a realidade da sala de aula e a ausência de formação continuada limitam o trabalho dos professores e contraria as orientações do referido documento. A pesquisa também identificou que a EJA, ao longo dos anos, tem enfrentado um processo de sucateamento, com redução drástica de investimentos entre 2012 e 2020, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido.

A aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da EJA no EM, permitiu compreender como os docentes utilizam os documentos orientadores em sua prática pedagógica. Apesar dos desafios, os professores demonstraram clareza quanto à importância da EA no ensino de Geografia e reconheceram a viabilidade de uma abordagem libertadora, alinhada aos princípios de igualdade, solidariedade e transformação social. A elaboração e análise de um plano de aula com enfoque Libertário, realizada em colaboração

com os professores participantes, reforçou a possibilidade de integrar a Geografia e a EA de forma crítica e emancipatória.

O trabalho está dividido em três seções: Na primeira buscou-se compreender a estrutura, a relevância e os desafios da EJA para tanto foram analisados os principais documentos orientadores da modalidade ; a segunda seção pretendeu-se analisar a abordagem das questões ambientais no currículo de Geografia da EJA no EM e sua consonância às DCNEA e compreender como os professores utilizavam os documentos orientadores por fim a terceira seção visava propor uma abordagem libertadora para a EA no ensino de Geografia na EJA, alinhada aos princípios de transformação, solidariedade e emancipação.

Pretendeu-se com este trabalho resgatar a importância do pensamento libertário e assim pensar estratégias para alcançar a sonhada emancipação da classe trabalhadora por meio da educação. As experiências dos pensadores libertários pretéritos mostram que muito foi feito apesar da marginalização dos ideais libertários. Esta pesquisa buscou contribuir para o debate sobre a integração da EA no currículo de Geografia da EJA, propondo uma abordagem pedagógica que valorize a criticidade, a emancipação e o compromisso com a sustentabilidade socioambiental. A pesquisa também evidencia a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores, de modo a capacitá-los para a utilização plena dos documentos orientadores e para a implementação de práticas pedagógicas transformadoras.

SEÇÃO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1-Um sobrevoo nas Constituições

Com objetivo de averiguar de que maneira a EJA era abordada nas Cartas Magnas do Brasil foi feita uma pesquisa nas constituições precedentes à constituição vigente de 1988. De maneira breve discorreremos a respeito da educação em geral e educação de adultos em específico constantes nos textos constitucionais que tivemos acesso de forma on-line no site planalto.gov.br do governo federal.

O primeiro documento analisado foi a carta magna de 1824, constatamos que a mesma regulava prioritariamente questões relacionadas à organização do governo e o sistema político do Brasil Imperial. A única menção à educação que aparece na referida constituição é o inciso trinta e dois: “*A Instrução[sic] primária é gratuita a todos os Cidadãos*” (Brasil, 1824, on line).

Contudo, a maioria da população era constituída de pessoas escravizadas que trabalhavam principalmente em áreas rurais. Apenas uma pequena parcela tinha os privilégios da cidadania já que apenas os livres e os libertos eram classificados como cidadãos. A educação escolar era destinada às elites para ocupar funções burocráticas ou políticas (Brasil, 2000, P.13).

Almeida (2018,) analisando a organização escolar no Brasil no século XIX nos explica que fatos como o fim do pacto colonial, a vinda da família real portuguesa e a consequente formação do império brasileiro (1822) acarretaram mudanças políticas e econômicas que tiveram reflexos na educação. Outro evento que forçava mudanças no Brasil império era a revolução industrial que estava acontecendo na Europa, como o país não era mais uma colônia teria que entrar para o mundo “civilizado”.

O primeiro registro oficial de educação que faz menção à educação de jovens no Brasil Império (1822-1889) está contido na Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada em abril de 1879. Essa reforma previa que os alunos que não aprenderem no tempo estipulado seriam encaminhados a outra modalidade de ensino assim como consta registrado no documento:

Os meninos que atingirem (sic) a idade de 14 annos(sic), antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo(sic), sob as penas estabelecidas, nas parochias(sic) onde houver escolas gratuitas para adultos (Brasil, 1879, on line).

A Reforma Leôncio de Carvalho de acordo com Almeida (2018, p.48) “previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias

de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno”. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. Diante do exposto é possível concluir que a EJA nasce no Brasil Império já com a função de alocar os alunos com defasagem de idade e série no caso de adolescentes maiores de 14 anos e aos adultos que vendem sua força de trabalho durante o dia lhes é ofertado uma carga horária pífia de escolarização, já apresentando sinais da inferiorização da modalidade de ensino.

Nesse contexto de estruturação e relativa modernização do Estado Brasileiro o autor Filho, 2000 *apud* Almeida, 2018 ressalta que a criação de medidas legais para balizar as relações entre diferentes grupos sociais só faria sentido se a população tivesse o letramento mínimo “o Estado imperial seguindo o clamor das elites, normalizaria a sociedade por meio da instrução” dessa forma o autor reforça a função da escola na construção do ideário de nação (Almeida, 2018 p.49).

No período do Brasil República a Constituição de 1891, não por acaso, com fim da escravidão, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, ao mesmo tempo que mantém a condição de ser alfabetizado para exercer o direito ao voto. Os relatores do Parecer da CNE/CEB 11/2000 nos trazem a retórica utilizada para justificar tal medida à época:

Este condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O espírito liberal desta Constituição fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais (Brasil, 2000, p.14).

Almeida (2018) ressalta que com a Proclamação da República (1889) a educação primária passou a ter outro foco, o de combate ao analfabetismo herdado do império, tendo em vista que a maioria da população era analfabeta. Dessa forma foram criadas as campanhas contra o analfabetismo - o mal do século - a medida em que nacionalizava o ensino primário. Haddad e Di Pierro (2007, p.87) afirmam que “ao final do Império, 82% da população era analfabeta” salientando quão grave era a situação do analfabetismo no país.

A Constituição de 1934, institui o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Gomes e Queiroz (2011, p.3) ressaltam que a Constituição de 1934 instituiu os sistemas de ensino e os conselhos de educação, atribuindo ao Conselho Nacional de Educação, a ser reformulado em função das novas atribuições constitucionais, e a função de elaborar o Plano Nacional de Educação, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo.

Os avanços presentes na constituição de 1934 consolidou as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932, segundo Gomes e Queiroz (2011, p.3) pode ser considerado o marco inicial da preocupação com um projeto nacional de educação pois entendiam que nenhum problema nacional se sobrepõe em importância e gravidade ao da educação.

A Constituição de 1937 promulgada após o golpe de estado atribuiu à União a competência para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (inciso IX, art. 15). No capítulo da educação não há referência à organização dos sistemas, definição de diretrizes ou de plano (Gomes; Queiroz 2011, p.7).

Apenas em 1946, com o fim do estado novo, temas relativos à educação para todos voltam a ser debatidos. Retomando o combate ao analfabetismo em 1947 o Ministério da Educação e Saúde cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que objetivava combater o que era entendido como responsável pelo atraso: o analfabetismo, utilizando a retórica de que o país era atrasado devido ao grande número de analfabetos e não o contrário. Os estudos de Haddad e Di Pierro (2007) apontam que a concepção é equivocada pois o analfabetismo é uma consequência do atraso e não a causa.

Durante o governo militar instituído pelo golpe de 1964 foi elaborado e promulgado um novo texto constitucional em 1967. A respeito da educação o artigo 168º, parágrafo 3º inciso II trazia que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” e não fazia menção ao direito de escolarização aos jovens e adultos, tema que foi tratado apenas em 1971 quando reelaborada a LDB quando traz o supletivo e os exames de conclusão.

A constituição de 1988 conhecida como "Constituição Cidadã", foi promulgada após a redemocratização com o fim do golpe militar. É a constituição vigente no Brasil e estabelece princípios democráticos, sociais e “garante” uma extensa lista de direitos individuais e coletivos inclusive à educação e rege em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art 205).

O artigo citado reforça o direito de todas as pessoas ao acesso à educação, salientando a responsabilidade conjunta do Estado e das famílias em colaboração com toda a sociedade no sentido de garantir o direito à educação. O trecho traz como objetivo dessa educação o exercício

da cidadania e a qualificação para o trabalho. Compreendemos que a educação não deve estar restrita apenas a esses dois objetivos, a formação crítica e a autonomia deveriam ser abordadas como objetivo de formação. Outro agravante é que o Estado garante apenas o direito à educação básica conforme o artigo que segue:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, Art. 208).

O fim do regime militar possibilitou mudanças na educação pública como o rompimento com a visão compensatória do ensino supletivo, permitindo a retomada de práticas dos movimentos de educação popular e a criação de novas abordagens para alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Di Pierro (2007) ressalta que “algumas das iniciativas mais bem-sucedidas do período da redemocratização[...] emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público”.

A constituição versa que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” embasando a formulação de documentos orientadores. Em conformidade com a constituição foram criados documentos orientadores dos conteúdos mínimos e outros instrumentos. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 é a mais recente e vigente até o momento, mas ela teve outras duas antecessoras, uma promulgada em 1961 e outra em 1971, ambas em momentos históricos e políticos distintos.

2.2-Leis de Diretrizes e Bases (1961/1971/1996)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 foi elaborada após um longo período de debates no contexto da reestruturação do país após o golpe do estado novo em um cenário de fortes disputas que buscavam retomar as discussões da década de 30 interrompidas pelo golpe que durou de 1937 a 1945.

O governo Brasileiro em parceria com os Estados Unidos elaborou um relatório com 31 pontos de estrangulamento da economia para consolidar o plano de metas de Juscelino Kubitschek (1956-1961) visando principalmente o desenvolvimento da indústria nacional. “A educação constituía a meta 30, com o objetivo de intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento, ou seja: a educação, no planejamento, é vinculada

ao desenvolvimento” já era possível notar a conotação de formação para o trabalho contida na referida LDB (Gomes; Queiroz 2011, p.8).

A LDB de 1961 trazia o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos, aos que iniciarem depois dessa idade poderiam ser atendidos em classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. A referida Lei também previa que maiores de 16 anos poderiam prestar exames de conclusão do ginásio, para a submissão de exame de conclusão do colegial era obrigatório que o aluno tivesse 19 anos.

Dez anos depois da primeira LDB, durante o governo militar também foi promulgada uma LDB 5692 11/08/1971, que trazia em seu texto o ensino supletivo destinado a jovens e adultos com a finalidade de suprir a escolarização regular para os que não o fizeram em idade própria e regia: “este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados”(Brasil, 2000 p.21). Nesse período também foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que tinha o objetivo apenas de ensinar a ler e escrever, sem compromisso com a formação do indivíduo.

A vigente Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96) orienta especificamente a EJA sobretudo, no sentido de assegurar o direito à educação considerando as particularidades do público dessa modalidade nos traz que: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; e a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB, 1996, Art 4º).

A referida Lei rege que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, e complementa que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, reforça que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si além de trazer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (LDB, 1996, Art 37 parágrafo 3º).

Após os avanços consolidados pela LDB no que tange o direito à escolarização de jovens e adultos foram elaboradas no ano 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, constituindo mais um importante passo na longa trajetória desta modalidade de ensino.

2.3-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação De Jovens e Adultos

A resolução nº 01 de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA e no artigo 1º nos traz que as orientações devem ser seguidas obrigatoriamente na oferta e na estrutura dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio. Estas diretrizes são aplicáveis aos cursos que predominantemente utilizam o ensino presencial, ministrados em instituições dos diversos sistemas de ensino do país. O documento destaca a importância de considerar as características específicas dessa modalidade de educação ao elaborar e implementar os currículos, visando atender às necessidades e peculiaridades dos jovens e adultos em seus processos de aprendizagem.

As DCNs para EJA trata dos processos formativos da modalidade como uma modalidade da Educação Básica, abrangendo as etapas dos ensinos fundamental e médio. Ela está alinhada com os princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantindo que a EJA seja integrada de forma coerente e consistente ao sistema educacional brasileiro, proporcionando oportunidades de aprendizado para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular.

A referida resolução estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio também se aplicam à modalidade de EJA, neste sentido os conteúdos das modalidades de ensino regulares se aplicam a EJA. A norma traz que o perfil da EJA deverá considerar as situações dos estudantes, suas faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Isso significa garantir uma distribuição específica dos componentes curriculares para proporcionar um patamar igualitário de formação, identificar e valorizar as diferenças individuais dos estudantes e garantir uma alocação adequada dos componentes curriculares de acordo com as necessidades próprias da EJA.

Tendo em vista que o Ensino Fundamental regular deve ser ofertado de forma universal e obrigatória às crianças de 7 a 14 anos, a modalidade EJA Ensino Fundamental foi pensada para atender crianças/adolescentes com 15 anos completos. Já no Ensino Médio, que está compreendido dentro da Educação Básica, o ingresso na modalidade EJA visa atender jovens a partir de 18 anos completos, tendo em vista que a educação básica regular abrange dos 7 aos 17 anos.

Esta resolução estabelece que a regulamentação dos procedimentos para a estrutura e organização dos exames supletivos é de responsabilidade dos sistemas de ensino, em regime de colaboração e de acordo com suas competências. Essas instituições são obrigadas a cumprir as condições estabelecidas para garantir a qualidade e transparência do ensino oferecido. Quanto aos cursos semipresenciais e a distância a norma nos traz:

No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração (Brasil, 2000, Art. 10)

Os sistemas de ensino são responsáveis em conjunto pelos cursos e exames supletivos dentro de suas áreas de competência. Os poderes públicos devem, em conformidade com o princípio da publicidade divulgar a lista de cursos e estabelecimentos autorizados a realizar exames supletivos, incluindo as datas de validade de suas autorizações, além de monitorar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que oferecem essa modalidade de educação básica, assim como os exames supletivos.

A norma salienta que “os cursos de EJA que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.[...] Referindo-se ao Ensino Médio os cursos de EJA e Adultos que se destinam ao Ensino Médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio”. As mesmas regras valem para os exames supletivos (Brasil, 2000 p.3).

A norma regulamenta o funcionamento da EJA, quando se refere aos conteúdos retomando a LDB e as DCN para cada etapa de ensino fundamental ou médio, ou seja, os conteúdos se mantêm os mesmos da educação básica com adaptações ao público jovem e adulto. As DCN para a EJA representam um avanço no reconhecimento das especificidades do público dessa modalidade e visa estabelecer os parâmetros a serem seguidos em todo território nacional para atendimento ao público da EJA. Outro instrumento de grande relevância para caminhar na direção de garantir a qualidade da educação é o Plano Nacional de Educação que também contempla a EJA. Na sequência apresenta-se a Resolução do estado de Minas Gerais que orienta a estrutura curricular da EJA EM.

2.4-Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 4.908 de 11 de novembro de 2023

A resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 4.908 de 11 de novembro de 2023 define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas Escolas Estaduais de Minas Gerais, em 2024, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Em seu parágrafo único do artigo primeiro traz: Entende-se por matriz curricular a organização dos componentes curriculares e da carga horária, distribuídos em módulos-aula e em Atividades Complementares.

Diante do exposto iremos tratar da matriz curricular da EJA Ensino Médio em MG foco do presente trabalho que é apresentada no título IV da referida resolução. O artigo 31 traz a definição da EJA, sendo a modalidade de Educação Básica ofertada nas escolas estaduais de Minas Gerais que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria prevista em lei a saber 7 a 14 anos Ensino Fundamental e 15 a 17 anos Ensino Médio.

A EJA Ensino Médio será organizada em três períodos semestrais com carga horária total de de 400 horas por semestre, distribuídas em vinte semanas letivas, com carga horária diária composta de quatro módulos de cinquenta minutos. Em um dos dias da semana serão ofertados cinco módulos-aula de cinquenta minutos, para a oferta da Educação Física em horário alternativo, antes do início do turno.

As matrizes curriculares da EJA do Ensino Médio são divididas em duas partes: a primeira parte, chamada Formação Geral Básica, possui uma carga horária semestral de 266 horas e 40 minutos, sendo comum a todos os períodos. Essa parte abrange quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias, cada uma com seus respectivos Componentes Curriculares.

A segunda parte, denominada Itinerário Formativo, tem uma carga horária semestral de 133 horas e 20 minutos, sendo diversificada em todos os períodos composta por: I. Projeto de Vida: composta por um Componente Curricular (Projeto de Vida), de oferta semestral, em todos os períodos do Ensino Médio e na Atividades Complementares; II. Eletivas: composta por um Componente Curricular - Eletiva, de oferta semestral, definido pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação; III. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: composto por componentes curriculares, de oferta semestral, sendo: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza e Atividades Complementares, como apresentado na figura 1.

Figura 1: Matriz Curricular EJA Ensino Médio

ANEXO XIV - MATRIZ CURRICULAR EJA ENSINO MÉDIO											
ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
			A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
Formação Geral Básica	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	50:00	3	60	50:00	3	60	50:00
		Educação Física	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Arte	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Língua Inglesa	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	2	40	33:20	2	40	33:20	2	40	33:20
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	1	20	16:40	2	40	33:20	1	20	16:40
		Química	2	40	33:20	1	20	16:40	1	20	16:40
		Biologia	1	20	16:40	1	20	16:40	2	40	33:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		História	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Sociologia	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Filosofia	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
	SUBTOTAL			16	320	266:40	16	320	266:40	16	320
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/sem	H/sem	A/S	A/sem	H/sem	A/S	A/sem	H/sem
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Atividade Complementar Projeto de Vida			16:40			16:40			16:40
	Eletiva	Eletiva	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Práticas Comunicativas e Criativas	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
	Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento	Atividade Complementar em Práticas Comunicativas e Criativas			33:20						
		Humanidades e Ciências Sociais	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Atividade Complementar em Humanidades e Ciências Sociais						33:20			
		Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza	1	20	16:40	1	20	16:40	1	20	16:40
		Atividade Complementar em Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza									33:20
SUBTOTAL			5	100	133:20	5	100	133:20	5	100	133:20
CARGA HORÁRIA TOTAL			21	420	400:00	21	420	400:00	21	420	400:00

LEGENDA	
A/S - AULA SEMANAL	Dias letivos: 100
A/SEM - AULAS SEMESTRAIS	Duração da aula: 50 minutos
H/S - HORAS SEMESTRAIS	Nº de aulas/dia: 4
	Nº de semanas/semestre: 20

Fonte: Minas Gerais, 2023

A resolução traz que as Atividades Complementares é composta pelas seguintes Unidades Curriculares: I - Projeto de Vida: com carga horária de 16 horas e 40 minutos semestral; II - Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: com carga horária de 33 horas e 20 minutos semestrais, sendo: no 1º período ao componente Práticas Comunicativas e Criativas; no 2º período ao componente de Humanidades e Ciências Sociais e no 3º período ao componente Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza.

Em conformidade com as DCN para EJA a resolução de Minas Gerais contempla o aproveitamento dos conhecimentos e vivências dos alunos no ambiente escolar e traz no artigo quadragésimo: A atividade complementar na Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Médio compreendem vivências e experiências que complementam a formação dos componentes curriculares a elas vinculadas, por meio de projetos, trabalhos, pesquisas, visitas técnicas, entre outras, aplicadas à realidade local. O que depreendemos da matriz curricular é uma carga horária muito reduzida das mesmas disciplinas do ensino regular o que pode dificultar as adaptações necessárias para o atendimento ao público da EJA.

A Geografia na formação geral básica conta com apenas uma hora aula semanal em todos os três períodos do Ensino Médio EJA. Já no itinerário formativo dentro do aprofundamento das quatro áreas de ensino, está prevista a disciplina humanidades e ciências sociais também

com apenas uma hora aula e não específica a disciplina de aprofundamento. A educação de adultos se apresenta como um tema de interesse em todo o mundo, neste sentido a UNESCO promove desde 1949 algumas conferências para debater o tema como apresenta-se a seguir.

2.5- Conferência Internacional De Educação De Adultos

A Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) é uma “Conferência intergovernamental da UNESCO para o diálogo político sobre aprendizagem e educação de adultos e pesquisas e advocacia relacionadas, a CONFINTEA acontece a cada 12 a 13 anos desde 1949” (MEC, 2024).

A primeira Conferência da ONU ocorreu em 1949 em Elsinore, na Dinamarca, após a Segunda Guerra Mundial. Desde então a preocupação era com a coleta e organização de informações sobre a educação de adultos, Ireland e Spezia (2014, p.32) afirmam que “após a devastação e horror da guerra, a educação de adultos foi vista como meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações e uma base para alargar o entendimento entre os povos até recentemente em guerra”.

A segunda Conferência ocorreu em Montreal no Canadá em 1960. Buscou-se ampliar a discussão abordando algumas questões como a educação de mulheres e a superação do discurso “em que a Educação de Adultos (EDA) para os países em desenvolvimento se refere à alfabetização e a EDA nos países industrializados à educação técnica e vocacional” (Ireland; Spezia, 2014, p.36).

A Terceira Conferência Internacional, que aconteceu em Tóquio de 25 de julho a 7 de agosto de 1972 teve um caráter mais técnico e discutiu pontos como o financiamento, legislação, formação de pessoal, métodos e técnicas de pesquisas voltadas para a modalidade com vistas à formação para toda a vida.

A Quarta Conferência foi realizada em Paris de 19 a 29 de março de 1985 e tirou o foco da educação ao longo da vida e direcionou-se a outros dois aspectos como relata Knoll (2014, p.23): “em primeiro lugar, deu-se mais valor à função de conservação e manutenção da paz por meio da educação e, em segundo lugar, foi destacado o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos”.

Em Hamburgo, na Alemanha, no período de 14 a 18 de julho de 1997 aconteceu a “quinta Conferência Internacional que terminou com dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a “Agenda para o Futuro” conforme Knoll (2014, p.25). A declaração de Hamburgo foi um importante documento também conhecido como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT) foi fundamental para colocar a EJA como uma prioridade na

agenda global de desenvolvimento educacional, destacando sua importância na promoção da inclusão, equidade e desenvolvimento para o século XXI.

A sexta Conferência foi realizada no Brasil na cidade de Belém e teve dois focos principais, como afirma Ireland (2014, p.52): “a articulação da educação e da aprendizagem e a ênfase na questão da implementação de políticas públicas para a modalidade em questão”.

No ano de 2022 a UNESCO realizou a sétima Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Marrakesh no Marrocos. Nesta Conferência como apresenta-se no quadro 1 foram relacionados os objetivos de educação de adultos com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com a agenda 2030, sempre enfatizando o interesse em parcerias para a oferta da modalidade e aumento no investimento por parte dos governos.

Quadro 1: As sete Conferências da UNESCO

Conferência	Local e data	Lema/ Tema
Dinamarca	1949	“Educação de Adultos”
Canadá	1960	“A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”
Japão	1972	“A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”,
França	1985	“O Desenvolvimento da Educação de Adultos: Aspectos e tendências”
Alemanha	1997	“Da retórica para a ação”
Brasil	2009	“Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”
Marrocos	2022	“Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos”

Fonte: Elaborado com base em Ireland & Spezia (2014)

Analisando brevemente -pois não é o foco do presente trabalho- o estudo das Conferências sintetizado na obra de Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia intitulado “Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA” de 2014 e acrescido o documento da sétima Conferência de 2022 podemos concluir que alguns temas de grande relevância social foram abordados em todas as Conferências como: a alfabetização universal,

expansão das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etários, a igualdade de gênero e valores democráticos. Contudo não se pode deixar de ressaltar a forte característica neoliberal de tabulação e acompanhamento dos números para fins de investimentos governamentais em parcerias multisetoriais privadas para atender a demanda. A seguir, apresenta-se alguns números da EJA no Brasil no período de 2019 a 2022.

2.6- A Educação De Jovens e Adultos, Alguns Números

Os dados apresentados pelo governo através das plataformas oficiais¹ apontam que no Brasil em 2023 haviam 48,5 milhões de pessoas jovens e adultas com idade entre 15 a 29 anos e desse total 7.420.500(15,3%) estavam ocupadas e estudando, 9.603.000(19,8%) não estavam ocupadas nem estudando, 12.367.500(25,5%) apenas estudavam e 19.109.000(39,4%) estavam ocupadas e não estudavam. São informações do módulo anual sobre Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE e apresenta um panorama onde estão alocados os alunos da EJA e os potenciais alunos da modalidade devido a não conclusão da educação básica (INEP, 2023). A figura 2 a seguir apresenta em porcentagens o quantitativo de pessoas entre 15 a 29 anos que trabalha e/ou estuda.

Figura 2: Ocupação de pessoas de 15 a 29 anos



Fonte: IBGE, 2024

O abandono escolar se intensifica a partir dos 15 anos, nove milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor

¹ Sites oficiais consultados: MEC, INEP, IBGE (PNAD Contínua)

ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos. Os maiores percentuais de abandono se deram nas faixas a partir dos 16 anos (16,0%) e aos 18 anos (21,1%) (INEP, 2023).

Nota-se, portanto, um agravante de gênero e de raça na taxa de evasão escolar, consequência da ausência de políticas públicas capazes de tratar as especificidades das muitas realidades que temos no nosso país, principalmente da população negra e das mulheres. Os maiores percentuais de abandono ocorrem a partir dos 16 anos (16,0%) e aos 18 anos (21,1%). Essas idades coincidem com o período em que os estudantes estão no ensino médio, sugerindo que essa etapa educacional é particularmente desafiadora. Fatores como a necessidade de trabalhar, falta de engajamento com o currículo escolar, e dificuldades pessoais podem contribuir para o abandono nessa fase.

O abandono escolar contribui para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas. Sem educação, os indivíduos têm menos oportunidades de mobilidade social, o que pode levar a um aumento da desigualdade de renda e acesso a serviços básicos. Indivíduos que não completam o ensino médio têm maior dificuldade em encontrar empregos estáveis e bem remunerados. Isso pode perpetuar ciclos de pobreza e desigualdade, especialmente entre grupos já marginalizados, como negros e pardos.

A EJA recebe alunos provenientes do ensino regular. De 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de reprovação e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio (INEP, p.37, 2023) agravados pela pandemia COVID-19.

A pandemia de COVID-19 resultou em prejuízos também na educação em todo o mundo, e no Brasil não foi diferente. A evasão escolar, que já era um problema grave, foi intensificada durante a pandemia, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante a pandemia, as escolas foram fechadas para conter a propagação do vírus. Isso forçou uma transição abrupta para o ensino remoto, que não foi igualmente acessível para todos os estudantes e os efeitos negativos podem ser observados até os dias atuais.

A análise dos dados de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre os anos de 2019 e 2023 evidencia uma tendência contínua de queda na quantidade de alunos matriculados, com impacto tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Em 2019, o total de matrículas na EJA era de 3.273.668, número que, em 2023, foi reduzido para 2.589.815, representando uma queda de aproximadamente 21%. Esse cenário revela desafios para a modalidade, que atende à população fora da idade escolar regular e busca fornecer a esses alunos a oportunidade de concluir a educação básica.

A figura 3 apresenta o quantitativo de matrículas na EJA no período de 2019 a 2023 e podemos compreender que o atendimento é muito baixo em relação à demanda. É possível constatar através dos dados apresentados que o maior número de matrículas da EJA se dá na rede estadual seguido pela rede municipal e que independente da dependência administrativa observa-se uma queda expressiva no quantitativo de matrículas quase um milhão a menos em 2023 do que em 2019.

Figura 3: Número de matrícula na EJA 2019-2023

Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348
2021	2.962.322	2.779.642	11.843	1.504.506	1.263.293	182.680
2022	2.774.428	2.584.998	11.089	1.328.450	1.245.459	189.430
2023	2.589.815	2.389.458	9.155	1.171.709	1.208.594	200.357

Fonte: MEC, 2023

No ensino médio, a queda foi de 1.336.085 matrículas em 2019 para 1.014.011 em 2023, o que corresponde a uma redução de aproximadamente 24%. Conforme aponta o dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, publicado pelo Movimento Educação pela Base, a evasão na EJA está relacionada à falta de consolidação do direito à educação na fase adulta e às dificuldades dos estudantes em equilibrar trabalho, responsabilidades familiares e estudos dentre outros fatores.

Esses dados evidenciam a necessidade de uma intervenção política e pedagógica voltada para a EJA, de modo a fortalecer estratégias que promovam a permanência e o engajamento dos alunos. Entre as ações necessárias, destacam-se políticas de apoio financeiro, flexibilização de horários e formatos de ensino, além de currículos mais adaptados às realidades desses estudantes.

O período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2022, evidenciou dificuldades que contribuíram para essa redução, considerando-se que muitos alunos da EJA enfrentaram dificuldades como a perda de renda e a falta de acesso à infraestrutura tecnológica adequada para o ensino remoto.

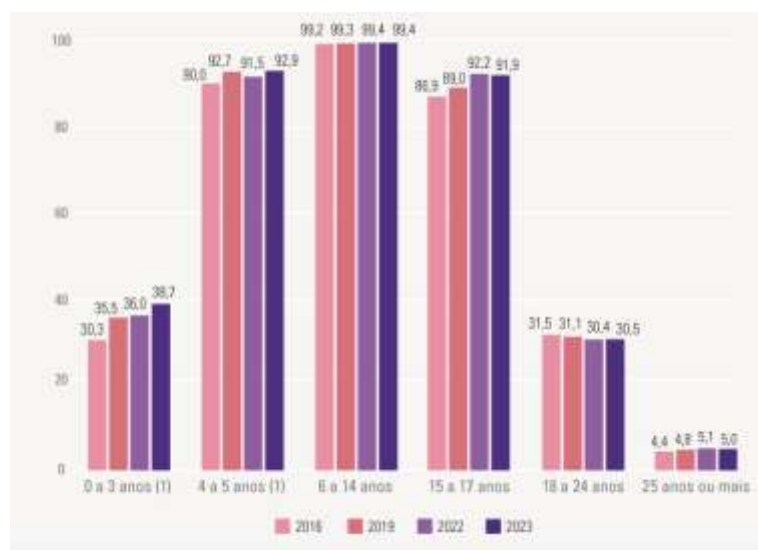
Outro agravante deste mesmo período foi a demora do governo em pensar estratégias e destinar recursos para a educação, Neri e Osório (2021) apontam em seu estudo na Fundação Getulio Vargas (FGV Social) que o Ministério da Educação (MEC) havia gasto no primeiro semestre R\$ 798 milhões no combate à pandemia, enquanto o Ministério da Saúde, por exemplo, gastou R\$ 35 bilhões e o Ministério da Economia gastou R\$168,5 bilhões, já revela

que a educação não foi vista como uma área prioritária pelo Governo Federal nesse momento de pandemia.

Os dados apresentados mostram que houve uma queda na escolarização das pessoas com idade entre 18 a 24 anos, em 2019 a porcentagem era de 31,5 em 2023 caiu para 30,5. Os dados da escolarização de pessoas com mais de 25 anos tiveram um pequeno avanço de 4,4 para 5,0 por cento, porém ainda são bastante preocupantes e reforçam a importância de investimentos na EJA para que seja possível garantir o direito à educação das pessoas jovens e adultas assim como o cumprimento das metas do PNE para essa modalidade.

A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos foi de 91,9% em 2023 demonstrando que a meta de universalizar o atendimento escolar para a referida faixa etária até 2016 não foi alcançada ainda em 2023. Dessa forma, a análise indica a urgência de políticas públicas voltadas à inclusão educacional desse público, buscando conter a tendência de queda nas matrículas e garantir o direito à educação para jovens e adultos que foram e ainda são muito negligenciados em nosso país. O Brasil ainda possui 11,4 milhões de pessoas analfabetas, além de apresentar uma baixa taxa de escolarização no grupo de pessoas com mais de 18 anos, como podemos observar na figura 4.

Figura 4: Taxa de escolarização por grupo de idade



Fonte: IBGE, 2023

Diante dos dados apresentados concluímos que a EJA possui ainda uma função importante na educação das pessoas com mais de 15 anos. Ao analisar a taxa de escolarização das pessoas com idade entre 18 e 25 anos foi possível constatar que 70 por cento dessas pessoas não concluíram a educação básica, dados que conflitam com a redução no número de matrícula, são aproximadamente 36 milhões de pessoas que ao compararmos com o número de

matriculados na EJA de pouco mais de 2,5 milhões nos leva a deduzir que a redução no número de matrículas da EJA se deve mais a redução na oferta do que a diminuição da demanda pela modalidade

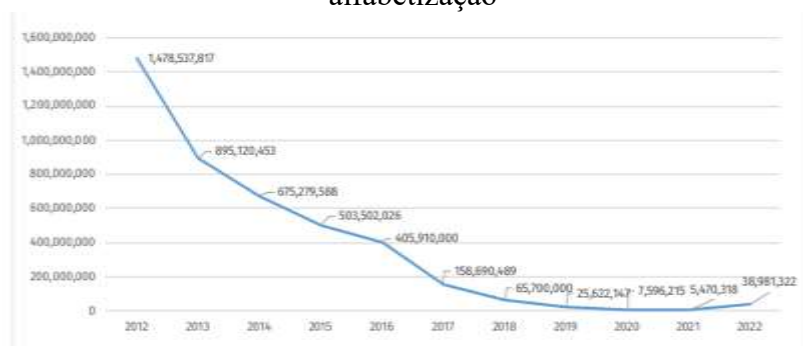
O número de analfabetos divulgados pelo CENSO de 2022 havia, 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Os dados mostram que é urgente que sejam pensadas e executadas políticas públicas para sanar o analfabetismo no Brasil e aumentar a escolarização de pessoas ativas, percebe-se que ainda há muito trabalho pela frente no sentido de garantir o acesso à Educação.

Os números apresentados nos indicam que a queda significativa sentida na EJA nos últimos anos se deve muito mais à redução da oferta da modalidade pelos órgãos competentes do que à demanda pela modalidade de ensino, tendo em vista que o número de alfabetos e de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio ainda são expressivos.

2.7- O Ataque a Educação de Jovens e Adultos

A EJA historicamente é concebida como uma modalidade educacional essencial para a inclusão social e a democratização do acesso à Educação, e por isso vem enfrentando uma série de desafios e ataques que comprometem sua efetividade e relevância. Esses ataques são manifestados nos cortes orçamentários, desvalorização das políticas públicas voltadas para a EJA e nos atalhos para certificação de conclusão da educação básica como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a EJA EaD e o Supletivo. A figura 5 apresenta o corte significativo que a referida modalidade sofreu em apenas dez anos, de 2012 a 2022 os recursos passaram de 1,5 bilhões para menos 40 milhões.

Figura 5: Recursos federais destinados a EJA incluindo ações relativas à alfabetização



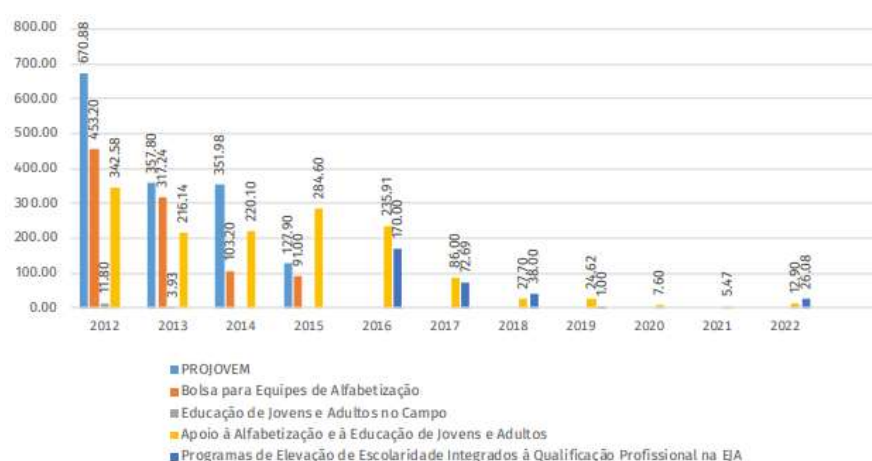
Fonte: Movimento pela Base (2022)

Os dados disponibilizados no site do Movimento pela Base mostram que os recursos financeiros atualmente são insuficientes, o que resulta em uma precarização da modalidade, além da falta de materiais didáticos e escassez de programas de formação continuada para os professores da EJA. O estudo mostra a dimensão das dificuldades enfrentadas e falta de interesse político em direcionar verbas se quer para a manutenção da modalidade acarretando muitas vezes o fechamento de salas, o que justifica a redução drástica no número de alunos matriculados apresentados no tópico anterior no período de 2019 a 2023, mais de um milhão de alunos sem atendimento na modalidade.

O documento ressalta que os cortes foram significativos, porém a maior parte da verba foi direcionada ao programa de formação de mão de obra, o Movimento pela Base (2022) ressalta que mesmo no auge dos investimentos em 2012, a EJA representa apenas cerca de 2% das despesas nacionais com educação, caindo para 0,04% em 2021. Houve também uma mudança de direcionamento dos recursos, com a redução de verbas para o PROJOVEM e o Programa Brasil Alfabetizado. O único programa que manteve algum destaque foi o de Elevação de Escolaridade Integrada à Qualificação Profissional na EJA, que, embora tenha recebido R\$ 170 milhões em 2016, teve seu orçamento reduzido nos anos seguintes, chegando a R\$ 26 milhões em 2022, mais que o dobro do reservado para a EJA escolar.

A figura 6 indica que o gasto com a EJA em 2022 corresponde a apenas 3% do valor investido em 2012, os números mostram a falta de interesse do governo em fomentar a Educação de pessoas excluídas por diversos fatores da modalidade regular.

Figura 6: Distribuição dos gastos com a EJA em milhões de reais(2012-2022)

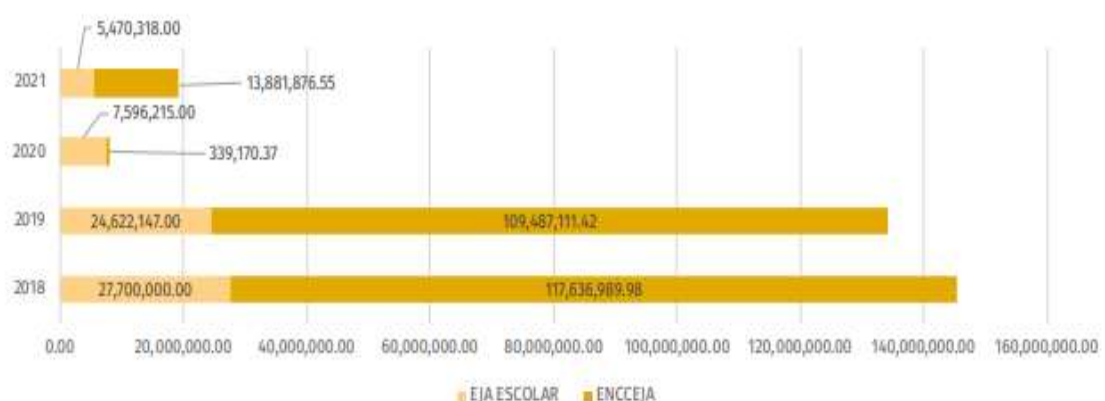


Fonte: Movimento pela Base (2022).

Historicamente a luta na EJA busca oferecer um ambiente que valorize a troca de experiências e respeite o ritmo de aprendizado, buscando proporcionar uma formação integral

que valorize os saberes dos alunos. Na contramão destes princípios, o governo tem fomentado a certificação por meio do ENCCEJA, da EJA EaD ou do Supletivo que pode perpetuar desigualdades, uma vez que não garante o mesmo nível de preparação que a EJA proporciona aos estudantes. Os dados a seguir apresentados na figura 7 ilustram um comparativo dos valores investidos na EJA e no ENCCEJA no período de 2018 a 2021.

Figura 7: Recursos do governo federal destinados a EJA escolar e ao ENCCEJA (2018-2021)



Fonte: Movimento pela Base (2022).

Observa-se que, a partir de 2018, houve um aumento expressivo nos recursos direcionados ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Até 2017, o exame não contava com financiamento específico, além do orçamento regular do INEP, órgão responsável por sua realização. No entanto, a partir de 2018, os recursos destinados ao ENCCEJA superaram consideravelmente os recursos alocados para a EJA escolar, o exame recebeu R\$ 117,6 milhões, enquanto a EJA escolar teve apenas R\$ 24,6 milhões, ou seja, o orçamento do ENCCEJA foi mais de quatro vezes superior ao destinado ao ensino regular da EJA. Esse cenário sugere que o governo federal priorizou a certificação por meio de exames como estratégia de política pública para a EJA, em detrimento do incentivo à ampliação da oferta de cursos por estados e municípios (Movimento Pela Base, 2022).

Em entrevista ao site porvir a Professora da UFG (Universidade de Goiás) e integrante do Fórum goiano de EJA Maria Margarida Machado, afirma que a certificação se torna um investimento mais econômico para oferecer aos jovens e adultos um documento que, na verdade “certifica” e impede o acesso ao conhecimento, e reforça: “É um duplo golpe: você engana uma população para mantê-la em condição subalterna, com a emissão de certificados que não representam esse direito de acesso a uma educação de qualidade”(Porvir.org, 2022).

O ENCCEJA foi criado em 14 de agosto de 2002 por meio da Portaria nº 2.270 do MEC, os elaboradores afirmam que o exame foi criado como uma ferramenta de avaliação para jovens e adultos que desejam obter a certificação de conclusão do ensino fundamental e médio, substituindo os exames supletivos estaduais. No bojo das avaliações externas o ENCCEJA tinha o objetivo de corrigir o fluxo escolar e integrar o ciclo de avaliações da Educação Básica, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em 2003 o recém-eleito presidente nomeia Cristovam Buarque para o ministério da educação que por sua vez publica a Portaria Ministerial nº 2.134, de 7 de agosto de 2003, que revoga a de nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, que instituiu o ENCCEJA. Além da suspensão do exame, houve um esforço para desenvolver uma política pública de educação voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ganhou novos direcionamentos com a participação mais ativa de movimentos sociais em comissões e conselhos governamentais.

Em 2004, foi estabelecida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o objetivo de consolidar uma política de Estado para a EJA. No mesmo ano, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que contou com a participação de diversos movimentos sociais, permitindo que eles influenciassem na reformulação dessa política.

Coordenadores estaduais da EJA reuniram-se em março de 2006 e redigiram uma carta aberta contra o ENCCEJA, argumentando que ele discriminava a EJA por ser a única avaliação em larga escala que certificava, incentivando jovens e adultos a abandonarem a escola regular e os cursos da modalidade. Eles solicitaram que o Inep atuasse como colaborador técnico no aprimoramento dos exames estaduais, em vez de formular políticas para a EJA. Eles argumentaram que o exame poderia acelerar indevidamente a escolarização, não contemplaria as diversidades culturais e de conhecimentos dos estudantes da EJA, e desobrigaria o Estado de garantir o direito à educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e pediram o cancelamento do exame.

É urgente repensar o papel da EJA na sociedade brasileira e reforçar a importância de políticas públicas que assegurem seu fortalecimento. Isso requer um esforço coletivo que envolva o Estado, as instituições educacionais, os movimentos sociais e a sociedade civil. A defesa da EJA é, acima de tudo, a defesa do direito à educação como um direito humano fundamental.

Tendo em vista a importância da modalidade foco do presente estudo e a relevância das questões ambientais sobretudo atrelada aos temas da Geografia procurou-se compreender como

os professores enfrentam a dificuldade de elaborar e ministrar aulas diante dos desafios apresentados como falta de investimento, currículo deficiente (ou inexistente), redução drástica da carga horária das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) além do fomento em políticas de certificação (ENCCEJA) e formação de mão de obra (Projovem).

SEÇÃO 3

GEOGRAFIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES
PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3 GEOGRAFIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1- Geografia e seus Desafios

A Geografia surgiu da necessidade de conhecer o planeta que habitamos e de explicar os fenômenos naturais. Ruy Moreira (2007) explica que cada época da história tem uma forma própria de Geografia o autor ainda esclarece que a princípio a Geografia era feita de forma não sistematizada até alcançar o status de ciência no século XIX.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.40) a Geografia no fim do século XVIII tinha condições para constituir-se enquanto ciência mas ainda se defrontava com dois problemas “o primeiro dizia respeito a sua ligação com a história [...] cumprindo o papel apenas de fundamentar aspectos e fatos históricos, o segundo problema referia-se às relações entre a natureza e o homem” dessa forma o desafio era buscar a independência da disciplina além da delimitação do objeto de estudo superar o embate determinismo versus possibilismo intrínsecos à Geografia Tradicional.

A Geografia Tradicional baseia-se na ideia de que a análise das partes individuais do conhecimento conduz a um entendimento mais completo do todo. Conforme Andrade (2008), ela é caracterizada como uma ciência ideográfica, utilizando métodos associados ao positivismo e resultando em uma abordagem essencialmente descritiva. Para os pioneiros da sistematização da Geografia, o foco estava no estudo dos lugares, empregando um método comparativo que buscava explicar as diferentes formas de ocupação do território (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2009, p. 41) surge então para contrapor esta vertente a Geografia Crítica.

A Geografia Crítica, surge diante das limitações da Geografia Tradicional e da Nova Geografia (quantitativa/teorética) de explicar fenômenos sociais, Gomes (1996) nos traz que a Geografia feita até então era preocupada em preservar o *status quo*, tendo em vista que a ciência é o produto de uma sociedade desigual, na qual o poder é exercido por grupos minoritários que controlam também a produção do saber, as correlações e leis enunciadas de um ponto de vista positivista, consideram as formas desiguais de produção do espaço como as únicas possíveis, é a partir da insatisfação com essa ciência que se coloca a serviço das classes que surge o “Horizonte da Crítica Radical” que visava a formação de um saber a serviço da transformação social.

O horizonte radical francês buscou nas obras de Élisée Reclus para embasar o novo modo de fazer Geografia, suas obras foram reapropriadas como sendo um exemplo de ciência

geográfica militante e consciente de seu papel social. Destaca-se o protagonismo de Reclus em pensar uma Geografia integral que não separa homem e natureza. Conceição, Pimenta e Costa 2019, ressaltam que para alcançarmos o conhecimento ambiental, precisamos nos despir da razão tradicional, que opõe sujeito e objeto, sociedade e natureza, os autores enfatizam ainda que sociedade e natureza são indissociáveis e interdependentes. E esse encontro se dá na escala do meio ambiente. Corroborando destacamos a famosa frase de Reclus “o homem é a natureza adquirindo consciência de si mesma” que expressa a unicidade homem e natureza.

Conforme o que determina a Lei que regulamenta a Política Nacional de EA, o referido tema deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas. No ensino fundamental a disciplina de Ciências apresenta um protagonismo maior na abordagem do tema, entendemos que a disciplina geográfica pode colaborar de forma mais incisiva no debate ambiental, sobretudo nos temas ligados às questões sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente nos impactos observados no meio ambiente.

A Geografia é uma disciplina que se dedica ao estudo e compreensão das relações que acontecem no espaço geográfico resultante das atividades humanas. Sua abordagem permite analisar as interações entre os elementos naturais e sociais interagindo no mundo, fornecendo uma base sólida para a compreensão das questões ambientais.

Enfatizando a importância de se compreender o conceito de meio ambiente, Ramos (2011) afirma ser “um conceito chave pois envolve questões de poder, e não pode ser visto isoladamente, e tão pouco ser reduzido à sua dimensão biofísica, ou ser tratado segundo os parâmetros da tradição científica e filosófica hegemônica, reproduzindo a dicotomia cartesiana entre o homem e a natureza”, dentro da Geografia é possível relacionar o conceito complexo de meio ambiente abordando questões sociais e ambientais de forma a apresentar os problemas ambientais manifestados no ambiente que o sujeito está inserido.

Deve-se ressaltar que a atual compreensão do termo meio ambiente fez parte da origem da Geografia, e isso lhe confere o mérito de ter sido a primeira das ciências a tratar do meio ambiente de forma mais integralizada (Conceição, Pimenta e Costa, 2019, p.13). O termo meio ambiente na Geografia não se refere apenas aos aspectos físicos e naturais do ambiente, mas sim ao produto das relações sociais especializadas, dentro da Geografia a abordagem das questões ambientais não se atém apenas aos danos ambientais, mas sim os reflexos desses danos na sociedade como um todo.

Caracterizando a Geografia tradicional Cavalcante (2014) explica que a mesma se caracteriza pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, fornecendo aos alunos uma

descrição de determinada área estudada. A autora reforça que o ensino de Geografia deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude e nas suas contradições sem deixar de abordar os conflitos de interesses entre as classes trazendo o debate político para dentro das temáticas abarcadas pela disciplina.

A relação entre Geografia e questões ambientais é intrínseca, uma vez que a disciplina oferece uma visão abrangente dos desafios e potencialidades do meio socialmente construído, na perspectiva de Vesentini (1995, *apud* Carvalho, 2014, p. 22) a abordagem apropriada para o ensino de Geografia no século XXI é que na época da globalização a questão da natureza e dos problemas ecológicos tornam-se mundiais ou globais adquirem um novo significado, cabendo ao ensino de Geografia permitir uma interpretação crítica das relações sociedade/natureza.

A Geografia Tradicional de influência francesa moldou os cursos de Geografia no Brasil. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ressaltam que os princípios da escola francesa nortearam as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes, somente em meados da década de 50 os geógrafos começaram a buscar novas linhas de pensamento.

Enfatizando a relevância da educação geográfica Callai (2011) apresenta que o conceito é mais do ensinar e aprender Geografia e sim possibilitar a construção do entendimento de sua espacialidade, decorrente do processo da mundialização da economia e da globalização e assim compreender a importância de analisar criticamente a estrutura social vigente:

A educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto, que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (Callai, 2011, p.2).

Nesse contexto vários estudos sobre a formação do professor de Geografia têm sido realizados (Callai 2003, Castellar 2005, Cavalcanti 2009, Pontuschka Paganelli e Cacete 2009) a fim de compreender e colaborar com o enfrentamento dos desafios da docência em Geografia sobretudo para os recém formados, dessa forma Callai ressalta:

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar geografia (Callai, 2011, p. 7).

No bojo da discussão a respeito da formação de professores de Geografia e seus princípios teóricos/metodológicos que compreendemos a relevância de salientar os princípios da Geografia Libertária associada ao trabalho com as questões ambientais a fim de superar as

abordagens recursistas e pragmáticas da temática além de propor a ruptura da dicotomia Geografia física/humana na direção de uma Geografia Libertária/Libertadora.

Callai (2011, p. 7) ressalta que para a formação de professores é necessário que sejam trabalhados na graduação os conteúdos que incorporem os princípios didáticos pedagógicos na formação dos futuros professores. O professor de Geografia segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 97) “além de dominar os conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo dando sentido e significado a aprendizagem” dessa forma o professor se torna capaz de fornecer ao aluno instrumentos para construção de uma visão articulada e crítica do mundo.

Para desenvolver um bom trabalho o professor deve apropriar de seu conhecimento acadêmico para investir na sua emancipação. Castellar (2015) afirma que a decisão do conteúdo a ser trabalhado deve ser feita pelo professor apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar, a autora afirma que o professor deve atuar ativamente no desenvolvimento curricular deixando de ser mero consumidor de conteúdo previamente formatado.

A superação do modelo tradicional de se ensinar e fazer Geografia precisa ser superado tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades, Barbosa (2020, p.118) afirma que temos ensinado uma “Geografia colonizadora, assassina e genocida praticante das mais terríveis crueldades humanas e isso precisa parar” dessa forma salienta-se a importância de um olhar para a forma como são trabalhados os conteúdos do currículo de Geografia.

A atuação profissional dos docentes muitas vezes se expressa de maneira estruturada e direcionada pelas instâncias técnicas e administrativas dos sistemas educacionais por meio dos documentos orientadores de cada instância administrativa, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90) coloca o professor em uma situação que dispõe de pouca autonomia sobre o que e como ensinar. Na sequência serão feitas algumas considerações sobre a EA.

3.2- Algumas Considerações Sobre a Educação Ambiental

Durante a segunda metade do século XX, diante do cenário mundial de pós-guerra, quando as preocupações com o meio ambiente eram permeadas pela insegurança da corrida armamentista, foram dados os primeiros passos da EA na Conferência de Estocolmo em 1972 (Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano), sucedida pelo relatório do Clube de Roma que alertava sobre o esgotamento dos recursos naturais.

Na Conferência de Estocolmo a EA passa a ser uma recomendação, conforme afirma Ramos (2001) com enfoque interdisciplinar devendo ser abordada no ambiente escolar em todos os níveis e fora do ambiente escolar, a autora cita alguns projetos para a sua implementação em nível mundial como o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) e o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental).

Outro evento importante para a institucionalização da EA foi o Seminário Internacional de EA ocorrido em 1975 evento que propiciou a elaboração da “Carta de Belgrado” o primeiro documento oficial que rege sobre a EA, salientando a importância e urgência do tema ambiental priorizando ações de combate à fome, a pobreza e exploração/dominação dos povos, compreendendo o homem integrado ao meio ambiente.

Na Conferência Intergovernamental de Tbilisi ocorrida em 1977 a UNESCO elaborou o documento denominado “A Educação Ambiental: As Grandes Orientações da Conferência de Tbilisi” trazendo a EA como recomendação e salienta conforme Ramos (2001) o enfoque adotado na Conferência de Tbilisi o meio ambiente é entendido como uma totalidade na qual se inserem os aspectos naturais, e a dimensão das atividades humanas, na oportunidade foram definidas categorias como: consciência; conhecimento; comportamento; habilidade e participação visando embasar as questões fundamentais: informação, valores e ação/atuação.

Em Moscou em 1987 aconteceu o “Congresso Internacional de Educação e Formação”, nessa ocasião foi elaborado o documento denominado "Estratégias Internacionais de Educação e Formação Ambiental para a Década de 1990" Ramos (2001) afirma que nesse evento discutiu-se a necessidade de tornar clara a extensão do conceito de meio ambiente, assim como o entendimento dos problemas ambientais, vinculando-os à evolução da ética e aos modos de vida da sociedade.

Em 1992 aconteceu a Eco-92 no Rio de Janeiro, “Conferência Internacional sobre Meio ambiente e Desenvolvimento” gera um documento chamado “Agenda 21”, com compromissos e objetivos a serem alcançados no século XXI, as orientações referentes a EA constam no capítulo 36 e se propõe a contemplar as questões levantadas na Conferência de Tbilisi concomitantes com o “desenvolvimento sustentável”².

Desde a década de 1970 do século XX a EA está em constante debate, são 50 anos de discussões que buscam orientar os caminhos a trilhar na direção de uma educação que seja ambiental abarcando as questões entre desenvolvimento sustentável entrelaçadas às questões sociais. Num primeiro momento a EA tinha um cunho exclusivamente preservacionista visando a preservação das paisagens naturais já que a atividade industrial fomentada a partir da segunda

² Termo elaborado por Gro Harlem Brundtland, no relatório “Nosso Futuro Comum” em 1987.

metade do século XIX e intensificada no século XX, degradava a natureza e tirava a beleza dos lugares, nesse contexto inicial Layrargues e Lima (2011) ressaltam:

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionistas, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (Layrargues; Lima, 2011, p.5).

A princípio a EA se pautava em “ leituras biologicistas e despolitizadas dos problemas ambientais” esse modelo começou a ser questionado pela ecologia política trazendo para o debate análises a respeito dos “modelos de desenvolvimento econômico-social, os interesses e conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos e as injunções políticas dominantes na sociedade” que viria a se desdobrar na vertente crítica como veremos adiante (Layrargues; Lima, 2011, p.2).

Ainda na busca pela caracterização da EA em seu princípio, Ramos (2001) aponta que “as questões ambientais foram traduzidas como problemas de poluição do ar, do solo, da água e da escassez dos recursos naturais, colocando em risco o bem-estar do homem. Por isso, deveriam ser conservados, com ênfase na necessidade de adotar políticas globais baseada na interdependência planetária de todos os problemas ambientais”, buscava-se socializar os problemas ambientais sem questionar os agentes que se beneficiam do sistema produtivo e econômico concentrando a riqueza e socializando os danos ambientais.

Layrargues e Lima (2011) salientam a grande contribuição da Ecologia Política no campo dos Estudos Ambientais, os autores afirmam que a mesma “surtiu em 1960, seu principal objetivo é gerar entendimento do próprio modo de funcionamento da sociedade, focaliza a atenção nos modos pelos quais agentes sociais, nos processos econômicos, culturais e político-institucionais, disputam e compartilham recursos naturais e ambientais e em qual contexto ecológico tais relações se estabelecem” fortalecendo a inclusão de questões sociais econômicas e políticas no debate ambiental.

A preocupação com a escassez dos recursos esboçada na sociedade, principalmente no século XX, gera o que Ramos (2001) chama de “sentimento ecológico que surge junto com a tomada de consciência da vulnerabilidade do mundo moderno suscitado pelo medo das catástrofes, não só de ordem ambiental (acúmulo de poluição, o lixo industrial, as usinas atômicas e os resíduos do lixo atômico) como também de ordem política causada pela ameaça da guerra nuclear e pela corrida armamentista”.

No Brasil a evolução no fazer e pensar a EA só começou a ser percebida trinta anos depois do surgimento da Ecologia Política, período em que os temas sociais entraram nos questionamentos e propostas da EA e desde então não puderam mais ser ignoradas, Layrargues e Lima citam que:

A partir dos anos 90, a Educação Ambiental brasileira abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e reconhecia a dimensão social do ambiente. A partir desse momento histórico, já não era mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas (Layrargues; Lima 2011 p.4).

A EA deixa de ser vista como uma unidade e com apenas uma linha de pensamento no Brasil, a práxis conservadora e conservacionista abre espaço para novas nuances críticas de pensamento ambiental. Layrargues e Lima (2011) citam que à medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da EA um objeto de estudo auto-reflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento.

Com isso os educadores que entendiam os limites e os riscos da linha de pensamento conservadora, por se pautar “em ações individuais e comportamentais, de forma a-histórica, despolitizada, conteudística” instrumentalizada nas vertentes conservacionista e pragmática, desde então começaram a se posicionar contra o pensamento dominante.

Após as mudanças ocorridas na década de 1990 os educadores brasileiros passaram a trazer então uma abordagem pedagógica que problematiza as questões sociais e seus reflexos na natureza. A partir da nova concepção de EA não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais. Layrargues e Lima (2011) nos traz ainda que as causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes. A partir de então a EA passa a abordar as questões sociais e políticas integrando as relações econômicas no debate ambiental.

As tendências da EA no Brasil seguem, de modo geral, as tendências globais de preocupação com o meio ambiente, seja pela tentativa de garantir direitos de bem-estar e acesso aos recursos às futuras gerações, seja para manter os recursos que garantem o funcionamento da economia, fato é que a educação se constitui uma ferramenta poderosa e devem-se estar atentos ao viés ideológico que cada vertente possui assim como proposto por Ramos (2001):

Várias são as perspectivas que passam a orientar o discurso de preservação e conservação da natureza representando e reproduzindo um modelo ideológico sob o qual são construídas as políticas e práticas ambientais. Por isto, entendemos que a reflexão sobre os limites e as possibilidades da EA como projeto educacional pressupõe, inicialmente, uma análise crítica das

concepções e conceitos teóricos implícitos no tema em questão, explicitando as diferentes posições para que as opções possam ser clara e conscientemente assumidas (Ramos, 2001, p. 207).

Fazendo um panorama das vertentes no Brasil, Layrargues e Lima (2011) afirmam “mesmo que, assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, poderíamos dizer então que atualmente existem três macro-tendências como modelos político-pedagógicos para a EA.” Sendo assim os autores afirmam ser possível observar no país a vertente Conservadora, a Pragmática e a Crítica, na sequência serão feitas breves descrições de cada uma delas.

A vertente Conservadora, com suas bases calcadas na ecologia, visa a preservação da natureza e conservação das belas paisagens, suas práticas são “conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento” objetiva ensinar a amar a natureza e assim preservá-la.

A vertente Pragmática, defende a mitigação dos danos com ações que partam da sociedade “que abrange a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado decorrente da hegemonia neoliberal instituída mundialmente”. Defende práticas como reciclagem, logística reversa, consumo mínimo de água por parte da população, “pegada ecológica” entre outras práticas. (Layrargues; Lima, 2011 p.9)

Os autores afirmam ainda que a vertente Crítica, aborda “as correntes da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental”. Tem por objetivo uma abordagem crítica do sistema social, “buscando o enfrentamento das desigualdades e da injustiça socioambiental” entendendo que a justiça social resulta também em justiça ambiental e preservação da vida no planeta (Layrargues; Lima, 2011 p.11).

A EA se apresenta como o instrumento mais acessível e eficaz no combate aos danos causados ao meio ambiente, oriundos da atividade humana ligada ao sistema econômico vigente, seja de forma direta ou indireta, sendo assim é urgente a implementação de ações e o fomento do debate a respeito do tema para que se possa caminhar na direção de frear os danos e mitigar os impactos, no Brasil a Lei 9795 de 1999 Art. 1º que institui a Política Nacional de EA rege:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, p.1).

Tendo em vista o que rege a Lei 9795, a EA é responsável por construir valores sociais, diante do exposto salienta-se a importância do debate incessante a respeito da EA, é preciso

considerar com a seriedade devida a construção dos valores sociais, que serão a base para a construção do conhecimento na área ambiental, da mesma maneira é urgente que se constituam análises permanentes das bases filosóficas que apoiaram as atividades de EA em todos os níveis e modalidades da educação conforme rege o segundo artigo da referida lei no Art. 2º :

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999, p.1).

Caracterizando a EA Layrargues (2004) a define como o conjunto de práticas educativas relacionadas à questão ambiental, dessa forma agrega uma nova característica à educação formal e que juntas, educação e EA, permitem o reconhecimento de sua identidade diante de uma Educação que antes não era ambiental. Outro debate importante é a respeito das correntes da EA, que o autor afirma não ser mais possível ministrar a disciplina de Geografia sem aderir a uma corrente de pensamento que embasa as práticas ambientais.

A corrente Crítica é pouco difundida apesar de possuir características que podem colaborar com a formação ecológica do sujeito, quanto aos objetivos dessa corrente Carvalho (2004) cita:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas;[...]Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;[...]Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (Carvalho, 2004, p. 21).

Ramos (2011) afirma que são várias as perspectivas que passam a orientar o discurso de preservação e conservação da natureza representando e reproduzindo um modelo ideológico sob o qual são construídas as políticas e práticas ambientais, a autora entende que a reflexão sobre os limites e as possibilidades da EA como projeto educacional pressupõe, inicialmente, uma análise crítica das concepções e conceitos teóricos implícitos no tema em questão, explicitando as diferentes posições para que as opções possam ser claras e conscientemente assumidas.

A EA constitui uma ferramenta importante na formação do sujeito ecológico,³ pois contribui com a consolidação de saberes que capacitam o sujeito social a compreender e analisar

³ Isabel Cristina de Moura Carvalho. Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico. 2017

o meio em que está inserido, e por isso “não se pode restringir a explicação de como funcionam os ciclos do carbono, da água entre outros ou mesmo ensinar a amar a natureza. Isso, de uma forma ou de outra, já é feito nas escolas há muito tempo”, como afirma Ramos (2001) por meio da EA tradicional. Orientar o modo de agir dos sujeitos perante a natureza também não constitui a parte mais relevante “A EA também não se coloca, apenas, como estratégia para a solução dos problemas ambientais, o que talvez, tem sido uma ilusória pretensão (Ramos, 2001) ”.

Qual seria o papel mais relevante da EA? É trabalhar com os sujeitos de modo a capacitá-los a fazerem uma análise crítica da realidade do meio social em que está inserido e compreender de que forma o ambiente é afetado pelo sistema produtivo vigente, assim como a Geografia a EA tem o importante papel de fazer entender as relações do homem com o meio e as consequências desse padrão econômico e social, Ramos (2001) esclarece a importância da análise social nas questões ambientais:

Trabalhar na perspectiva de transformar as relações do homem com a natureza para sua conservação/preservação, como o pretendido, pressupõe compreender que as ações do homem são determinadas pela base material de sua produção que, por sua vez, engendram historicamente as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais de uma sociedade. Não é possível, portanto, quando falamos em educação ambiental, excluir ou enfraquecer a complexidade dessa base material que, construída sob o princípio da desigualdade, age de forma desigual sobre os usuários dos recursos naturais (Ramos, 2001, p. 215).

O contexto social em que o indivíduo está inserido determina as condições de vida do mesmo e, por conseguinte as consequências ambientais que sofrerá diante as decisões políticas dos agentes eleitos, dessa forma a EA deve se preocupar também com a formação política e crítica dos alunos.

Layrargues e Lima (2011) afirmam que “setores do pensamento ambiental crítico reconhecem que não é suficiente evitar os reducionismos biológicos e econômicos, compreendem que todos os reducionismos são empobrecedores”, daí a importância de uma EA libertária que contribuirá com a “incorporação das questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada” (Ramos, 2011, p.9).

Desse modo o entendimento crítico e realista das possibilidades da EA associado à Geografia Libertária, pode figurar em estratégias eficientes no sentido de formatar e dar corpo a um trabalho de EA eficiente e libertário, voltado a buscar soluções prioritariamente aos problemas ambientais que afetam a população de forma direta ou indireta, diferente da corrente pragmática que visa a preservação de recursos e o direcionamento do consumo. Neste sentido

as DCNEA foram pensadas para orientar a implementação desse importante tema contemporâneo transversal como apresenta-se a seguir.

3.3- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

O que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental? Antes de adentrarmos aos princípios e objetivos das DCN para EA abordaremos de forma breve a legislação que consta no texto da Res. nº2 /2012 que a antecede e dá subsídio para a elaboração da mesma. Anterior ao conhecido artigo 225 da Carta Magna de 1988 já havia a Lei nº 6.938/81 que dispõe sobre a política nacional de meio ambiente e estabelecia que a Educação Ambiental (EA) deve ser ministrada em todos os níveis de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, trouxeram os Temas Transversais, que são conteúdos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que perpassam todas elas. São temas que fazem parte da realidade do estudante, de suas famílias e das comunidades em geral, por isso influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Naquela época, os temas eram seis: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Na BNCC, eles ganham força por estarem contidos na lei e passam a ser denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCT) dessa forma todos os sistemas e redes de ensino, precisam incorporá-los em seus currículos e em suas propostas pedagógicas (Minas Gerais, 2018, p.49). Os TCT devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares de forma integradora e transversal, levando em consideração as diversas realidades vividas pelos estudantes, as características regionais e locais de cada escola, bem como os direitos de acesso a uma educação que propicia a formação para o trabalho, a cidadania e a democracia. Devem ser contemplados temas como o processo de envelhecimento; o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a EA; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, dentre outros (Minas Gerais, 2018, p. 49).

A EA está contida nos TCT e deve ser trabalhada em todas as disciplinas, principalmente na Geografia por se tratar de uma disciplina que tem como cerne a compreensão da construção do espaço por meio das relações humanas. A LDB, sancionada em 1996, estabelece diretrizes para a formação integral do cidadão, reconhecendo a importância da EA nesse processo e destaca que a educação básica deve garantir a compreensão do ambiente natural e social, promovendo a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao meio em que vivem.

Outra orientação da LDB é quanto aos currículos do Ensino Fundamental e Médio que devem incluir o conhecimento do mundo físico e natural, proporcionando aos alunos o aprendizado sobre os diferentes elementos que compõem o meio ambiente e suas interações. A mesma lei enfatiza que a educação tem como uma de suas finalidades a preparação para o exercício da cidadania, incluindo a responsabilidade pela preservação do meio ambiente. A Política Nacional de EA foi instituída pela Lei 9.795 de abril de 1999, e rege que a EA é componente essencial e deve compor de forma permanente todos os níveis da educação nacional.

Compreendendo a EA como agente de transformação e libertação no cenário nacional e global atual, marcado pela crescente preocupação com mudanças climáticas, degradação ambiental, perda de biodiversidade e riscos socioambientais locais e globais agravados a cada dia. Nessa direção as DCN para EA estabelece como objetivos: I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da EA na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de EA como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica; IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (Brasil, 2012, online).

A referida Lei nos traz que a EA é uma parte integrante da educação, sendo uma prática social intencional que busca conferir um caráter social ao desenvolvimento individual em relação à natureza e aos outros seres humanos. Seu objetivo é potencializar essa interação humana, tornando-a plena de prática social e ética ambiental. Ela busca construir conhecimentos, desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais, promover o cuidado com a comunidade de vida, a justiça socioambiental, a equidade e a proteção do meio ambiente.

É nesse sentido que compreendemos a Geografia como importante aliada na consolidação do que é preconizado pelas DCNEA, a partir da análise e compreensão da formação histórica e social do espaço geográfico é possível compreender por exemplo o interesse do sistema econômico vigente escamoteados pela globalização Gonçalves (2012, p. 14) alerta que “não nos deve escapar que a recusa da escala local e a idealização da escala global dizem muito sobre quem são os protagonistas que fazem essa valorização/desvalorização[...]as grandes corporações transnacionais”, somente a Geografia possibilita debater questões que

vão na direção da construção de um pensamento socioambiental libertador abordando diretamente os problemas e os agentes causadores dos mesmos.

O Artigo 5º das DCNEA trata que “a EA não é atividade neutra pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”. Destarte salientamos o potencial da Geografia de fazer as conexões necessárias para aprimorar o processo de construção de conhecimento socioambiental em todas as suas dimensões.

Diante do exposto surgiu a questão da presente pesquisa que pretende compreender como se dá a abordagem das questões ambientais no currículo de Geografia. O Currículo Referência de Minas Gerais contempla as DCNEA? Sobre tudo no que tange o artigo 6º que diz que a “EA deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (Brasil, 2012, online).

Os princípios da Educação Ambiental são trazidos pelo artigo 12, construídos a partir da Lei 9795/99 fundamentada nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, rege:

- I - Totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II - Interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - Vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V- Articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI - Respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnica do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (Brasil, 2012, online).

Dentre os princípios apresentados destacamos o princípio V que prevê a articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais em diferentes escalas. Faremos uma discussão a respeito da possibilidade de uma abordagem Libertadora da Geografia vinculada à EA apoiada em Elisée Reclus ainda no presente estudo com intuito de contribuir para pensar uma direção de implementação do referido princípio.

Em seu segundo capítulo as DCNEA artigo 13º trazem os objetivos da norma:

- I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;
- III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;
- IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;
- VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;
- VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;
- IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade (Brasil, 2012, online).

A Geografia enquanto ciência da sociedade e da natureza pode contribuir para desenvolver uma compreensão abrangente do meio ambiente e suas interações complexas, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 37) ressaltam que “a Geografia enquanto ciência humana trata o espaço (geográfico) [...] como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos”.

Os objetivos das DCNEA também ressaltam a importância da cooperação entre regiões do país para construir uma sociedade ambientalmente justa e sustentável, integrando ciência e tecnologia para esse fim. Fortalecer a participação popular, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas e a justiça econômica e social são elementos fundamentais para o futuro da humanidade. Por fim, destaca-se a promoção do conhecimento dos diversos grupos sociais sobre a biodiversidade e sua preservação, enfatizando a importância de valorizar os conhecimentos dos povos originários e tradicionais.

Para alcançar os objetivos a Lei rege que a EA deve contemplar:

- I - Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II- Abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III -Aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - Incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - Estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

Considerando o que a Lei preconiza sobre a abordagem curricular iremos analisar o CRMG segundo esses preceitos. Pretendemos analisar se o currículo enfatiza a natureza como fonte incondicional de vida, se a EA está integrada contínua ao longo dos três anos/semestres do EM. Outro ponto importante da análise é se o documento orientador contribui para a formação de um pensamento crítico-reflexivo em contraposição às relações de dominação e exploração que a natureza e a classe trabalhadora é submetida em função do sistema político, econômico e social vigente. Na sequência apresenta-se a estrutura do CRMG.

3.4- O Currículo Referência de Minas Gerais

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é o documento orientador para as modalidades de ensino infantil, fundamental e médio do estado de Minas Gerais, o referido documento foi elaborado em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG.

O texto introdutório traz que o mesmo foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.

A elaboração do currículo se deu no ano de 2018 com uma atualização em 2019/2020 do documento referente ao ensino médio e ressalta que a centralidade é o desenvolvimento de competências, orientado pelo princípio da educação integral, está composto pela Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares,

mais adiante veremos a composição da grade curricular proposta pelo estado para a EJA EM no ano de 2024.

A formação geral básica está dividida em áreas do conhecimento definidas pela BNCC e estabelecidas no artigo 35-A da LDB e têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo formando as grandes áreas do conhecimento como as Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O documento relata que o Itinerário Formativo visa possibilitar ao estudante criar caminhos ou percursos distintos, cuja escolha considera suas potencialidades, preferências e projeto de vida. Os Itinerários são a parte flexível do currículo, assim chamada por serem de livre escolha dos estudantes são chamados de aprofundamentos, ou trilhas de aprofundamento, quando versam sobre temas ligados a uma das quatro áreas do conhecimento ou quando são integrados por mais de duas delas, o itinerário formativo pode ser compreendido como um aprofundamento em uma área específica do conhecimento, porém o que se percebe na prática é apenas uma extensão das grandes áreas do conhecimento sem que o aluno de fato possa escolher a área de aprofundamento. Ainda dentro da proposta de incentivar a autonomia e o protagonismo o documento traz:

Ainda dentro dos itinerários Formativos, outra possibilidade para o desenvolvimento integral do estudante é o Projeto de Vida que, de forma sistematizada e com intencionalidade pedagógica, visa a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, aspirações, interesses e objetivos de vida (Minas Gerais, 2018, p. 46).

Na figura 8 é possível visualizar de forma mais clara como se dá a distribuição das áreas do conhecimento na formação geral básica e nos itinerários formativos. Em teoria um ou mais itinerários poderiam ser escolhidos pelo estudante, inclusive o que compõe a educação profissional e técnica, mas até o momento o cenário ainda é confuso sobretudo devido às constantes mudanças na implementação que vem sendo debatida desde 2010 e até o ano de 2024 ainda não se tem um direcionamento conclusivo.

Figura 8: Organização curricular Ensino Médio CRMG



Fonte: Minas Gerais, 2018

Ao facultar os aprofundamentos nos itinerários formativos, os elaboradores afirmam que o CRMG apresenta uma proposta de flexibilização curricular com objetivo de aprofundamento e ampliação das aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a consolidação da formação integral dos jovens e adultos. O documento apresenta uma definição educação integral na qual afirmam pautar o mesmo:

O conceito de educação integral corresponde ao desenvolvimento dos sujeitos não apenas no aspecto cognitivo, mas também em outras dimensões como a emocional, a física, a social, a cultural, simbólica e espiritual. Essa proposta não visa simplesmente ao acúmulo de informações, mas tem como foco principal o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao estudante utilizar conhecimentos para atuar com responsabilidade e discernimento na resolução de problemas; desenvolver a autonomia e proatividade; ampliar o repertório de referências culturais; buscar soluções e conviver bem consigo e com os outros, respeitando as diferenças e as diversidades (Minas Gerais, 2018, p. 43)

O CRMG (2018, p. 46) orienta que para efetivar a formação integral, é fundamental que as escolas estejam abertas para receber, em seu espaço, ações, projetos e pessoas físicas ou jurídicas do bairro ou da comunidade, que sejam agentes públicos, que participem de associações, coletivos artísticos e culturais, de organizações sociais, para agregarem conhecimentos e experiências àquilo que os professores estão ensinando aos estudantes. O conceito de formação integral contida no documento difere do conceito de educação integral originado no século XIX como veremos na última seção deste trabalho.

A organização do Currículo Referência se dá pela divisão em áreas do conhecimento e informa que não busca valorizar ou excluir componentes curriculares, mas, sim, fortalecer as relações entre eles e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores. O documento oferece uma relação de

habilidades e competências para cada grande área do conhecimento segundo a norma federal, a BNCC, cada área é dividida em disciplinas que contam com a listagem de habilidades e competências específicas em diálogo com as demais disciplinas da grande área.

A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visa estimular nos professores que ministram as aulas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia a busca, em conjunto, de estratégias que sinalizem “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). A interdisciplinaridade, portanto, torna-se eixo fundamental nessa nova perspectiva educacional, pois pressupõe o diálogo entre os princípios metodológicos e epistemológicos dos componentes curriculares que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com o objetivo de compreender como se dá a abordagem das questões ambientais no currículo de Geografia da EJA EM apresenta-se a análise a seguir.

3.5-Análise dos Objetos de Conhecimento para Geografia do Ensino Médio no Currículo Referência De Minas Gerais

A Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é constituída pelos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esse campo do conhecimento se fundamenta a partir de uma relação interdisciplinar de seus componentes curriculares (Minas Gerais, 2018, p. 205), além da descentralização das disciplinas através das grandes áreas o CRMG embasado na BNCC propõe o trabalho de Temas Contemporâneos Transversais em todas as disciplinas de forma integradora e transversal. O documento ressalta que se deve levar em consideração as diversas realidades vividas pelos estudantes contemplando temas como o processo de envelhecimento, o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, dentre outros.

Tendo em vista o que regem as DCNEA a abordagem curricular nas instituições de ensino devem enfatizar a natureza como fonte de vida e relacionar a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho e ao consumo, sendo assim as questões ambientais podem e devem ser trabalhadas atreladas a todos os temas sobretudo os temas da Geografia visando aprimorar a compreensão das questões ambientais associadas às questões sociais organizadas e elencadas em seis competências neste documento.

As seis competências específicas das CHSA do CRMG estão ligadas a quatro Unidades temáticas, são elas: “Tempo e Espaço”; “Territórios e Fronteira”; “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e “Política e trabalho”, cada competência gera um número variável de objetos de conhecimento específico para cada disciplina.

A análise dos objetos de conhecimento da Geografia apontou que cada competência específica se desdobra entre quatro a seis habilidades que por sua vez gera 31 objetos de conhecimentos específicos. Foram selecionadas e analisados a seguir os objetos de conhecimentos que abordam diretamente temas ambientais dentro da disciplina de Geografia:

Os objetos de conhecimento geográficos ligados à competência EM13CHS102 trazem uma abordagem das questões ambientais de modo superficial e simplista, ligadas à EA tradicional, naturalista, conservacionista e recursista. O objeto de conhecimento: “Compreensão da ação humana e a dinâmica da natureza na concepção do espaço geográfico” compreender a ação humana soa como algo inevitável e imutável e devemos apenas compreender como ela acontece.

Outro objeto de conhecimento apresentado no quadro 2, faz referência a Identificação das potencialidades paisagísticas remetendo a uma das primeiras concepções de preservação da natureza ligada à contemplação ou à exploração.

Quadro 2: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS102)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão da ação humana e a dinâmica da natureza na concepção do espaço geográfico; ● Identificação das marcas da cultura e da natureza nas transformações da paisagem ao longo do tempo; ● Identificação das potencialidades paisagísticas. ● Interpretação dos diferentes grupos sociais tradicionais e urbano-industrial ocupam e transformam pelo modo de vida o território.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

Apesar de apresentar os temas de modo abrangente, a competência EM13CHS103 apresentada no quadro 3 começa a indicar uma abordagem mais crítica, quando se propõe a analisar a problemática socioambiental e a relação com as classes sociais abre espaço para debates a respeito do sistema econômico e a degradação ambiental sem precedentes que o mesmo provoca.

Quadro 3: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS103)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ●Análise da problemática socioambiental na construção do espaço geográfico e a relação com as classes sociais e a estratificação social; ●Entendimento da produção do espaço geográfico e os impactos ambientais; ●Compreensão do uso da linguagem cartográfica no processo de disputa pelo território na sociedade atual.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

Já os objetos de conhecimento ligados à competência (EM13CHS104) propõe que a partir da interpretação de diferentes mapeamentos o aluno possa desenvolver a consciência ecológica e sustentabilidade, além de propor o conhecimento e reconhecimento da importância do patrimônio natural e da conservação além do papel do turismo sustentável. Dois problemas se apresentam nesta proposta, um deles é propor que apenas a partir de interpretação de mapas seja possível desenvolver consciência ecológica e sustentabilidade, outro problema é a abordagem recursista e conservadora das questões ambientais como apresentado no quadro 4.

Quadro 4: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS104)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> ●Interpretação dos diferentes mapeamentos e linguagens para desenvolver a consciência ecológica e sustentabilidade; ●Conhecimento e reconhecimento da importância do patrimônio natural, a conservação e o papel do turismo sustentável; ●Conhecimento e reconhecimento da diversidade religiosa presente na sociedade atual.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável é o que preconiza a competência EM13CHS301. Os objetos de conhecimento trazidos pela Geografia começam a

apresentar de forma mais direta ao abordar a problemática ambiental sob a perspectiva crítica, contribuindo para análise da exploração dos recursos da natureza subjugada ao modelo de produção econômica vigente; Avaliação dos impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com o desenvolvimento econômico; Associação do consumo e gestão de resíduos e a necessidade de sustentabilidade socioambiental. Percebe-se um avanço nas discussões a respeito da natureza enquanto fonte de vida sendo explorada e degradada em favor da acumulação capitalista apresentada no quadro 5.

Quadro 5: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS301)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivas de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.	<ul style="list-style-type: none"> •Análise da exploração e a utilização dos recursos da natureza à adequação da matriz energética e ao modelo de produção econômica vigente; •Avaliação dos impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com o desenvolvimento econômico; •Associação do consumo e gestão de resíduos sólidos a necessidade de sustentabilidade socioambiental.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

A competência (EM13CHS302) visa analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

A Geografia traz como proposta - apresentada na figura 6 a seguir- a problematização dos impactos socioambientais decorrentes das práticas econômicas o que permite expor os impactos gerados pelas referidas atividades que concentra os lucros mas socializa os prejuízos ambientais. Outro tema importante que a Geografia traz é a interpretação de políticas públicas, vinculadas a questões socioambientais, apesar de se apresentar de forma abrangente a temática abre espaço para compreender o jogo de interesse político e econômicos que estão por trás da legislação e do fazer dos legisladores apresentadas a seguir.

Quadro 6: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS302)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> ● Problematização dos impactos socioeconômicos, socioambientais na biodiversidade decorrentes das práticas agropecuárias e extrativas; a cadeia produtiva do petróleo, dos minérios, desmatamento, o assoreamento, as queimadas, a erosão, a poluição do ar, do solo e das águas; ● Interpretação de políticas públicas, vinculadas a questões socioambientais, que possibilitam alterações nos territórios, considerando suas finalidades e impactos.
--	---

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

Os objetos de conhecimento geográfico derivados da competência (EM13CHS303) propõe debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo. O quadro 7 mostra que a Geografia propõe avaliação dos impactos socioambientais gerados a partir do consumo e do consumismo oriundos do capitalismo e fomentado pela globalização e pela cultura de massa, um debate bastante relevante associando o consumo voraz intrínseco ao capitalismo, porém com características da abordagem pragmática da EA quando apresenta apenas o consumo sem responsabilizar as corporações que estão lucrando com a exploração da natureza como consta a seguir.

Quadro 7: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS303)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação dos Impactos socioambientais e os diferentes padrões de consumo e a importância de adoção de ações sustentáveis. ● Problematização do modo de produção capitalista a geração de resíduos e as práticas consumistas da sociedade moderna; ● Análise dos processos de globalização à uniformização dos modos de pensar e agir, e suas consequências nos padrões de consumo.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

A habilidade (EM13CHS304) propõe analisar os impactos decorrentes de práticas empresariais e governamentais, a Geografia traz como objeto de conhecimento a vulnerabilidade e insegurança ambiental além da compreensão das mudanças climáticas, temas de grande relevância e que abrem espaço para uma discussão crítica das responsabilidades das empresas que para obter lucro não pondera a degradação ambiental e nem os impactos sobre a

vida das pessoas que vivem no entorno como é o caso da VALE ⁴e das indústrias têxteis ⁵que além de gerar um volume imenso de resíduo também polui as águas no tingimento e com micro plástico na produção de tecidos sintéticos. O quadro 8 apresenta que a temática possibilita também discussões sobre as leis ambientais do Brasil assim como acordos internacionais visando compreender de maneira crítica as intencionalidades dessas medidas, como por exemplo a discussão da privatização da água e a retórica construída no Brasil.

Quadro 8: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS304)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação dos riscos e desastres ocasionados pela exploração do minério: vulnerabilidade e insegurança ambiental; ● Compreensão das mudanças climáticas: as estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

O primeiro objeto de conhecimento para a Geografia (EM13CHS305) não aborda diretamente as questões ambientais como poderia em se tratando de temas relacionados à globalização, o capitalismo e o trabalho que trazem temas ambientais intrínsecos. O segundo traz a produção econômica e a legislação como instrumento regulador do uso preservação e conservação dos recursos naturais, além de caracterizar como engano em relação a produção econômica enquanto agente de preservação a legislação por si só não é capaz de garantir o cumprimento das mesmas, portanto essa abordagem se caracteriza como pragmática e recursista. No último tópico apresentado no quadro 9 é salientado o papel dos organismos internacionais na regulamentação de acordos/tratados que na maioria das vezes asseguram apenas os interesses das nações do norte global.

Quadro 9: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS305)

⁴ O Crime da Vale em Brumadinho disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/minuto-a-minuto/cinco-anos-do-crime-de-mariana> e <https://www.greenpeace.org/brasil/o-crime-da-vale-em-brumadinho/>

⁵ Indústria da moda é a segunda mais poluidora do mundo, aponta estudo disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2022-10/industria-da-moda-e-segunda-mais-poluidora-do-mundo-aponta-estudo>

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da globalização no processo de desenvolvimento do capitalismo, relacionando suas consequências no mundo do trabalho; • Reconhecimento da produção econômica e das legislações para uso, preservação e conservação dos recursos naturais; • Conhecimento do papel dos órgãos internacionais nos acordos, tratados, protocolos destinados às ações sustentáveis no mundo globalizado.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

O objeto de conhecimento ligado à competência (EM13CHS502) propõe a problematização da segregação socioespacial e da fragilidade socioambiental, apresenta uma abordagem crítica e possibilita aprofundar em discussões de cunho político, social e ambiental que afetam diretamente a vida das pessoas.

Analisando os objetos de conhecimento propostos pelo CRMG apresentados no quadro 10 na disciplina de Geografia compreendemos que apesar de trazer vários temas relevantes da atualidade ainda falta muito para contemplar o que preconizam as DCNEA, como por exemplo o “aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual”, sendo assim o debate ambiental deve estar sempre presente em todas as temáticas geográficas.

Quadro 10: Habilidade Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os objetos de conhecimento da Geografia (EM13CHS502)

Habilidade específica das <u>CHSA</u>	Objeto de conhecimento ligado às questões ambientais na <u>Geografia</u>
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.) desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática da segregação socioespacial, fragilidade socioambiental no mundo atual.

Fonte: Elaborado segundo o CRMG (Minas Gerais, 2018)

Analisando os objetos de conhecimento foi possível perceber que alguns deles possui

grande potencial para tratar a temática ambiental de forma integrada, porém o tema não aparece atrelado a temáticas importantes como as que citamos a seguir:

A habilidade EM13CHS101 traz a proposta de trabalhar a compreensão e crítica a ideias filosóficas, processos e eventos inclusive os ligados às questões ambientais, no entanto os objetivos de conhecimento da Geografia deixam a desejar pois apesar de abordar temas relevantes da sociedade atual não aborda a temática ambiental que está fortemente atrelada aos temas propostos como a construção do espaço geográfico para citar apenas um exemplo descumprindo o que as diretrizes recomendam.

Apenas ser capaz de reconhecer a produção do espaço como produto das relações sociais não capacita o indivíduo a atuar de forma efetiva além de não condizer com a orientação das diretrizes que é clara ao ressaltar que o objetivo da EA deve ser desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo.

A competência EM13CHS202 propõe analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. Já os objetos de conhecimento ligados à Geografia abordam temas muito importantes como análise do sistema econômico, da industrialização e da globalização, mas não abarcam as questões ambientais de forma direta e relacionada aos temas.

Outro exemplo que demonstra falha na abordagem ambiental dos objetos de conhecimentos na Geografia se refere a habilidade EM13CHS306 que propõe Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta, porém objetos de conhecimentos da Geografia não atende de modo satisfatório a habilidade das CHSA que propõe analisar diferentes modelos econômicos e os respectivos impactos socioambientais, contudo, os objetos de conhecimento se atém apenas no modo de produção e suas consequências em diferentes escalas e propõe uma análise da participação do Brasil na geopolítica mundial sem destacar o enfrentamentos das questões socioambientais.

Ao analisar as habilidades e competências contidas no CRMG para a disciplina de Geografia constatamos que dos 31 objetos de conhecimentos dentro das habilidades das CHSA, apenas 9 abordam temas ligados às questões ambientais além da quantidade insatisfatória, a qualidade também deixa a desejar, tendo em vista o que regem as DCNEA em seu artigo sexto:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (Brasil, 2012, online).

Diante do exposto compreende-se que os documentos orientadores atendem de certo modo às questões ambientais, porém com uma carga horária de apenas um hora aula semanal impossibilita aprofundamento necessários em quaisquer temáticas, compreende-se que ainda há muito a ser feito para que se possa garantir uma EA efetivamente integrada dentro do currículo escolar.

3.6- Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos 2024 e as Orientações Pedagógicas Ligadas às Questões Ambientais

Assim como a BNCC, o CRMG não contempla especificamente a EJA, conforme salienta o Movimento pela Base (2022) “A Base teve diferentes versões para o Ensino Fundamental e Médio, e em nenhum momento do processo de sua elaboração as especificidades do público jovem, adulto ou idoso foram consideradas”. Dessa forma os conteúdos da EJA são os mesmos das modalidades regulares do ensino fundamental e médio com adaptações. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE) após discussões feitas com a comunidade escolar a respeito da priorização de habilidades devido ao formato reduzido da EJA forneceram alguns documentos no ano de 2024 para orientar a elaboração das aulas da referida modalidade no ano de 2024.

O CRMG apresenta objetos de conhecimento ligados a habilidades a fim de desenvolver competências, já os Planos de Curso elaborados em 2024 (figura 9) oferecem orientações pedagógicas para os professores trabalharem os objetos de conhecimento de todas as áreas da formação geral básica, a figura 9 a seguir apresenta a capa do material disponível no site da SEE na aba currículo. Para as CHSA foram selecionadas pela SEE 23 habilidades das 31 para o EM tendo em vista as características da EJA.

Figura 9: Capa material Plano de Curso disponibilizado pela SEE





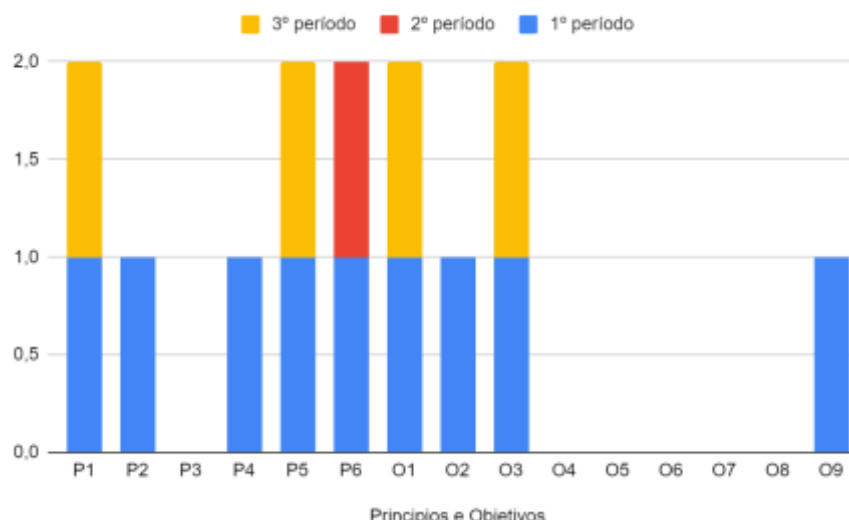
Fonte: curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br (2024)

Para esta etapa do trabalho foi elaborada uma tabela para auxiliar na análise das orientações pedagógicas de Geografia para a EJA em 2024, os critérios de avaliação que compõe a tabela se referem aos princípios e objetivos da EA constantes nas DCNEA com a finalidade de apontar se os conteúdos dos planos de curso para o primeiro, segundo e terceiro período da EJA EM atendem ao recomendado pelas referidas diretrizes.

O gráfico a seguir mostra os dados tabulados em que se observou o atendimento a um ou mais critérios embasados nos princípios e objetivos das DCNEA, estes foram organizados da seguinte forma: No eixo horizontal (X) estão os seis princípios das DCNEA que foram simbolizados no gráfico pela letra P seguida de um número correspondente ao princípio integrante das diretrizes, por exemplo P1 = “I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente”, ainda no eixo X estão os nove objetivos das diretrizes foram representados pela letra O seguida do número correspondente ao referido objetivo, por exemplo O1 = “desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo”.

No eixo vertical (Y) está representada a ocorrência dos dados. A análise foi feita de forma a observar se a abordagens das questões ambientais nos planos de curso atendem os princípios e objetivos das DCNEA. Foi possível perceber que as orientações pedagógicas para o primeiro período atende nove dos quinze critérios avaliados. As orientações pedagógicas para o segundo período atendem apenas um dos quinze princípios e objetivos selecionados. As orientações pedagógicas para o terceiro período contemplam apenas quatro dos quinze critérios de avaliação como apresentado na figura 10.

Figura 10: Gráfico com dados avaliação de ocorrência de conformidade das orientações com DCNEA



Fonte: Autoria própria (2024)

O princípio 3 assim como os objetivos do 4 ao 8 não foram contemplados na proposta pedagógica apresentada pela SEE. Foi possível observar que o Plano de Curso EJA 2024 apresenta uma abordagem mais crítica comparado com os objetos de conhecimento do CRMG para o EM regular, a seleção das habilidades feitas para atender ao formato reduzido do curso não apresentou grandes perdas nas possibilidades de discussão de temas ambientais. No entanto, ainda são abordagens superficiais e fortemente ligadas a corrente pragmática da EA. Dessa forma o objetivo que recomenda pluralismo de ideias e concepções pedagógicas não é atendido.

Os objetivos 4, 5, 6, 7 e 8 também não foram contemplados no plano de curso oferecido pela SEE MG, alguns objetivos como incentivar a participação individual e coletiva, estimular a cooperação entre as diversas regiões do País e promover o cuidado com a comunidade de vida não são contemplados nas orientações pedagógicas.

Temas relacionados a cooperação e colaboração preconizados nas diretrizes não foram observados tanto no CRMG quanto no Plano de Curso EJA 2024, Barbosa (2020, p.124) esclarece que o motivo está na cultura hegemônica colonialista predominante na sociedade pois esta prima “por um discurso individualista em oposição ao coletivo [...] e tudo o que lembre a coletividade é abertamente criticado”, justificando a supressão do objetivo 7 por exemplo que visa fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade, temáticas que não são abordadas nos currículos de forma intencional. Nesta direção a seguir apresenta-se os dados levantados da entrevista realizada com professores a fim de compreender como os mesmos utilizam os documentos orientadores.

3.7- Como os Professores Utilizam os Documentos Orientadores?

Esta etapa da pesquisa objetivou entender como os professores de uma escola estadual de Uberlândia fazem uso dos documentos orientadores para planejar suas aulas. Para coleta de dados foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada aos professores de Geografia que ministram aulas na EJA EM. Definindo a especificidade do formato de entrevista escolhido, Manzini (2003) trata que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro de entrevista com perguntas que possibilitem alcançar os objetivos pretendidos. O roteiro tem a função de coletar as informações básicas, e de organizar e padronizar o processo de interação com o professor participante da pesquisa.

A pesquisa obteve autorização do comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CEP/UFU) conforme o parecer nº 6.627.865 e CAAE 76934824.1.0000.5152 em 29 de janeiro de 2024. Após a aprovação do projeto pelo CEP comparecemos à escola e agendamos uma reunião para apresentar a pesquisa aos professores de Geografia. Na reunião convidamos para participarem da entrevista que visava compreender como os professores utilizam os documentos orientadores na elaboração de suas aulas, três professores manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa dessa forma agendamos o dia e horário para a realização da entrevista com duração média de 30 minutos.

A entrevista foi dividida em duas etapas, uma que visava identificar o perfil do profissional como tempo de serviço e formação a fim de compreender se o professor é formado em Geografia e quanto tempo de experiência tem em sala de aula, e outra parte da entrevista é composta por questões ligadas à organização do trabalho em sala de aula com intuito de analisar como os documentos orientadores contribuem na elaboração das aulas.

Pretendeu-se compreender se e como esses documentos são utilizados, como ferramentas para planejar aulas que contemplem não apenas os conteúdos disciplinares, mas também temas transversais e competências gerais, como o pensamento crítico e emancipatório contido nas DCNEA são incluídos nesse planejamento. A investigação também procurou identificar se os professores encontram desafios na aplicação dessas diretrizes, seja por falta de familiaridade, dificuldades de interpretação ou limitações impostas pela estrutura escolar.

Dessa forma, a entrevista possibilitou compreender a relação entre as orientações curriculares e a prática docente, destacando a importância de um alinhamento mais efetivo entre teoria e prática para promover um ensino mais contextualizado e significativo.

A análise do tempo de serviço dos professores entrevistados revela um perfil de profissionais experientes, com dois deles possuindo mais de dez anos de efetivo exercício em sala de aula e um deles acumulando quase trinta anos de atuação. Todos os entrevistados fazem parte do quadro funcional efetivo e estável, o que sugere uma trajetória consolidada na carreira docente. Essa experiência acumulada pode ser um indicativo de familiaridade com as práticas pedagógicas e com as mudanças ocorridas no sistema educacional ao longo dos anos. No entanto, a pergunta sobre o tempo de serviço também visava investigar se esses profissionais tiveram acesso à formação continuada, conforme previsto na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada). A intenção era verificar se os professores, em sua trajetória, tiveram oportunidades de atualização e aprimoramento profissional alinhados às diretrizes nacionais.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2020 enfatiza a importância da formação continuada como um mecanismo essencial para a qualificação docente, visando a melhoria da prática pedagógica e a adequação às demandas contemporâneas da educação. Nesse sentido, a experiência dos professores entrevistados, aliada à formação continuada, poderia representar um diferencial na implementação de práticas inovadoras e no alinhamento às diretrizes curriculares atuais. No entanto, a análise também levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas de formação continuada oferecidas, especialmente para professores com longa trajetória na carreira.

Quanto à formação, a resposta foi unânime: todos eles possuem graduação em Geografia e pós-graduação na área. A resposta mostra que os professores são preparados com a formação específica para ministrar a disciplina contrastando com a realidade do restante do país pois de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90) grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados em instituições privadas de baixa qualidade no formato de licenciaturas curtas. Diante do exposto, a formação dos professores entrevistados não apresenta limitações para o desenvolvimento de forma satisfatória das questões ambientais dentro da disciplina de Geografia.

Diante do exposto, a formação dos professores entrevistados não apresenta limitações para o desenvolvimento satisfatório de questões ambientais dentro da disciplina de Geografia.

A qualificação específica na área indica que eles tenham domínio dos conceitos teóricos e metodológicos necessários para abordar temas complexos, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade e a relação entre sociedade e natureza.

A pós-graduação indica um aprofundamento no conhecimento, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas. Essa preparação contrasta com os desafios enfrentados por muitos professores no país, que, devido a formações insuficientes, podem encontrar dificuldades em tratar temas transversais e interdisciplinares, como os ambientais, de maneira adequada. Portanto, o perfil dos entrevistados sugere uma base sólida para promover um ensino de Geografia alinhado às necessidades educacionais e ambientais atuais.

A segunda parte da entrevista visava compreender a organização do trabalho em sala de aula, a pergunta 01 era fechada e questionava a respeito de quais documentos orientadores os professores costumam consultar para elaborar as aulas. As opções eram: BNCC, GRMG, PPP, Leis específicas sobre determinados conteúdos e/ou outros (especificar quais).

O entrevistado X sinalizou utilizar os seguintes documentos: BNCC, CRMG e PPP. Dessa forma o referido professor utiliza um documento de nível federal a BNCC um de nível estadual o CRMG e o PPP local. Porém a opção referente a legislação específica para temática ambiental ou etnico racial não foi marcada. O entrevistado Y sinalizou utilizar apenas a BNCC e o CRMG. O PPP da escola, assim como as leis específicas de temáticas relevantes ficaram de fora. O entrevistado Z sinalizou utilizar apenas a BNCC e o PPP da escola, dessa forma o CRMG e as leis específicas também ficaram de fora do planejamento.

A pergunta 02 questionava se o professor trabalha temas ambientais associados aos conteúdos de Geografia e quais temas, os três professores entrevistados afirmaram que sim porém não afirmaram quais temas e nem de que forma costumavam abordar os mesmos. Apresentando uma esquivia para não aprofundar na justificativa da resposta.

Castellar (2011) abordando a qualidade da educação analisa que esse é um problema estrutural “porque a desprofissionalização do professor passa pela negligência das instituições governamentais, tendo como consequência o descaso com a formação desse profissional que é precária, resultado da baixa qualidade do sistema de educação”, os estudos sobre formação de professores apontam que ainda há muitas fragilidades Pontuschka, Paganelli e Cacette (2009, p. 89) ressaltam que a formação de professores é uma questão central na educação brasileira e que muitas vezes esses profissionais são vistos como despreparados.

A resposta dos professores à pergunta sobre o trabalho com temas ambientais associados aos conteúdos de Geografia, embora afirmativa, revela uma falta de aprofundamento e especificidade. Ao não mencionarem quais temas ambientais são abordados ou como são

integrados aos conteúdos da disciplina, os entrevistados demonstram uma possível lacuna na elaboração de estratégias pedagógicas que conectem efetivamente as questões ambientais ao currículo de Geografia.

Essa esquivia pode sugerir tanto uma carência de formação específica para tratar desses temas de maneira transversal e contextualizada, quanto uma possível priorização de conteúdos tradicionais em detrimento de abordagens mais críticas e contemporâneas. Portanto, embora reconheçam a importância dos temas ambientais, a falta de detalhamento nas respostas indica a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre como esses temas são integrados ao planejamento e à prática docente, bem como de um maior suporte formativo para que os professores possam desenvolver abordagens mais consistentes e engajadoras tendo em vista os professores responderem que trabalham temas ambientais mas não souberam apontar de que maneira era feito e nem a quais conteúdos os temas ambientais eram vinculados nas aulas.

Quando questionados se conhecem as DCNEA (pergunta 03) todos os entrevistados afirmaram não conhecer. O que demonstra a distância que ainda tem-se que percorrer para atender ao dispõem as diretrizes sobre os professores em atividade que devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da EA e se os professores entrevistados desconhecem as diretrizes significa que há uma deficiência na formação continuada para os professores da rede estadual de Minas Gerais visto que todos os entrevistados possuem mais de dez anos de efetivo exercício.

As respostas dos professores entrevistados sobre o conhecimento das DCNEA revelam uma lacuna significativa na formação continuada e na implementação de políticas educacionais voltadas para a Educação Ambiental. O fato de todos os entrevistados afirmarem não conhecer as DCNEA demonstra uma desconexão entre as diretrizes nacionais e a prática docente, mesmo entre professores com mais de dez anos de experiência em sala de aula. Essa deficiência é preocupante, uma vez que as DCNEA estabelecem princípios e objetivos fundamentais para a integração da Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar no currículo escolar, visando à formação de cidadãos conscientes e críticos em relação às questões socioambientais.

Na sequência a pergunta 04 foi apresentada da seguinte forma: Como avalia o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais)? Bom () regular () Ruim()Porquê:.

O entrevistado X avaliou o CRMG como Bom, destacando que o utiliza para elaborar suas aulas, embora não se limite exclusivamente ao livro didático fornecido pelo governo estadual. A análise realizada neste trabalho aponta que o CRMG aborda temas relevantes para questões ambientais, embora em quantidade limitada, totalizando nove objetos de

conhecimento relacionados ao tema. Essa abordagem pode superar as limitações mencionadas por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 137), que afirmam que a Geografia dispõe de teorias, métodos e técnicas capazes de contribuir para a compreensão das questões ambientais e para o desenvolvimento da consciência ambiental entre crianças, jovens e professores.

Já o entrevistado Y classificou o CRMG como Regular, argumentando que ele não atende às necessidades reais do cotidiano da sala de aula. Castellar (2011, p. 54) reforça a importância de o professor ter uma “formação que lhe permita autonomia e reflexão para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, uma vez que esses definem os conceitos e procedimentos das aulas”, essenciais para a construção de novos conhecimentos.

Por fim, o entrevistado Z avaliou o CRMG como Ruim. Esse professor, com quase 30 anos de experiência, afirmou não utilizar o CRMG nem o livro didático, pois trabalha exclusivamente com alunos do terceiro ano do ensino médio e aborda temas mais voltados para a geopolítica, utilizando seu próprio material didático e pedagógico.

As avaliações dos entrevistados sobre o CRMG refletem perspectivas diferentes, influenciadas por suas experiências e necessidades pedagógicas. Enquanto alguns reconhecem o potencial do material para abordar questões ambientais e superar limitações, outros criticam sua inadequação ao cotidiano da sala de aula ou preferem métodos próprios, especialmente em contextos mais específicos, como a geopolítica. Essas divergências destacam a importância de uma formação docente que promova autonomia e reflexão crítica, permitindo aos professores adaptar e selecionar recursos que melhor atendam aos objetivos educacionais e ao perfil dos alunos. Além disso, evidencia-se a necessidade de atualização contínua dos materiais didáticos, alinhando-os às demandas contemporâneas da Geografia e às práticas pedagógicas inovadoras.

Na sequência foi questionada na pergunta 05 qual a importância da EA para a Geografia, o entrevistado número X afirmou que “a EA faz parte da Geografia sendo área ampla a ser cada vez mais e melhor explorada” o Y afirmou “É integrado a muitos conteúdos” já o Z não respondeu a pergunta.

O entrevistado X destacou que a EA é parte integrante da Geografia, enfatizando seu caráter amplo e a necessidade de ser cada vez mais explorada e aprofundada. Essa visão reflete uma compreensão da EA como um campo essencial e em constante evolução dentro da disciplina geográfica. Já o entrevistado Y ressaltou que a EA está integrada a muitos conteúdos, sugerindo uma abordagem interdisciplinar e a importância de sua transversalidade no ensino da Geografia. Por outro lado, o entrevistado Z não respondeu à pergunta, o que pode indicar falta de familiaridade com o tema, desinteresse ou até mesmo uma visão de que a EA não é prioritária em sua prática pedagógica.

Essas diferentes perspectivas evidenciam a variedade de entendimentos sobre o papel da EA no ensino da Geografia, reforçando a necessidade de maior discussão e formação sobre o tema, especialmente para garantir que todos os educadores reconheçam sua relevância e a incorporem de maneira efetiva em suas práticas.

A pergunta 06 era a respeito da oferta e participação em cursos de formação na área da educação ambiental conforme preconizam as diretrizes, a resposta foi unânime, nenhum professor participou de curso de formação na área pois nunca lhes foram ofertados. Os professores em efetivo exercício deveriam receber a formação garantida nas DCNEA em seu artigo 11 rege que a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental (Brasil, 2012).

A dimensão socioambiental é essencial para a construção de uma emancipação e por isso precisa ser integrada tanto na formação inicial quanto na continuada dos profissionais da educação. Portanto, é urgente que as instituições educacionais e os órgãos responsáveis promovam ações concretas para oferecer formação adequada aos professores, assegurando que a EA seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas e ao currículo escolar, em consonância às diretrizes legais.

A pergunta 07 questionava qual a relevância dos documentos orientadores para a prática de sala de aula, o entrevistado número 01 afirmou ser muito relevante e os outros (02 e 03) afirmaram ser pouco relevantes, o entrevistado número dois justificou a resposta como “ são elaborados por profissionais sem prática em sala de aula”.

O entrevistado X considerou esses documentos muito relevantes, sugerindo que eles têm um papel importante na orientação e no suporte às atividades pedagógicas. Por outro lado, os entrevistados Y e Z avaliaram os documentos como pouco relevantes, com o entrevistado Y justificando sua resposta ao afirmar que esses materiais são elaborados por profissionais sem prática em sala de aula. Essa crítica aponta para uma possível desconexão entre a teoria proposta nos documentos e a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar.

Castellar (2010) analisando a formação de professores nos traz que é necessário reforçar durante a formação inicial de professores temas que possam contribuir para a mudança na postura em relação à compreensão sobre o papel da escola e o sentido do currículo. Deve-se reforçar a ideia de que os professores para além da docência é preciso participar de projetos

educativos e curriculares da escola, dessa forma o professor participa de forma ativa da construção do currículo e marca a importância do fazer docente dentro e fora da sala de aula.

Essa percepção pode refletir uma insatisfação com a falta de participação dos educadores na elaboração desses materiais, bem como a necessidade de documentos mais alinhados às demandas práticas e contextuais da sala de aula. Portanto, embora os documentos orientadores tenham potencial para guiar as práticas pedagógicas, é essencial que sua elaboração envolva profissionais com experiência direta no ensino, garantindo que sejam mais aplicáveis e úteis para os professores em sua rotina educacional.

Analizando o problema da qualidade da educação Castellar (2010) ressalta que a responsabilidade da má qualidade da educação não pode ser atribuída ao professor sem levar em conta as ações estabelecidas pelas políticas públicas educacionais que interferem no currículo escolar, no sistema de avaliação e na gestão escolar, políticas essas implementadas pelas secretarias estaduais e municipais sem discussões com os professores portanto, para situar os problemas relativos à educação é necessário considerar os aspectos políticos, econômicos e culturais que envolvem as reformas educacionais.

A pergunta 08 questionava sobre quais ações os professores entendiam que seriam necessárias para aprimorar o trabalho com temas ambientais na disciplina de Geografia. O entrevistado X afirmou ser necessário a criação de material didático ou mais material voltado para a EA nos materiais já existentes. O entrevistado Y afirmou a necessidade de um currículo mais integrado. O entrevistado Z afirmou ser necessário “treinamento para abordar os conteúdos, além de tempo e condições para desenvolver trabalhos de campo”.

A análise das respostas à pergunta 08, revela diferentes perspectivas e necessidades apontadas pelos entrevistados. O entrevistado X destacou a importância da criação de material didático específico ou da ampliação de conteúdos voltados para a Educação Ambiental (EA) nos materiais já existentes, sugerindo que a falta de recursos adequados é um obstáculo para o ensino eficaz desses temas. Já o entrevistado Y enfatizou a necessidade de um currículo mais integrado, indicando que a abordagem dos temas ambientais deve ser transversal e interdisciplinar, conectando-se a outras áreas do conhecimento para promover uma compreensão mais ampla e contextualizada.

Por fim, o entrevistado Z apontou a importância de treinamento específico para os professores, além de tempo e condições para realizar trabalhos de campo, o que sugere que a formação docente e a infraestrutura escolar são fatores limitantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e envolventes. Essas respostas evidenciam que o aprimoramento do trabalho com temas ambientais na Geografia depende de múltiplas ações,

incluindo a produção de materiais adequados, a revisão curricular, a capacitação dos professores e a garantia de recursos e condições para atividades práticas, como saídas de campo. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem essas demandas de forma integrada, visando fortalecer a EA como um eixo central no ensino da Geografia.

Os apontamentos feitos pelos professores entrevistados evidenciam três aspectos que já são bastante debatidos pelos estudos sobre formação de professores (Callai, 2003; Castellar, 2005; Cavalcanti, 2009; Pontuschka Paganelli e Cacete 2009) são eles: 1- deficiência no material didático, 2- Currículo fragmentado e pouco discutido com os professores, 3- Falta de investimento nos professores.

Castellar (2010, p.49) afirma que “é preciso repensar a prática pedagógica a fim de alcançar a aprendizagem significativa, (re)pensar pedagogicamente os saberes geográficos de uma perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestrutura os conteúdos e inovem os procedimentos didáticos e estabeleçam com clareza os objetivos”, a resposta do entrevistado Z ressalta essa dificuldade devido a carga horária reduzida da Geografia e a falta de condições para desenvolver trabalho de campo ou outras atividades fora da sala de aula.

SEÇÃO 4

GEOGRAFIA LIBERTÁRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nenhum geógrafo funde em si mesmo geografia
e vida como Elisée Reclus. (Ruy Moreira)

4 GEOGRAFIA LIBERTÁRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

4.1- Crise Ecológica e Geografia Libertária

A fragmentação do conhecimento promovida pela ciência moderna impede a formação de uma visão integrada e holística do meio ambiente, Griin (2009, p.22) ressalta que muitos autores têm relacionado a crise ecológica a uma crise da cultura ocidental.

O desafio enfrentado pela ciência moderna na abordagem da questão ambiental é agravado pela fragmentação do conhecimento, que impede uma compreensão mais integrada e

holística do meio ambiente. O primeiro entendimento do ambiente como “sinônimo de natureza está atrelado ao conhecimento científico moderno, fragmentado e reducionista, em que a ciência é um gaveteiro e cada disciplina científica se constitui em uma gaveta na qual se encerram conhecimentos estanques”, desconectados uns dos outros (Costa; Pimenta; Conceição; 2019, p. 11).

Ao ver a natureza apenas como um conjunto de partes isoladas, em vez de um sistema interconectado, a ciência perde a capacidade de oferecer soluções para os problemas ecológicos globais e locais. Após meados do século XX passou-se a exigir da ciência um novo olhar, integrado, complexo, holístico. Assim, o ambiente tornou-se a categoria que deve devolver unidade à ciência e, conseqüentemente, à Geografia.

A visão de mundo que encara a natureza como fonte de recursos econômicos, notadamente a visão de mundo hegemônica nas sociedades ocidentais, e elevada a níveis predatórios com o processo de mundialização da economia, tem levado o ambiente ao seu limite, eclodindo assim a crise ambiental a partir dos anos 60 do século XX (Costa; Pimenta; Conceição; 2019, p. 12).

A fragmentação do pensamento na ciência, especialmente na Geografia, representa um obstáculo na compreensão e solução de problemas ambientais. Na Geografia, as diversas abordagens e subáreas, como a Geografia física, humana e econômica, frequentemente operam de forma isolada, sem considerar as interconexões entre os fenômenos naturais e sociais.

Tanto as categorias como os conceitos demonstram uma lógica de consumo sobre o espaço e direciona os alunos e alunas para pensarem a própria espacialização pelos limites dados, já que a escola e a Geografia escolar são construções que levam, invariavelmente, para respostas prontas, para uma certeza que não admite dúvidas (Barbosa, 2020, p.122).

Ainda no século XIX, Élisée Reclus foi o único a se aproximar de um êxito teórico no retorno a uma Geografia ontologicamente integrada, de cunho ambientalista, e justamente por isso foi incompreendido e relegado ao ostracismo por seus pares, tendo sua obra sido editada apenas nos anos 60 do século XX (Costa, Pimenta e Conceição, 2018, p.50)

Reclus entendia que a ciência deve estar intimamente ligada à prática social, concomitante às práticas de justiça e a igualdade. De outro modo seria a ciência no pensamento de Reclus como afirma Pinto (2013) “um poderoso instrumento de opressão, controle e subjugação dos indivíduos e das sociedades em virtude da capacidade acumulada pela instrumentalização que o saber pode constituir via o poder adquirido pelas instituições capitalistas e pelo Estado”.

O projeto científico de Geografia pensado por Reclus almejou integrar a dimensão natural e social, conjuntamente à libertária, enxergando a função inovadora das ciências enquanto campo do saber atrelado às demandas políticas da sociedade (Costa, Pimenta e Conceição, 2018, p.51)

A atualidade e relevância do pensamento reclusiano como ressalta Pinto (2013) é percebido em decorrência de seu posicionamento em defesa do eco-anarquismo, dos animais, do vegetarianismo, e de contestar o imperialismo e o colonialismo, e por defender as organizações sociais anarquistas do campo e da cidade, a ampla e irrestrita busca pela autonomia e pela autogestão da sociedade no espaço. Dessa forma a proposta de Geografia feita por Reclus é de uma Geografia militante em busca da justiça social, uma Geografia de denúncia das explorações e degradações que beneficiam uma parcela ínfima da população em contrapartida socializa os prejuízos com a maior parte dela.

É nesse sentido que compreendemos a necessidade de pensar uma Geografia associada às questões ambientais e políticas com a finalidade de formar indivíduos com pensamentos livres. Compreende-se que as questões ambientais seja a temática que irá contribuir para uma reunificação da Geografia, no sentido de superar a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana.

Élisée Reclus com a Geografia Libertária, segundo Andrade (1985) buscou defender a Geografia das liberdades, sempre questionador e inconformado com as injustiças, militou contra a dominação dos povos, contra a exploração da natureza e dos animais, defendeu a Geografia Social em oposição à Geografia dominante da época como a Ratzeliana ou Lablacheana. Reclus acreditava na ciência como instrumento de libertação social, que pudesse garantir plena autonomia aos sujeitos, por conseguinte a liberdade dos mesmos, portanto sua obra não obteve o reconhecimento devido naquele período.

A Geografia Libertária de Élisée Reclus tem muito a contribuir com a EA, entendendo que “as dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades” e é nesse sentido que a obra do geógrafo libertário dialoga com as questões ambientais sem desvincular o social do político.

A Geografia Libertária é uma abordagem que busca promover a liberdade, a autonomia e a igualdade social por meio da análise das transformações do espaço geográfico. Fundamentada em uma crítica ao sistema socioeconômico dominante, a Geografia Libertária propõe relações sociais baseadas na cooperação e solidariedade.

Reclus como cita Andrade (1985), tinha compromisso com a análise dialética das relações homem/natureza, ao mesmo tempo que estudava a natureza analisava a relação do homem transformando o meio[...]Para Reclus a Geografia é uma ciência única e a relação homem e natureza constitui o objeto de estudo “em que o meio natural exerce influência sobre o homem” produzindo transformações e produzindo o espaço.

Reclus defendia segundo Pinto (2013) uma abordagem ensino de Geografia alinhada ao modelo do ensino direto em campo, com a submersão no meio geográfico, defendia a ruptura com os manuais formatadores e buscou desenvolver textos pedagógicos de Geografia voltados aos jovens, propôs análises globais sugestionadas pela complexidade da inter-relação dos fenômenos geográficos.

A visão da natureza e das obras humanas, a prática da vida, eis, portanto, os colégios onde se faz a verdadeira educação das sociedades contemporâneas. Ainda que as escolas, propriamente ditas, tenham, elas também, realizado sua evolução no sentido do verdadeiro ensinamento, elas possuem uma importância relativa, bem inferior à da vida social ambiente. É certo, o ideal dos anarquistas não é suprimir a escola, ao contrário, fazê-la crescer, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensinamento mútuo, onde todos seriam simultaneamente alunos e professores, onde cada criança, depois de ter recebido “noções de tudo” nos primeiros estudos, aprenderia a desenvolver-se integralmente, segundo suas forças intelectuais, na existência por ela livremente escolhida. Mas, com ou sem escolas, toda a grande conquista da ciência acaba por entrar no domínio público. [...] Certamente privilegiados gostariam de guardar para eles os benefícios da ciência e deixar a ignorância ao povo [...], arrogando o direito de fabricar sozinho tal ou qual coisa útil à humanidade (Reclus, 2002 p. 108,109 *apud* Pinto, 2013 p.236).

José Vandério em sua dissertação nos explica que o que caracteriza a geograficidade de Reclus em libertária é por ter sido pioneira na forma de saber geográfico que se propôs a negar, questionar, romper e combater as relações de poder e de exploração social. Reclus sempre buscou dar voz às relações sociais e com o espaço que abriga as relações de dominação e de exploração, e esta geograficidade libertária almeja saber pensar estes espaços para saber nele combater a dominação e a limitação (Pinto, 2013 p.247).

O autor afirma que o “saber geográfico reclusiano buscou sempre ser uma consciência geográfica, sensibilizada com os dilemas ambientais, sociais, urbanos, agrários, entre outros” a vivência atenta e sensível Reclus tanto na França, em um período de guerra, quanto no exílio que sofreu por militar contra a dominação imperialista e a favor das liberdades moldaram a sua Geografia. “A consciência geográfica preza pela quebra paradigmática deste saber enquanto instrumento a serviço do imperialismo, do colonialismo, do regionalismo, do nacionalismo, do localismo, ou seja, de qualquer forma de uso do saber para a instrumentalização do poder opressor segregacionista” (Pinto, 2013, p. 231).

Os trabalhos de Reclus na Geografia nos mostram a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento na referida disciplina quando o mesmo propõe a unicidade da

ciência Geográfica tanto física quanto humana uma vez que os fenômenos naturais fazem parte do próprio ser humano visto que o homem é natureza na visão do autor.

Compreendemos que a Geografia Libertária oferece uma perspectiva para ir além da crítica na Educação Ambiental, visando promover a liberdade, a autonomia e a igualdade social, essa abordagem contribui para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e ecologicamente responsáveis. Ao integrar a Geografia Libertária com a Educação Ambiental, estaremos na direção de uma transformação positiva do relacionamento homem e meio ambiente e a construção de um futuro sustentável para as gerações futuras.

As propostas de metodologia de ensino de Geografia para Reclus incluem trabalho de campo, aulas ao ar livre, o autor defendia que era preciso começar a ensinar a partir do local com observações dos fenômenos que acontecem no entorno da escola, analisando a produção do espaço no bairro para depois abranger as análises em outras escalas.

Para aprender, tratemos antes de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação[...]Sobretudo em geografia, ou seja, precisamente no estudo da natureza terrestre, convém proceder pela visão, pela observação direta desta Terra que fez nascer e que nos dá o pão que nos alimenta (Reclus, 2014, p. 15).

Os trabalhos de Reclus na Geografia destacam a importância de superar a fragmentação do conhecimento ao integrar as dimensões física e humana da disciplina, reforçando a ideia de que o ser humano é parte indissociável da natureza. A Geografia Libertária, aliada à Educação Ambiental, emerge como uma abordagem transformadora, capaz de promover liberdade, autonomia e igualdade social, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. As propostas metodológicas de Reclus, como o trabalho de campo e as aulas ao ar livre, enfatizam a observação direta e a compreensão do espaço local como ponto de partida para o aprendizado geográfico, incentivando uma conexão mais profunda e crítica com o meio ambiente. Dessa forma, ao adotarmos essas práticas e perspectivas, caminhamos rumo a uma relação mais harmoniosa entre o homem e a natureza, pavimentando o caminho para um futuro ecologicamente responsável e socialmente justo e solidário.

4.2- Pedagogia Libertária e Educação Integral

No século XIX, houve um avanço científico significativo, mas seus benefícios não eram compartilhados com a sociedade como um todo, já que apenas a elite tinha acesso a esses conhecimentos. Muitos pensadores defendiam que a educação integral deveria ser um dos

caminhos para conquistar a igualdade entre os homens, pois todos precisavam ter acesso ao conhecimento acumulado pela ciência. A educação integral buscava superar a educação clerical e estatal vigente (Goldman, 2006, p.20).

A ciência acabou se transformando em uma ferramenta de poder usada pelo Estado para manutenção do *status quo*. Era necessário mudar essa lógica dentro das escolas, garantindo que os avanços científicos fossem acessíveis a todos. A educação desigual precisava ser superada, e a ciência deveria ser entendida como um bem comum, disponível para toda a sociedade e principalmente se tornar instrumento de transformação social.

Nesse contexto de profundas desigualdades e crescentes revoltas da classe operária nascem as escolas sindicais com objetivo de minorar o sofrimento dos excluídos oferecendo instrução e conhecimento por meio da educação integral e libertária, Tiana (1987 apud Bernal, 2006, p. 15) afirma que “a liberdade é o ponto visado (objetivo), mas também é o caminho a seguir... a educação deverá respeitar o livre desenvolvimento físico intelectual e moral do indivíduo” (Tiana, 1987 apud Bernal, 2006, p. 15) .

Gallo (2012, p.75) afirma que a educação integral baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades, que esta pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual e social capaz de superar a alienação da escola tradicional.

A educação libertária possui pressupostos conceituais e metodológicos que visam a construção de uma sociedade pautada na liberdade, na igualdade e na solidariedade, se opondo à exploração do homem à natureza e à seus semelhantes. Bernal (2006) ressalta que a educação libertária baseava-se na Razão salientando a importância que os libertários depositavam na ciência, idealizando assim a Educação Racionalista ou Educação Libertária.

Paul Robin segundo Goldman (2006) é um dos pioneiros adeptos ao referido modelo de educação e defendia uma educação integral como base para construir uma nova sociedade e formar indivíduos plenos, com acesso a todos os conhecimentos humanos. Ele acreditava que a visão de mundo das pessoas é moldada pelo que aprendem, e sua proposta pedagógica foi aplicada no Orfanato Prévost, em Cempuis, França (1880-1894), onde implementou a coeducação de sexos (meninos e meninas juntos) de forma pioneira.

Goldman (2006) afirma que Robin criticava a educação desigual e defendia uma escola laica e racionalista, influenciado por teorias como as de Malthus e o Positivismo. Sua proposta de educação integral visava desenvolver as capacidades física, intelectual e moral do indivíduo, promovendo um equilíbrio entre trabalho, repouso e atividades ao ar livre. Ele enfatizava a importância do esporte da saúde e higiene, a autora ainda reforça:

Paul Robin almejava o ideal mais alto do que meramente modernas ideias na educação ele queria demonstrar por fatos atuais que a concepção burguesa de hereditariedade não é mais do que um mero pretexto para isentar a sociedade de seus terríveis crimes contra os jovens (Goldman, 2006, p. 27).

Gallo (2012, p. 178) ressalta que a perspectiva de educação integral de Robin procurava articular uma educação intelectual, uma educação física e profissional a uma educação moral. Para o educador a Igualdade, Liberdade e Solidariedade deveriam ser os pilares da comunidade escolar, o autor reforça ainda que a educação integral se organizava em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade como forma de organizar uma nova prática social.

Algumas décadas depois da experiência bem-sucedida de Paul Robin outras duas experiências foram colocadas em prática como afirma Gallo (2012): uma foi a comunidade-escola de La Ruche (A Colmeia) criada e gerida por Sebastien Faure em Rambouillet França entre 1904 e 1917, a outra relevante experiência foi a Escuela Moderna de Barcelona, criada por Francesc Ferrer i Guàrdia em 1901 e fechada pelo Estado 1905, Ferrer foi preso e assassinado na prisão 13 de outubro de 1909.

No Brasil, as ideias libertárias se associaram ao movimento sindical, ganhando força principalmente entre trabalhadores imigrantes italianos, espanhóis e portugueses, formando o chamado movimento anarco sindicalista brasileiro. No entanto, essa efervescência cultural e política contrastava com o contexto conservador do país, levando a constantes ataques por parte do Estado e da Igreja, que viam essas ações como uma ameaça à ordem estabelecida.

Algumas escolas libertárias foram implementadas principalmente no estado de São Paulo e Rio Grande do Sul, como a Escola União operária no Rio Grande do Sul (1895), Escola Elisée Reclus em Porto Alegre (1906), Escola Libertária Germinal (1903), Escola Sociedade Internacional, Escola Noturna (1907), as Escolas Livres como as de Campinas (1909) e a Escola da União Operária de Franca (1912), dentre outras. Além das escolas, outras iniciativas de cunho educacional/cultural foram inauguradas, como as bibliotecas populares, os centros de estudos, os centros de cultura social, os grupos de teatro, os centros libertários, os jornais, as revistas, entre outros (Silva, 2011).

Santos (2020) explana sobre as três tendências pedagógicas preponderantes durante o período da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária. Essas três vertentes, de modo geral, estavam ligadas a diferentes setores sociais. A Pedagogia Tradicional estava associada aos intelectuais vinculados às oligarquias dominantes e à Igreja. A Pedagogia Nova surgiu a partir dos anseios da burguesia e das classes médias, que

buscavam modernizar o Estado e a sociedade brasileira. Já a Pedagogia Libertária, diferentemente das outras duas, não teve raízes nas classes dominantes; estava conectada a intelectuais alinhados aos movimentos sociais populares, especialmente às aspirações de transformação social presentes nas propostas do movimento operário.

Santos (2020, p.115) afirma que “a ação educativa libertária não se restringiu apenas à criação de escolas operárias para alfabetização dos trabalhadores e seus filhos; os militantes anarquistas ousaram tentar estabelecer um projeto pedagógico mais complexo: uma Universidade Popular apesar do curto período de funcionamento representa a força do movimento que pretendia alcançar a formação integral e socializar o conhecimento .

As experiências pedagógicas desenvolvidas pelos anarquistas, evidenciam o intenso empenho desses militantes em promover a educação e a cultura para o povo. Além disso, destacam a preocupação em proporcionar conhecimentos científicos e culturais que fossem capazes de contribuir para a emancipação das classes populares.

Paulo Freire é reconhecido no Brasil e no mundo como um dos principais pedagogos da educação popular, destacando-se por seus ideais e compromisso com a libertação. Embora não fosse anarquista, sua trajetória política e pedagógica passou por diferentes fases, desde uma democracia cristã progressista e reformista até um engajamento com a esquerda. Ele também demonstrou familiaridade com pensadores libertários, como Ferrer y Guardia e Célestin Freinet, embora sua prática e teoria não se alinhassem completamente com o anarquismo (Anthony, 2011 apud Santos, 2020, p. 127).

Freire (2009, p. 98) afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, uma educação alienante e alienadora, deverá ser combatida por todas as propostas pedagógicas que tenham por finalidade contribuir para a causa da libertação dos seres humanos.

Paulo Freire não era anarquista, ainda assim é possível perceber muitos traços em comum entre a sua pedagogia libertadora e a pedagogia libertária por fazer incisivas críticas à educação vigente, defender a politicidade da educação compreendendo sobretudo a educação de adultos como um ato político, por valorizar os processos educativos que levem em conta a liberdade e autonomia dos educandos, valorizar a conscientização, entre outros aspectos.

Pretende-se com este trabalho resgatar a importância do pensamento libertário e assim pensar estratégias para alcançar a sonhada emancipação da classe trabalhadora. As experiências dos pensadores libertários pretéritos mostram que muito foi feito apesar da marginalização dos ideais libertários.

O cenário atual da EJA nos mostra uma precarização intencional da modalidade, não houve uma política pública eficiente e perene para a EJA. O Estado não mostra interesse na formação integral de trabalhadores jovens e adultos. O trabalho feito no âmbito da educação no início do século XX precisa urgentemente ser resgatado, é preciso valorizar a formação integral do indivíduo, é preciso incluir os excluídos, é urgente que as temáticas da vida façam parte da escola para que os alunos não percam o interesse na formação escolar. A educação bancária desconectada das práticas do dia a dia precisa urgentemente ser superada principalmente na EJA. Diante do exposto, na sequência foram feitos apontamentos com intuito de compreender se uma Geografia Libertária é possível.

4.3- A Geografia Libertária é Possível?

Os dados apresentados em seção anterior mostram que a relação de pessoas com escolarização incompleta não é compatível com o número de matrículas, o que nos leva a concluir que a escola no formato atual não faz sentido para o jovem e o adulto por isso a procura reduzida ou a oferta que já era pequena vem reduzindo ainda mais dando espaço para a certificação em CESEC⁶ e ENCCEJA que teoricamente demandam menos recursos apesar de comprometer a formação.

A pedagogia libertária se apresenta novamente como uma alternativa numa conjuntura de crise como a que vivemos atualmente, não se pretende aplicar os ideais anarquistas na escola formal mesmo porque a escola representa um instrumento utilizado pelo estado para a manutenção do status quo. Porém compreende-se que a Geografia Libertária pode configurar como uma semente que precisa ser semeada o quanto antes visto a situação de colapso ambiental que o planeta se encontra atualmente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foram surgindo alguns questionamentos como: Existe algum impedimento prático no dia a dia escolar para a abordagem libertária? É possível fundir Geografia e liberdade, igualdade e solidariedade? A escola nos moldes atuais pode impedir o professor de trabalhar determinados temas?

A última etapa do presente trabalho consistiu na elaboração de um plano de aula que visa aliar a Geografia e a EA à abordagem libertadora. O material apresentado no quadro 10 foi encaminhado aos professores participantes da pesquisa para que os mesmos possam avaliar a

⁶ Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC – é uma Escola Pública Estadual mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais e tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ensino semipresencial. <https://cesecuberlandia.com/>

viabilidade ou não de aplicação do plano de aula e fazerem na sequência da análise alguns apontamentos que entenderem adequados.

Quadro 10: Plano de aula analisado pelos professores participantes

Plano de Aula: A Geografia Libertária/Emancipatória e a Educação Ambiental.

Temas da proposta de aula: Princípios Libertários/Emancipatórios no Espaço Geográfico e sua Relação com a Educação Ambiental.

Três aulas para cada turma Ensino Médio (1º ao 3º ano)

Objetivo geral: Estimular uma visão crítica sobre o espaço geográfico a partir de uma abordagem libertária, articulada aos princípios da Educação Ambiental (EA) orientados pelas Diretrizes Curriculares. **Objetivos Específicos:** Promover uma reflexão sobre o papel da comunidade na construção e transformação dos espaços geográficos. Discutir a relevância da justiça social e ambiental no contexto das práticas sociais. Propor alternativas de uso e preservação do espaço baseadas em autonomia, igualdade e cooperação.

Temas

Espaço geográfico como produto da interdependência social e natural.

Princípios libertários aplicados à geografia: autonomia, cooperação e liberdade.

Educação Ambiental Libertária/Emancipatória: ética, participação e justiça socioambiental.

Aula 1: Aula expositiva e dialogada

Questões para pensar:

-Quais são os principais conflitos socioambientais que vocês conhecem ou vivenciam em seu entorno?

-O que é a natureza? Qual a sua importância?

-O que é liberdade?

-Somos livres para frequentar todos os espaços e ter acesso aos bens produzidos com os bens naturais?

-Avaliação: Após as discussões, os alunos em dupla, deverão elaborar uma síntese sobre os temas discutidos. (resumo, tópicos ou mapa conceitual)

Aula 2: Aula expositiva e dialogada

-Discutir como o espaço geográfico pode ser transformado para favorecer a justiça ambiental.

-Apresentar os pilares da Educação Ambiental Libertária/Emancipatória (liberdade, justiça social e interdependência sociedade-natureza).

-Analisar um conflito socioambiental local ou nacional, como a construção de barragens ou garimpo em áreas indígenas, debatendo possíveis soluções baseadas nos princípios libertários.

-Avaliação: Serão distribuídas várias imagens que remetem a situações em que o espaço geográfico sofreu transformações, solicitar que criem legendas para estas imagens.

Para refletir

Os alunos devem assistir aos vídeos como tarefa de casa para contribuir com a atividade da aula 3:

O mundo está secando – e tem gente lucrando com isso

<https://www.youtube.com/watch?v=8NkhiXFg6dE&t=57s>

Os quilombolas desafiando mineradora britânica acusada de soterrar rio na Chapada Diamantina

<https://www.youtube.com/watch?v=jmbePy3Qdok>

Campos de Veneno: soja na floresta amazônica

<https://www.youtube.com/watch?v=04Is5kjt8CQ&t=32s>

Documentário BBC: O mito da reciclagem

https://www.youtube.com/watch?v=JbilyC_r0Nw

Aula 3

Atividade prática: dividir a sala em dois grupos, para pensar a questão: Como a participação comunitária pode transformar o espaço geográfico e promover justiça ambiental?

-Apontar problemas socioambientais no bairro ou na cidade.

-Propor soluções colaborativas baseadas em igualdade, cooperação e sustentabilidade socioambiental.

-Criar um plano coletivo para transformar um espaço local (bairro, escola ou praça) em um modelo de justiça socioambiental.

-Avaliação: Após a criação do plano coletivo para transformar um espaço local, comentarem e registrarem a viabilidade da execução deste plano e discutir a quais agentes públicos caberia cada ação indicada.

Fonte: Elaborado pela autora

4.4- Os apontamentos dos professores sobre o plano de aula

O primeiro questionamento da avaliação se referia ao tema Geografia e Educação Ambiental e questionava se o professor considera o tema pouco relevante, relevante ou muito relevante os dois professores responderam que consideram o tema do plano de aula como muito relevante. Sobre a abordagem libertária que se almeja com o plano, os dois professores também responderam considerar muito relevante. Na sequência, a respeito da estrutura e divisão do plano de aulas, questionou-se sobre a viabilidade de execução do mesmo e os dois responderam se sim um planejamento viável.

Na sequência os professores responderam ao seguinte questionamento: O plano de curso e a carga horária da Geografia atualmente permitem a execução de atividades nesse formato e com essa abordagem? As respostas dos professores foram as seguintes:

“Permite sim, dependendo da abordagem inicial que o professor faz do tema. É importante que os alunos percebam o quanto está inserido na natureza e que também faz parte dela, daí entender que a ameaça a natureza é ameaça a vida humana.” (Professor Z)

“Sim, as atividades propostas contemplam temas do plano de curso e temas transversais. a Abordagem é interessante e dinâmica.” (Professor X)

A análise das respostas dos professores Z e X, com foco nas abordagens pedagógicas e na relevância dos temas propostos, revela perspectivas complementares sobre como a atividade pode ser eficaz e engajadora para os alunos. Ambos os professores destacam a importância da abordagem inicial e da conexão dos temas com questões relevantes, mas cada um enfatiza aspectos diferentes.

O professor Z enfatiza a importância da abordagem inicial do tema, sugerindo que o sucesso da atividade depende de como o professor introduz e contextualiza o conteúdo. Ele destaca a necessidade de os alunos perceberem sua conexão com a natureza e compreenderem que as ameaças ao meio ambiente são, em última instância, ameaças à vida humana. Essa perspectiva ressalta a importância de criar um vínculo emocional e cognitivo entre os alunos e o tema, o que pode aumentar o engajamento e a motivação para participar da atividade. Ao contextualizar o tema de forma relevante e pessoal, o professor Z sugere que os alunos serão mais propensos a se envolverem ativamente e a refletirem sobre o impacto de suas ações no meio ambiente. Essa abordagem está alinhada com práticas pedagógicas que valorizam a construção de significados e a conscientização crítica.

Por outro lado, o professor X foca na adequação das atividades ao plano de curso e à inclusão de temas transversais, destacando que a abordagem é "interessante e dinâmica". Essa afirmação sugere que as atividades propostas não apenas atendem aos objetivos curriculares, mas também integram questões relevantes que transcendem as disciplinas tradicionais, como sustentabilidade, ética e cidadania. A menção à dinâmica da abordagem indica que o professor X valoriza metodologias ativas e interativas, que podem tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Essa perspectiva reforça a importância de alinhar as atividades às diretrizes curriculares, ao mesmo tempo em que se promove uma educação mais holística e contextualizada.

Ao comparar as duas respostas, observa-se que ambos os professores reconhecem a importância de uma abordagem pedagógica bem estruturada e engajadora. Enquanto o professor Z enfatiza a conexão emocional e a conscientização dos alunos sobre a relevância do tema, o professor X destaca a adequação curricular e a dinâmica das atividades. Essas perspectivas se complementam, pois, uma abordagem inicial impactante (como sugerido pelo professor Z) pode ser ainda mais eficaz quando integrada a atividades dinâmicas e alinhadas ao currículo (como destacado pelo professor X).

As respostas dos professores Z e X sugerem que a eficácia da atividade depende tanto da forma como o tema é introduzido e contextualizado quanto da sua integração ao plano de curso e à utilização da metodologia. A resposta dos professores mostra que é preciso uma

preparação inicial para se trabalhar os temas ambientais, principalmente aliar as questões ambientais a temas políticos e sociais, por exemplo. O professor X apresenta que o tema do plano de aula está dentro do que é proposto pelo plano de curso e de fato ao analisar o plano de curso da EJA 2024 foi possível perceber que mesmo de forma superficial a abordagem da temática ambiental no documento era sim apresentada.

Outro questionamento apresentado foi: Quais os fatores do dia a dia escolar impedem ou possibilitam a abordagem dos temas pretendidos no plano de aula? As respostas foram as seguintes:

“O modelo de currículo engessado, a cobrança para que se cumpra o planejamento e o número reduzido de aulas”. (Professor Z)

“Atividades em grupo costumam demandar mais tempo que o planejado. Organizar a sala em grupos e promover discussões apesar de muito rico, costuma ser trabalhoso.” (Professor X)

A análise do professor Z aborda questões estruturais que influenciam a execução do planejamento. Ele menciona o "modelo de currículo engessado", a "cobrança para que se cumpra o planejamento" e o "número reduzido de aulas" como fatores limitantes. Esses pontos indicam uma crítica ao sistema educacional atual, que muitas vezes prioriza os conteúdos em detrimento da profundidade e da flexibilidade necessárias para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. O currículo engessado pode impedir a realização de atividades mais dinâmicas, enquanto a pressão para cumprir prazos e o número reduzido de aulas dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Essas limitações podem gerar frustração tanto para os professores, que se veem restritos em sua autonomia, quanto para os alunos, que podem não ter tempo suficiente para assimilar os conteúdos de forma significativa.

A análise do professor X foca nos desafios práticos relacionados à organização de atividades em grupo. Ele observa que essas atividades "costumam demandar mais tempo que o planejado" e que, embora sejam pedagogicamente ricas, são "trabalhosas" de implementar. Essa afirmação reflete uma realidade comum em sala de aula: atividades colaborativas, como discussões em grupo, exigem um planejamento cuidadoso, além de tempo para organização, execução e reflexão. A gestão do tempo e a necessidade de manter os alunos engajados durante essas atividades podem ser particularmente desafiadoras, especialmente em turmas maiores ou com níveis heterogêneos de participação. Apesar dessas dificuldades, o professor X reconhece o valor pedagógico dessas práticas, sugerindo que os benefícios superam os obstáculos.

Ao comparar as duas respostas, percebe-se que ambos os professores destacam a tensão entre o ideal pedagógico e as limitações práticas do ambiente escolar. Enquanto o professor Z

enfoca problemas de ordem macroestrutural, como o currículo engessado e a falta de tempo, o professor X analisa desafios micro estruturais, como a logística de atividades em grupo. Essas perspectivas se complementam, pois, as limitações estruturais mencionadas pelo professor Z podem agravar as dificuldades práticas apontadas pelo professor X. Um currículo rígido e um número reduzido de aulas dificultam a implementação de atividades em grupo, que demandam tempo e flexibilidade.

A última parte da avaliação solicitava que o professor fizesse um registro de suas considerações sobre a relevância, extensão e metodologia do plano de aula. As respostas são apresentadas a seguir:

“Tenho por mim que o plano foi bem elaborado, bem estruturado e factível. O dia a dia da sala de aula muitas vezes requer ajuste e adaptações até mesmo da própria dinâmica do ensino aprendizagem. Por vezes nossos recursos tecnológicos também falham, por isso teremos sempre que pensar em uma segunda estratégia. O tema fala por si mesmo, haja vista as mudanças climáticas ameaçadoras da vida na terra que estamos vivenciando nestes últimos anos.” (Professor Z)

“O tema e a abordagem são compatíveis com a disciplina e a maturidade dos alunos. Seria interessante explicar a atividade, as regras, atribuir pontuações para incentivar a participação e o comportamento dos alunos. Se possível cobrar uma resenha avaliativa dos vídeos assistidos. A atividade prática da aula 03 (poderia) contar com equipamento para possível pesquisa, celulares ou laboratório de informática. Muito bom o projeto, as possíveis dificuldades são organizar e atrair os alunos para o tema.” (Professor X)

A análise das respostas dos professores Z e X permite identificar diferentes perspectivas sobre a execução da atividade em sala de aula. O professor Z avalia o plano como "bem elaborado, estruturado e factível", reconhecendo sua viabilidade em termos de organização e objetivos pedagógicos. No entanto, ele enfatiza a necessidade de flexibilidade no dia a dia da sala de aula, apontando que ajustes e adaptações são frequentemente necessários no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o professor Z chama atenção para possíveis falhas nos recursos tecnológicos, sugerindo a importância de se ter uma segunda estratégia para ministrar a aula. Ele também ressalta a relevância do tema das mudanças climáticas, conectando-o a questões urgentes e reais, o que pode contribuir para o engajamento dos alunos ao contextualizar a atividade em um cenário global.

Por outro lado, o professor X aborda a atividade sob uma ótica mais focada na prática pedagógica e no engajamento dos estudantes. Ele concorda que o tema e a abordagem são compatíveis com a disciplina e a maturidade dos alunos, indicando que a proposta está alinhada

ao perfil da turma. Entretanto, o professor X sugere melhorias específicas, como a explicação clara das regras da atividade, a atribuição de pontuações para incentivar a participação e o comportamento dos alunos, e a cobrança de uma resenha avaliativa sobre os vídeos assistidos. Além disso, ele propõe o uso de equipamentos tecnológicos, como celulares ou laboratório de informática, para tornar a atividade prática mais dinâmica e atrativa. Contudo, o professor X identifica como principal desafio a organização e a atração dos alunos para o tema.

A partir das análises feitas pelos professores alguns pontos de melhoramento foram apontados como ajustar o planejamento para o caso de os recursos tecnológicos não funcionarem e a dificuldade de desenvolver atividades em grupo devido a demanda maior de tempo e o pouco espaço das escolas para atividades ditas fora do padrão, reforçando as limitações geradas principalmente pelo número de aulas além de outros fatores já levantados pelos professores nesta seção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou que a EJA desde a sua concepção não se apresentava como uma modalidade prioritária e sim como destino dos alunos que não atingissem o aprendizado desejado na idade estipulada como certa. A primeira menção de educação para jovens e adultos em documentos oficiais foi na Constituição de 1879, ainda no período imperial, orientava que os alunos com mais de 14 anos deveriam ser encaminhados às paróquias que ofereciam a educação de adultos, salientando o caráter não formal e da modalidade naquela época.

A oficialização da modalidade só aparece na constituição de 1934 quando se institui o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Os avanços presentes na constituição de 1934, de acordo com Gomes e Queiroz (2011, p.3) “consolidou as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932”, a fim de defender os interesses da burguesia e das classes médias em detrimento da educação popular que acontecia por meio da Educação Libertária. É possível observar o movimento de captura da referida modalidade pelas classes dominantes com objetivo de subjugar a educação de adultos aos interesses do poder político e econômico vigente tendo em vista o trabalho incisivo dos libertários no Brasil desde 1895.

Apesar da relevância da modalidade EJA para a inclusão educacional e social, a mesma enfrenta um cenário de sucateamento, com redução drástica de investimentos e falta de políticas públicas consistentes, como é possível concluir pelos dados oficiais apresentados na seção 2 deste trabalho. Esse contexto impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido e limita as

possibilidades de implementação de práticas pedagógicas emancipatórias, reforçando os desafios estruturais enfrentados pela EJA, modalidade que historicamente tem sido relegada a um plano secundário no sistema educacional.

A análise do CRMG apontou que alguns aspectos das DCNEA são atendidos, porém existem lacunas significativas na implementação dessas diretrizes. Ao analisar as habilidades e competências contidas no CRMG para a disciplina de Geografia constatamos que dos 31 objetos de conhecimentos dentro das habilidades das CHSA, apenas 9 abordam temas ligados às questões ambientais, de modo superficial e com a abordagem predominante pragmática.

A entrevista apresentada na seção 3 deste trabalho possibilitou compreender como os professores utilizam os documentos orientadores, constatou-se a partir das respostas dos professores entrevistados que os mesmos não conheciam as DCNEA e que não receberam ao longo da carreira a formação específica conforme assegura o referido documento, evidenciando fragilidades na execução do que determina as DCNEA em seu artigo 11 parágrafo único que frisa “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental”. No entanto, os professores demonstraram consenso quanto a importância da EA no ensino de Geografia.

O cenário atual da EJA nos mostra uma precarização intencional da modalidade, não houve uma política pública eficiente e perene para a EJA. O Estado não mostra interesse na formação integral de trabalhadores jovens e adultos. O trabalho feito no âmbito da educação no início do século XX precisa urgentemente ser resgatado, é preciso valorizar a formação integral do indivíduo, é preciso incluir os excluídos, é urgente que as temáticas da vida façam parte da escola para que os alunos não percam o interesse na formação escolar. A educação bancária desconectada das práticas do dia a dia precisa urgentemente ser superada principalmente na EJA.

A seção 4 do presente trabalho apresentamos brevemente a Educação Libertária e a implementação de algumas escolas com esses ideais na Europa e no Brasil. Pretendeu-se com este trabalho resgatar a importância do pensamento Libertário e assim pensar estratégias para alcançar a sonhada emancipação da classe trabalhadora. As experiências dos pensadores Libertários pretéritos mostram que muito foi feito, apesar da marginalização dos ideais libertários, e neste sentido ante ao agravamento das questões ambientais na atualidade torna-se urgente o resgate de trabalhos que tenham como objetivo a justiça social.

A proposta de uma abordagem Libertadora para a EA no ensino de Geografia da EJA representa uma contribuição significativa ao sugerir caminhos para a formação de sujeitos

críticos e conscientes de seu papel na transformação socioambiental. A análise dos professores permite concluir a viabilidade de uma abordagem libertadora, alinhada aos princípios de igualdade, solidariedade e emancipação na elaboração das aulas, apesar das dificuldades estruturais e curriculares que as escolas oferecem.

Foi possível concluir com a pesquisa que o ambiente escolar ainda é muito tradicional ao observarmos o relato do professor apresentado na seção 3.7 quando os entrevistados não assinalam as opções referentes a legislação específica para temática ambiental ou étnico racial o que nos mostra que as mesmas ficaram de fora do planejamento.

Assim como revela a análise da entrevista conduzida durante a pesquisa ao não mencionarem quais temas ambientais são abordados ou como são integrados aos conteúdos da disciplina, os entrevistados demonstram uma possível lacuna na elaboração de estratégias pedagógicas que conectem efetivamente as questões ambientais ao currículo de Geografia. Portanto, embora reconheçam a importância dos temas ambientais, a estrutura curricular e física acaba limitando o trabalho dos professores.

Nas CHSA o desafio é ainda maior devido à redução da carga horária das disciplinas conforme grade curricular normalizada pela Res. SEE nº 4.908 de 11 de novembro de 2023 isso faz com que as limitações apresentadas pela pesquisa por parte dos professores sejam reforçadas quando os mesmos ao serem questionados dos impedimentos da abordagem dos temas pretendidos no plano de aula relatam “O modelo de currículo engessado, a cobrança para que se cumpra o planejamento e o número reduzido de aulas”. (Professor Z) os apontamentos limitantes são reforçados pelo professor Z, “Atividades em grupo costumam demandar mais tempo que o planejado. Organizar a sala em grupos e promover discussões apesar de muito rico, costuma ser trabalhoso.” (Professor X)

Os professores ainda relatam uma certa pressão da escola para que sejam concluídos os conteúdos assim como observado na seção 3.7 o que torna quase impossível extrapolar o conteúdo previsto e a utilização de outras metodologias. A análise desenvolvida nesta pesquisa, foi de grande valia, pois a partir desta, buscou-se alcançar o objetivo geral de compreender como a EA é abordada no currículo de Geografia da EJA no EM. As DCNEA, propõe contribuir com o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da EA. Os documentos analisados assim como a entrevista realizada com professores de uma escola estadual nos possibilitaram a depreender que há um distanciamento entre o que é preconizado pelos documentos orientadores e o que é possível de ser colocado em prática na sala de aula.

Os documentos que antecedem as DCNEA já apontavam a importância de trabalhar nas escolas com temas que fazem parte da realidade de todos os estudantes e da comunidade em

geral, e que estes devem perpassar todas as áreas de conhecimento uma vez que eles não pertencem a uma disciplina específica. A LDB reconheceu a importância da EA na formação integral dos cidadãos dentro dos temas transversais. Na BNCC os temas transversais passam a ser denominados temas contemporâneos transversais, e devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, a EA deve estar contida em todas as disciplinas, sobretudo na Geografia.

Com esta pesquisa foi possível concluir que o CRMG e o Plano de Curso para a EJA de 2024 atendem de forma parcial aos princípios e objetivos das DCNEA e que a abordagem predominante sobre a temática ambiental faz referência a vertente pragmática, entende-se que esta limitação se apresenta como um problema visto que a mesma não incentiva o pensamento crítico, transformador e emancipatório.

Ao realizar a entrevista semiestruturada com os professores de Geografia, pôde-se depreender que há a prevalência de outros conteúdos os quais se sobrepõe aos temas relacionados a EA, o tempo na prática docente é também um limitador das intenções e proposição de planejamentos e atividades sobre as questões ambientais pois foi possível comprovar que os professores sofrem cobranças para o cumprimento dos conteúdos o que demonstra que a EA não se inclui de forma prioritária e relevante nos conteúdos da Geografia do EM, sendo assim reafirma-se o distanciamento entre os documentos oficiais e a prática de sala de aula no trabalho com temas ambientais.

As mudanças climáticas, a degradação ambiental e os riscos socioambientais locais e globais deveriam ser abordados com mais frequência nos currículos escolares, reforça-se a urgência de se incluir com intencionalidade e sem neutralidade o debate ambiental nas diferentes disciplinas e principalmente na geografia. Nesse contexto poderiam se abrir diálogo sobre diferentes e diversificados temas que além de fazer parte da vida de todos os indivíduos poderia contribuir para o desenvolvimento pensamento livre e crítico que perpassa a educação integral e libertária.

A presente pesquisa objetivou aliar a EA e a Geografia Libertária, com vistas a uma formação ambiental integral e emancipatória, apoiada nos trabalhos pretéritos dos libertários e, principalmente, de Reclus dentro da Geografia. Conclui-se que a Geografia Libertária é possível e pode contribuir significativamente para a superação de visões simplistas e acríticas sobre as questões ambientais. A Geografia Libertária, aliada à EA, mostra-se como uma proposta viável e necessária para a construção de uma sociedade mais consciente, solidária e com justiça socioambiental.

Portanto a geografia pode ser compreendida como importante aliada na consolidação das orientações das DCN uma vez que a partir dessa disciplina pode se construir conhecimento desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais promover o cuidado com a comunidade de vida a justiça socioambiental a equidade e a proteção do meio ambiente. Todos esses valores, conhecimentos e habilidades podem contribuir para a formação integral de cidadãos sujeitos de sua própria história com a participação e atuação em diferentes e múltiplos espaços sociais.

Foi possível concluir com a pesquisa que o ambiente escolar permanece muito tradicional e o currículo engessado, esses fatores acabam limitando o trabalho dos professores, representando uma ameaça ainda maior na EJA, devido às especificidades da modalidade que deveriam considerar as diferentes demandas que envolvem o público atendido. Na atualidade a EJA continua distanciada dos interesses do Estado o que pode ser corroborado pela ausência de políticas públicas eficientes e duradouras que sejam capazes de oferecer e assegurar uma formação integral de trabalhadores jovens e adultos.

Nesse sentido é relevante que a temática ambiental e de vida estejam presentes nos currículos das escolas que trabalham com a EJA, uma vez que a desconexão das práticas escolares à vida ao cotidiano do sujeito envolvido nesta modalidade de ensino não deveria mais imperar e ter continuidade. As práticas tradicionais da educação bancária que desconsideram os alunos como sujeitos e centralizam os conteúdos e a figura do professor com a transmissão de conhecimento devem ser superadas, pois formação de sujeitos livres e críticos privilegia o diálogo e a reflexão sobre questões reais e da vida que perpassam e fazem parte do entorno social em que os sujeitos e a escola se inserem.

A educação integral e libertária na constituição e desenvolvimento de uma Geografia Libertária será possível se houver compreensão de que na perspectiva dessa disciplina temas e temáticas reais e de interesse dos envolvidos podem se constituir sementes que ao germinarem poderão mitigar ou quem sabe reverter a situação de emergente colapso ambiental em que o planeta se encontra ressalta-se que a Geografia Libertária por si só seria incapaz de resolver ou impedir os avanços das problemáticas ambientais que são vividas percebidas e sentidas por todos porém essa disciplina se for lhe conferida a importância e relevância que lhes são intrínsecas pode abrir espaço para dialogar e pensar criticamente o que já seria um grande passo para começar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de (Org.). História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História. Palmas: Eduft, 2018. 391 p. ISBN 978-85-60487-47-9. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/editora/catalogo/historia-da-educacao-e-metodos-de-aprendizagem-em-ensino-de-historia>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BOINO, Paul. O pensamento geográfico de Elisée Reclus. In: Da ação humana na geografia física, geografia comparada no espaço e no tempo. São Paulo: Editora Imaginário, 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/recluselisee.daacaohumananageografiafisicageografiacomparadanoespacoenotempo/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. Terra Livre, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. O desafio ambiental: os porquês da desordem mundial, mestres explicam a globalização. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. 4. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 31 p. (Cadernos de Formação). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/38bd193c-b661-4dca-b20e-c9f3e7657475/content>. Acesso em: 10 maio 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). Educação como exercício de diversidade. 2. ed. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2007. Cap. 1, p. 85-128.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafio e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 36, p. 169-186, abr. 2012. ISSN 0104-8015.

GOMES, L.; QUEIROZ, A. Fórum Nacional de Educação. O planejamento educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação, 2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a Escola Moderna. In: _____. Educação libertária: educação e revolução na Espanha libertária. São Paulo: Editora Imaginário; IEL (Instituto de Estudos Libertários), [s.d.].

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 9 maio 2024.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos H. Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Histórico de elaboração. Currículo Referência de Minas Gerais. [s.d.]. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Regula o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1879. Página 196, Vol. 1, pt. II (Publicação Original). Origem: Poder Executivo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CASTRO, Josélia Saraiva. O exame de madureza: Benjamim Constant e Francisco Campos. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-\(\)-joselia-saraiva-castro.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-()-joselia-saraiva-castro.pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Doris Accioly. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan.-mar. 2011. Disponível em: <insira o link correto aqui>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 17 jul. 2024.

ANDRADE, Manuel Correa de (Org.). Élisée Reclus. 49. ed. São Paulo: Ática, 1985. 196 p. (Grandes Cientistas Sociais).

ANDRADE, Manuel Correa de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife-PE: Ed. Universitária da Ufpe, 2008.

BRASIL. **Lei nº9795 de 28 de abr de 1999**. Dispõe sobre A Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 28 abr. 1999. v. 79.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 05 Fev. 2024.

DANTAS, Aldo; MEDEIROS, Tássia Hortêncio de Lima. Introdução à ciência geográfica: geografia. Natal: Edufrn, 2008.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, Ribeirão Preto, SP, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. A gênese da geografia moderna. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, Ruy. O que é geografia? 2. ed. Brasília: Coletivo Território Livre, 2009.

MOVIMENTO PELA BASE. Dossiê Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org/wp-content/uploads/2022/10/dossieej.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PINTO, José Vandério Cirqueira. Geograficidade libertária em Élisée Reclus: contribuição heterodoxa à história da geografia. 2015. 527 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Unesp, Presidente Prudente, SP.

PORVIR. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade. Porvir, 2023. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/>. Acesso em: 10 out. 2024.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. Educar, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001. Editora da UFPR.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

BARBOSA, Túlio. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. Revista Ciência Geográfica, Bauru, v. XXIV, n. 1, p. 114-127, jan./dez. 2020.

SANTOS, Marcos Raddi dos. Experiências pedagógicas libertárias brasileiras: passado e presente. Revista Estudos Libertários – REL (UFRJ), v. 2, n. 6, 2º sem. 2020. ISSN 2676-0619. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/35851/21473>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COSTA, Alexander Josef Sá Tobias da; PIMENTA, José Renato Soares; CONCEIÇÃO, Rodrigo da Silva. Geografia, meio ambiente e sociedade. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2018. 306 p. ISBN 978-85-458-0145-0.

Apêndices

Formulário para Entrevista

Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA NA EJA ENSINO MÉDIO

Objetivo: Compreender como se dá a abordagem da EA no currículo da geografia na EJA do EM em uma escola da rede estadual em Uberlândia e como os professores orientam a sua prática por meio desses documentos.

Público alvo: Professores de Geografia da EJA EM

Entrevistado nº: _____

Etapa 1- Perfil profissional

-Formação:

Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

-Tempo de serviço:

1 a 5 anos ()

5 a 10 anos ()

Mais de dez anos ()

Etapa 2- Organização do trabalho em sala

Quais documentos orientadores costuma consultar para elaborar as aulas?

() BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

() CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais)

() PPP (Projeto Político Pedagógico)

() Leis específicas sobre determinados conteúdos (como por exemplo a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012 que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação ambiental; a lei 10639 conhecida como Lei antirracista).

() Outros. Quais?

Trabalha temas ambientais associados aos conteúdos de Geografia?

Sim () Não ()

Quais:

Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA?

Sim () Não ()

Como avalia o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais)?

Bom () regular () Ruim()

Porquê:

Qual a importância da EA para a Geografia?

Já recebeu algum curso de formação específica do governo estadual para trabalhar a Educação Ambiental conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais?

Sim() Não ()

Se sim, como você avalia o curso?

Qual a relevância dos documentos orientadores para a sua prática?

Muito relevante () Pouco relevante ()

Porquê:

Quais ações seriam necessárias para aprimorar o trabalho com temas ambientais dentro da disciplina de geografia?

Anexo

A: Parecer consubstanciado do Comitê de ética e pesquisa Aprovado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA NA EJA ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: Maria Beatriz Junqueira Bernardes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76934824.1.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Geografia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.627.865

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas do Projeto nº 2272574 e Projeto Detalhado (Projeto_de_Pesquisa), postados em 17/01/2024.

INTRODUÇÃO – "O presente trabalho pretende analisar como as questões ambientais são abordadas pela Geografia no Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa configura-se como qualitativa à medida que se propõe analisar o Currículo Referência de Minas Gerais segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) e compreender como os professores percebem e utilizam os documentos orientadores."

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – "A estratégia metodológica da presente pesquisa é de caráter qualitativo, composta por Análise de Conteúdo, pesquisa documental e bibliográfica e entrevista com os professores de geografia da EJA do Ensino Médio".

(B) Tamanho da amostra – "A amostra pretendida é de cinco professores de Geografia atuantes na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.627.865

Unidade de ensino na modalidade EJA”.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – “A abordagem do professor para participar da entrevista será feita presencialmente na própria escola, em horário de módulo junto com Analista pedagógico de modo totalmente voluntário será solicitado ao professor o preenchimento do TECLE, será feito o agendamento de dia e horário da preferência do professor para a realização da entrevista, assegurando total sigilo dos dados”.

(D) Local e instrumento de coleta de dados – “O local de coleta de dados é a própria unidade de ensino. O instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada que será aplicada pela pesquisadora participante Marcela Tomaz Silva Fernandes, seguindo os agendamentos feitos pelos professores”. As pesquisadoras apresentaram o termo de coparticipante da escola.

(E) Metodologia de análise dos dados – “A etapa de análise de dados será composta de Análise de Conteúdo. Análise de dados descritiva, a entrevista será semiestruturada e analisada individualmente a fim de compreender como cada professor lida com os documentos orientadores”.

(F) Desfecho Primário – “Compreender limites e possibilidades nos documentos orientadores para EA na disciplina de Geografia”.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – “Critério para participar da pesquisa é ser professor da disciplina de Geografia e ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – “Não participarão da pesquisa professores de outras disciplinas e que não atuem na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”.

CRONOGRAMA - maio/24 - assinatura TCLE; julho/24 - entrevistas.

ORÇAMENTO – O projeto apresenta financiamento próprio no valor de R\$ 120,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO – “Compreender como se dá a abordagem da EA no currículo da geografia na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.627.865

EJA do EM em uma escola da rede estadual em Uberlândia e como os professores orientam a sua prática por meio desses documentos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS – "Risco de causar desconforto ou constrangimentos nos professores ao participar da entrevista. Para minimizar o desconforto será esclarecido ao participante que ele pode deixar de participar a qualquer momento e que a sua identidade será preservada na pesquisa, o dia e horário da entrevista será escolhido pelo entrevistado podendo ser interrompida a qualquer momento e retomada quando o entrevistado se sentir à vontade."

BENEFÍCIOS – "Contribuir com o entendimento da dinâmica de elaboração de aulas por meio de documentos orientadores e compreender os desafios e possibilidades de utilização em sala de aula".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram anexados adequadamente, conforme lista abaixo.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: DEZEMBRO/2024.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.627.865

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.627.865

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2272574.pdf	17/01/2024 08:40:31		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodainstituicaocoparticipante.pdf	17/01/2024 08:39:54	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	17/01/2024 08:38:44	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_capazes_maiores_18_anos.docx	16/01/2024 19:55:48	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2272574.pdf	10/01/2024 14:23:05		Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_.docx	10/01/2024 14:20:27	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_.docx	10/01/2024 14:20:27	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusado
Outros	Retirada_de_consentimento.docx	10/01/2024 14:17:32	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.627.865

Outros	DocumentoConvite.docx	10/01/2024 14:17:03	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Outros	CurriculoLattesMarcelaTomazSilvaFerna ndes.pdf	10/01/2024 14:16:07	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Outros	CurriculoLattesMariaBeatrizJunqueiraBe rnardes.pdf	10/01/2024 12:44:12	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Outros	Formularioentrevista.docx	10/01/2024 12:39:59	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodaInstituicaoCoparticipante.p df	10/01/2024 12:35:42	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodaInstituicaoCoparticipante.p df	10/01/2024 12:35:42	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusad o
Orçamento	Orcamento.docx	10/01/2024 12:33:56	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	10/01/2024 12:33:56	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusad o
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeCompromissoeConfidencialidad edaEquipeExecutora.pdf	10/01/2024 12:32:11	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/01/2024 12:31:01	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/01/2024 12:31:01	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusad o
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa.docx	10/01/2024 12:26:39	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa.docx	10/01/2024 12:26:39	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusad o
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_capazes_maiores_18_anos.docx	10/01/2024 12:26:18	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_capazes_maiores_18_anos.docx	10/01/2024 12:26:18	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Recusad o

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.627.865

Folha de Rosto	FolhadeRostoCEP.pdf	10/01/2024 12:21:27	Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Aceito
----------------	---------------------	------------------------	--------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 29 de Janeiro de 2024

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br