



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

SOBRE OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

ON THE FOUNDATIONS AND PRINCIPLES FOR GEOGRAPHY EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS FROM THE PERSPECTIVE OF POPULAR EDUCATION

SOBRE LOS FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Enio Serra

Universidade Federal do Rio de Janeiro

enio.serra@gmail.com

Resumo: Este artigo, derivado de atividades de pesquisa, ensino e extensão, tem como propósito apresentar elementos de reflexão que possam levar à identificação dos fundamentos e princípios para a Educação Geográfica de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva da Educação Popular. Para tanto, aborda inicialmente as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificando algumas inquietações que caracterizam o cenário atual das políticas públicas voltadas para essa modalidade da Educação Básica. Em seguida, parte-se para um conjunto de reflexões que envolvem as práticas pedagógicas em Geografia sempre tomando como referência a EJA como direito de jovens e adultos trabalhadores à educação escolar de caráter público, gratuito e laico. A perspectiva da Educação Popular é, por fim, considerada em seu diálogo com o conhecimento escolar de Geografia. Como resultado das análises empreendidas no texto, pretende-se subsidiar reflexões necessárias para a realização de uma Educação Geográfica comprometida com os trabalhadores que estudam e que, desde um ponto de vista contra-hegemônico, possa contribuir para o desenvolvimento de projetos pedagógicos cujos fundamentos e princípios básicos se pautem na educação contextualizada, emancipadora e problematizadora.

Palavras-chave: Educação Geográfica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular.

Abstract: This article is derivative from research, teaching and extension activities and aims to present elements for reflection that can lead to identify the foundations and principles for geography education of young and adult workers from the perspective of popular education. To this end, it initially addresses the specificities of individuals undertaking Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) identifying some concerns that characterize the current scenario of public policies focused on this modality of basic education. Thereafter, we start with a set of reflections involving the pedagogical practices in geography, always taking as a reference the EJA as the right of young and adult workers to a free and secular Public Education. In the end, the perspective of popular education is considered in its dialogue with school knowledge of geography. As a result of the analyzes undertaken in the text, it is intended to subsidize reflections necessary for the realization of a geographic education committed to workers who study and that, from a counter-hegemonic point of view, can contribute to the development of pedagogical projects whose principles are guided by contextualized, emancipating and problematizing education.

Keywords: Geography Education, Youth and Adult Education, Popular Education.

Resumen: Este artículo, resultado de actividades de investigación, enseñanza y extensión, tiene el propósito de presentar elementos de reflexión que puedan llevar a la identificación de los fundamentos y principios para la educación geográfica de jóvenes y adultos trabajadores en el panorama de la educación popular. Para tal, aborda inicialmente las especificidades de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) identificando algunas inquietudes que caracterizan el escenario actual de las políticas públicas dirigidas a esa modalidad de la Educación Básica. En seguida, se parte hacia un conjunto de reflexiones que abarcan las prácticas pedagógicas en Geografía siempre tomando como referencia la EJA como un derecho de jóvenes y adultos trabajadores a la educación escolar de carácter público, gratuito y laico. La perspectiva de la educación popular es, finalmente, considerada en su diálogo con el conocimiento escolar de Geografía. Como resultado del análisis emprendido en el texto, se pretende subsidiar reflexiones necesarias para la realización de una educación geográfica comprometida con los trabajadores que estudian y que, desde un punto de vista contra hegemónico, pueda contribuir para el desarrollo de proyectos pedagógicos cuyos fundamentos y principios básicos se pauten en una educación contextualizada, emancipadora y problematizadora.

Palabras-clave: Educación Geográfica, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Popular.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos.

Paulo Freire

Introdução

Junto às palavras e ideias veiculadas nesse artigo se encontra presente uma profunda preocupação com os rumos da educação brasileira. O momento de sua escrita é um desses momentos de *contra-sonhos* sobre os quais nos lembra Freire (2000), pois tem como contexto um período tenso para escolas e universidades públicas em virtude de uma série de fatores que vão do contingenciamento de verbas a ações de perseguição a ideias progressistas. O anúncio, pelo governo federal, de um conjunto de mudanças nas políticas educacionais e nas de estímulo à produção científica colocam em cheque o caráter público de institutos e universidades federais e espanta comunidades escolares e acadêmicas com a brutalidade e rapidez com que se atacam os princípios da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. É nessa conjuntura de luta, portanto, que se tenta contribuir, neste texto, com reflexões

que dizem respeito ao conhecimento escolar de Geografia e seu papel na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a perspectiva da Educação Popular.

Advindas de atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas nos últimos anos em colaboração e parceria com instituições públicas de Educação Básica, as reflexões aqui presentes têm o intuito de chamar a atenção para uma modalidade de ensino historicamente preterida e secundarizada nas políticas educacionais, apesar de sua relevância para a construção de um projeto mais justo e igualitário de sociedade. A partir desse entendimento, a EJA é aqui considerada como garantidora do direito de milhões de jovens e adultos trabalhadores à educação escolar respeitando-se e considerando-se suas necessidades enquanto sujeitos cuja condição de trabalhadores impõe outros modos de proceder as políticas públicas e o trabalho pedagógico. E, nesse contexto da EJA, a Educação Geográfica é convocada a refletir sobre suas bases e fundamentos para que se possa fazer valer o direito desses trabalhadores que estudam e buscam o alcance de outros direitos e de outras perspectivas de vida.

Em razão disso, as questões abordadas no texto referem-se não apenas ao ensino de Geografia *stricto sensu*, mas à sua função no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos que frequentaram a escola básica de forma instável ou que interromperam os estudos quando crianças e/ou adolescentes. Trata-se, na verdade, de buscar preceitos e referências para políticas e práticas pedagógicas que reconheçam o direito dessas pessoas à apropriação do conhecimento levando-se em conta suas características sociais e culturais atuais e não remetendo-as a um tempo-espço infantil que já não mais lhes fazem sentido. Trata-se, portanto, de se refletir e pensar sobre o que significa construir conhecimento geográfico com pessoas adultas, jovens e idosas pouco escolarizadas, mas ao mesmo tempo portadoras de saberes produzidos em contextos não escolares, isto é, em contextos diversos de práticas sociais da vida adulta.

Para tanto, e a partir também da premissa de que se trata, em sua maioria, de pessoas pertencentes aos extratos de classe trabalhadora mais destituídos de direitos, tem-se a perspectiva da Educação Popular, de base freiriana, como forte contribuição para propostas de Educação Geográfica comprometidas com o pensamento autônomo, livre e com o poder de reflexão sobre as coisas da vida e do mundo. No desenrolar de suas ideias, este artigo primeiramente se debruça sobre o que caracteriza os sujeitos da EJA e as recentes políticas direcionadas à modalidade para, em seguida, abordar as práticas pedagógicas em Geografia e seus possíveis diálogos com a perspectiva da Educação Popular.

Os sujeitos da EJA e o direito à educação em um cenário de retrocessos e inquietações

Para conceber a Educação de Jovens e Adultos em toda sua inteireza e compreender sua origem e trajetória como uma das modalidades da educação brasileira, é preciso lançar olhares mais atentos às características de seus sujeitos, isto é, de seu público alvo. Perguntar sobre quem são as pessoas potencialmente demandantes de cursos de EJA¹ significa ir além de imagens fixas e estereótipos, geralmente limitadores e pouco esclarecedores quanto às políticas e práticas pedagógicas dirigidas à modalidade. A partir dessa necessidade, algumas condições características de seu público são identificadas e tomadas como balizadoras das ações educativas.

A primeira condição a ser destacada se encontra presente na própria nomenclatura da modalidade. Trata-se da condição de não crianças, ou seja, trata-se de pessoas que já não se encontram mais em fases de desenvolvimento físico e biológico que marcam a infância e a adolescência e que, em sua maioria, carregam as responsabilidades da vida adulta. Essa condição, no entanto, não caracteriza, por si só, o público da EJA, uma vez que não é a qualquer jovem ou adulto ou idoso que ela se dirige.

Isso significa dizer que o educando da EJA não é nem o estudante universitário nem o profissional qualificado em busca de continuidade em sua formação, por exemplo, assim como o jovem da EJA não é o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares (OLIVEIRA, 1999). Para Arroyo (2001), aliás, muitos desses jovens e adolescentes são os “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis” (p. 9), denominações que, embora não considerem aspectos da condição humana, expressam o lugar social que ocupam na sociedade de classes.

Em função justamente da condição de não crianças, os educandos e os potenciais educandos da EJA carregam uma outra condição: a de portadores de saberes e visões de mundo adquiridos em práticas sociais diversas, como nas atividades laborais, em movimentos sociais, movimentos culturais e demais redes de sociabilidade. São, portanto, saberes não escolares vinculados a atividades cotidianas que podem expressar a sagacidade e a inteligência de muitas dessas pessoas e que, como qualquer saber, precisam ser aprofundados, ampliados e problematizados.

¹ Curso de Educação de Jovens e Adultos se tornou a nomenclatura dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) com a incumbência de substituir a lógica dos antigos Cursos Supletivos. Com ela, uma nova concepção de educação passou a ser adotada, pelo menos no âmbito legal, para as políticas educacionais voltadas para trabalhadores pouco escolarizados.

Como são constituídos em diferentes contextos, tais saberes revelam outra condição dos estudantes da EJA: a de imersos em práticas culturais e espaciais diversas. Isso quer dizer que não se pode pensar em um grupo cultural homogêneo, com características iguais. Afinal, às escolas e aos projetos educativos não formais que oferecem a EJA chegam desde trabalhadores urbanos de baixa renda até pertencentes às populações ribeirinhas da Amazônia, de pescadores do litoral brasileiro a pequenos agricultores de assentamentos e acampamentos rurais, de jovens moradores de favelas das grandes cidades a comunidades quilombolas. Vale ainda lembrar que imbricadas a essa diversidade oriunda de diferentes territórios soma-se aquela relacionada a questões étnico-raciais e de gênero, fato que acaba por complexificar sobremaneira as ações voltadas para a EJA. Tamanha diversidade impõe, por conseguinte, a necessidade de se pensar políticas públicas e projetos pedagógicos que condigam com essas distintas realidades.

Por fim, a condição que em meio à diversidade dá, de certa forma, unidade ao público da EJA é a condição de trabalhadores, ou melhor dizendo, a condição de pertencentes à classe trabalhadora. Com diferentes inserções no mundo do trabalho, educandos jovens e adultos representam atualmente a crise por que passa o trabalho na sociedade capitalista. Da precarização oficializada em recentes contrarreformas trabalhistas ao desemprego estrutural, são essas pessoas as que mais sofrem as consequências das desigualdades sociais e são também elas que recorrem à educação formal, a cursos técnicos e a projetos de educação não formal com o intuito de mudar as sinas de precariedade e de informalidade que caracterizam a maior parte dos trabalhadores brasileiros.

A esse público variado em diferentes aspectos, mas unificado na posição social que ocupam, políticas de elevação da escolaridade foram dirigidas de forma mais intensa a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA (BRASIL, 2000) e, com mais vigor ainda, a partir de 2003, com os governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Roussef (2011-2016). Nesse período, diferentes iniciativas do Ministério da Educação e de outras pastas implementaram e/ou induziram políticas que repercutiram nas três esferas de governo (FÁVERO, 2011). Embora em forma de ações pulverizadas e focalizadas (RUMMERT, 2007), além de pouco abrangentes em termos quantitativos, tais iniciativas, somadas à inserção, ainda que tímida, da EJA na formação docente, contribuíram para maior visibilidade dessa modalidade no cenário educativo nacional.

A partir de 2016, porém, com a derrubada do governo Dilma Roussef por forças políticas neoliberais e conservadoras, a EJA passou a ser alvo de ações que prescindem de

escolas e outras instituições educativas. A maior projeção do Exame Nacional de Certificação e Competências da EJA – ENCCEJA, em 2017, e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio², que estabelece a possibilidade de oferta da EJA a distância em até 80% da carga horária (BRASIL, 2018), são exemplos de que a política que passa a entrar em vigor pouco se preocupa com a qualidade social do processo de escolarização tardio e procura dar conta da obrigação da oferta através de formação aligeirada, desescolarizada e na lógica da certificação vazia.

Pesquisas que denunciam a queda de matrículas, que a bem da verdade vem ocorrendo ao longo da década de 2010, o descompasso entre demanda e oferta e o fechamento de escolas tanto em redes estaduais como em redes municipais de ensino (VENTURA, 2016; SERRA et al., 2017) mostram que o caminho regressivo se encontra em curso e que a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação deve se intensificar nos próximos anos. Soma-se a esse caminho o conjunto de políticas educacionais implementadas, como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), conhecida como reforma do Ensino Médio, que desconsidera a EJA, o ensino regular noturno e suas especificidades, e a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao não fazer referência à EJA, a atinge na medida em que insinua que o currículo a ela dirigido deve ser mera adaptação daquilo que é disposto no documento curricular pensado para o ensino de crianças e adolescentes.

Se o poder público retira ou diminui a oferta de EJA e a substitui por exames nacionais ou pela liberação de cursos de Educação a Distância, o setor privado acaba por se beneficiar desse vácuo e pode passar a predominar, de algum modo, na modalidade. Tal fato pode ser entendido a partir do que Harvey (2004) denomina de *acumulação por despossessão*. Para o autor, a privatização ou a transformação do atendimento de direitos em serviços privados é o “braço armado” da acumulação por despossessão. Melhor dizendo, a destituição de direitos duramente conquistados e sua devolução “ao domínio privado tem sido uma das mais flagrantes políticas de espoliação [despossessão] implantadas em nome da ortodoxia neoliberal” (p. 123). Dentre esses direitos, Harvey cita a aposentadoria paga pelo Estado, o bem-estar social e o sistema nacional de cuidados médicos. A eles se pode incluir a educação em geral, e mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos de caráter público e gratuito.

Dessa forma, devem se opor a esse processo todos os sujeitos e movimentos que não creem na lógica de mercado como garantidora plena desses direitos e que acreditam, por isso,

² Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018).

que sua principal oferta não pode sair das mãos do Estado. Nesse contexto de luta, vale refletir sobre a dimensão político-pedagógica da Educação Geográfica na EJA e sua contribuição para a perspectiva do atendimento ao direito de todos à educação.

Práticas pedagógicas em Geografia e o compromisso com os trabalhadores que estudam

Como indicado anteriormente, as DCNEJA se constituíram como um dos marcos essenciais para as políticas voltadas para a modalidade. Elas converteram a concepção de EJA da lógica supletiva para a lógica do direito e estabeleceram diretrizes curriculares que devem ser tomadas como referência para a implantação de projetos político-pedagógicos. Nesse sentido, cabe à Educação Geográfica acompanhar esses pressupostos e fazer valer, em sua programação curricular, o compromisso com a educação dos trabalhadores das classes populares em toda sua diversidade e especificidade.

Para tanto, o documento aponta para a necessidade de se observar as origens e características sociais e culturais dos alunos da EJA, em geral divergentes em relação às expectativas de muitos docentes. Nesse sentido, a ótica da contextualização e o reconhecimento de identidades e diversidades pressupõem e exigem um olhar mais apurado do professor de Geografia para as condições socioespaciais em que vivem os alunos da EJA. Para que estereótipos engessados sejam problematizados e superados, talvez seja necessário abrir-se para o que os educandos têm a revelar sobre si mesmos e sobre os grupos sociais aos quais pertencem.

Assim, abordagens didáticas que possibilitam essa prática, geralmente oriundas de projetos de Educação Popular, podem ser desenvolvidas em escolas quando, por exemplo, educadores fazem o levantamento da inserção de seus alunos no mundo do trabalho ou quando sistematizam com eles seus locais de origem, ou de seus familiares, e as razões que os fizeram migrar. Questões relacionadas ao cotidiano de trabalhador urbano, que muitas vezes se configuram em temas de conversas informais entre professores e alunos, são também, muitas vezes, recursos de entrada e de problematização de certos temas da Geografia. Tomar essas ações como parte do trabalho pedagógico tem significado, em muitas realidades, considerar a contextualização e a diversidade como pressupostos teórico-metodológicos da Educação Geográfica de jovens e adultos trabalhadores.

No entanto, seguindo o alerta de Gadotti (2013), para quem a “questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende” (p. 18), é essencial problematizar a seleção e a organização dos conteúdos escolares da Geografia para a modalidade EJA. Se é uma

modalidade, isto é, se se deve construir conhecimento de outros modos, de maneira diferente da educação de crianças e adolescentes, o currículo também deve ser objeto de reposicionamento e reflexão.

Caracterizadas por diferentes concepções, no entanto, as práticas curriculares de Geografia na EJA vêm se constituindo de forma conflitiva e híbrida em um processo nem sempre claro para educadores e escolas. Exercendo práticas mais próximas à perspectiva supletiva, passando por concepções críticas e por propostas baseadas na pedagogia das competências³, professores que se ressentem da falta de processos de formação inicial e continuada com foco na EJA acabam por agir conforme as práticas institucionais ou a partir de referenciais adquiridos em outras esferas de atuação profissional e política.

É o que revela pesquisa sobre a prática docente de Geografia no PROEJA de uma instituição federal da cidade do Rio de Janeiro (SERRA, 2011) cujos resultados apontam que é a experiência, o profissionalismo e a visão de mundo de muitos professores que acabam por contribuir para a realização de práticas curriculares emancipadoras e diferentes da educação de crianças e adolescentes. Um dos entrevistados da pesquisa, por exemplo, afirmou preocupar-se com a apropriação intelectual dos problemas urbanos para que seus alunos pudessem lutar com mais força por seus direitos, pois, para ele, “o direito à cidade passa, entre outras coisas, por conhecer a cidade, passa, entre outras coisas, por conhecer os valores que são produzidos, as culturas que têm na cidade, as diversas culturas” (SERRA, 2011, p. 11). Por isso, introduzia no currículo temas como patrimônio histórico, material e imaterial, tradicionalmente desconsiderados como conteúdo de aulas de Geografia. Ao socializar conhecimento sobre questões patrimoniais tendo como horizonte o direito à cidade, o professor possibilitava a construção de outros olhares dos alunos trabalhadores sobre uma cidade que frequentemente determina “qual é o lugar que eles devem ocupar e de que maneira eles devem se comportar. Dessa forma, a segregação socioespacial, categoria cara às correntes mais críticas da Geografia, é abordada para aqueles cuja sobrevivência traduz o próprio fenômeno estudado” (SERRA, 2011, p. 12).

É nessa direção que também apontam Cavalcanti e Araújo (2017) quando afirmam que “a segregação socioespacial na cidade é a expressão geográfica das desigualdades sociais” (p. 143) ou ainda quando indicam que ela “apresenta-se como a negação do urbano ou da vida urbana, como um direito ao seu uso no sentido pleno” (p. 144). Partindo desse ponto de vista, os autores chamam a atenção para o ensino contextualizado da cidade na medida em que

³ Para maior aprofundamento das diferentes concepções que, em linhas gerais, vêm embasando as práticas curriculares de Geografia na EJA, ver Serra (2014).

consideram a estreita relação entre a vida cotidiana e a dinâmica urbana, o que faz bastante sentido em turmas de EJA, uma vez que jovens e adultos trabalhadores são, muitas vezes, protagonistas de lutas e reivindicações por melhorias em seus locais de moradia, além de produtores em potencial do espaço urbano.

E é exatamente em função dessas características que os educandos da EJA podem ser considerados como demandantes de temas e conteúdos comumente ignorados na Geografia escolar. Quantos assuntos mais significativos não poderiam ser abordados nas aulas se se levasse em conta as especificidades desses demandantes? Como tais conteúdos poderiam contribuir para uma visão mais problematizadora do mundo e da realidade que os cerca? Desde que interpretados a partir do que Harvey (1980) chama de *imaginação geográfica*, temas como trabalho e educação, por exemplo, poderiam se tornar conteúdos geográficos para jovens e adultos. Isso porque, segundo o autor, a imaginação geográfica “habilita o indivíduo a reconhecer o papel do espaço e do lugar em sua própria biografia; a relacionar-se aos espaços que ele vê ao seu redor, e a reconhecer como as transações entre os indivíduos e entre as organizações são afetadas pelo espaço que os separa” (HARVEY, 1980, p. 14). Dessa forma, tanto a *geografia do trabalho* quanto a *geografia da educação* poderiam passar a fazer parte de programações curriculares com o objetivo de se aguçar a consciência espacial sobre acontecimentos e fenômenos que afetam a vida de trabalhador.

Todas essas considerações sobre o currículo de Geografia na EJA, contudo, dependem em larga medida do reconhecimento dos educadores acerca de seu papel intelectual e como produtores do currículo. Tomando a responsabilidade pelo currículo como inerente à prática profissional docente, Brooks (2019) chama a atenção para o fato de que “a Geografia como disciplina permite uma série de abordagens, e que a seleção apropriada dessa disciplina e a interpretação do currículo escolar são parte da responsabilidade profissional de um professor” (p. 159). No tocante à EJA, pode-se dizer o mesmo em relação às suas especificidades curriculares. O desafio, no entanto, reside na pouca presença dessa modalidade na formação docente em Geografia, tanto inicial quanto continuada, e mais ainda a praticamente inexistente perspectiva da Educação Popular e seus fundamentos nesse processo.

Por uma Educação Geográfica popular, dialógica e problematizadora

O que se identifica como Educação Popular neste texto não se refere simplesmente à educação voltada a pessoas que vivem na pobreza ou na miséria. A partir das considerações de Vale (2001), o “popular” dessa educação faz dela “uma concepção de vida e da história

que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, à mudança da função social da escola” (p. 56). Portanto, é uma concepção de educação que considera injustas as desigualdades sociais, que vê na educação, formal e não formal, um tempo-espaço comprometido com os trabalhadores das classes populares e que contribui “para a elevação de sua consciência crítica, do reconhecimento de sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição” (VALE, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a ampliação da escolarização à toda a sociedade, incluindo os jovens e adultos trabalhadores, não assegura, por si só, o caráter popular da escola pública. Para assim ser concebida, esta deve estar ligada, ainda de acordo com Vale (2001), “à luta desses segmentos [populares] por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social” (p. 56). No caso da EJA, a perspectiva da Educação Popular se encontra presente em sua trajetória, principalmente a partir do surgimento de projetos educativos não formais articulados a movimentos sociais no final dos anos 1950 (TAVARES, 2017). Sua institucionalização na escola pública, reivindicação antiga dos setores populares da classe trabalhadora, não garantiu, no entanto, que o legado político-epistemológico da Educação Popular fosse considerado e adotado pelas redes de ensino (VALE, 2001). Nesse sentido, como atestam Ferreira e Campos (2017), “a EJA como Educação Popular é um direito a ser conquistado” (p. 68). É luta a ser travada diariamente no interior das escolas sem prescindir da participação daqueles próprios a quem a ela têm direito.

Tendo em vista os limites e as possibilidades que a oferta da EJA na escola pública apresenta para a perspectiva da Educação Popular, é necessário identificar em que situações e momentos é viável a adoção de seus preceitos. Para esse exercício, e a partir da Educação Geográfica como eixo das reflexões, são considerados dois princípios básicos da pedagogia freiriana: a dialogicidade e a problematização.

O diálogo, em seu sentido pedagógico e freiriano, não começa apenas quando o educador se encontra diante de seus educandos em uma situação de aula. Para Freire (1987), antes disso, a dialogicidade se inicia na definição dos conteúdos que serão abordados, uma vez que a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (p. 85). Segundo sua compreensão, se é dialógico o processo, não se deve predeterminar ou prescrever os conteúdos, já que qualquer “prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1987. p. 34).

Contudo, se se trata da escola pública, são comuns alguns obstáculos a esse fazer. A própria prescrição curricular é uma delas, muitas vezes exercida pela própria iniciativa do

educador que, em função da pouca ou nenhuma reflexão acerca das especificidades da EJA, acaba por reproduzir ou tomar como única referência o conteúdo programático previsto para crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, se tradicionalmente se estuda Geografia do Brasil no sexto ano do Ensino Fundamental, por exemplo, o período equivalente na EJA também deve abordar essa mesma temática. Para o professor que não vê sentido nessa lógica, mas se vê solitário em sua decisão, Vale (2001) sugere o “mapeamento ideológico” da instituição em que se atua, procurando, com isso, perceber o *modus operandi* da escola e identificar aliados. Caminhando pelas brechas e contando com alguns colegas, o professor dialógico pode tentar exercer a dialogicidade já desde o ponto de partida do trabalho pedagógico e cumprir seu papel intelectual de produtor de currículo.

Na busca por temas geradores de conteúdos de Geografia com base no princípio da dialogicidade, uma das possibilidades é a realização de pesquisa sobre o contexto socioespacial dos alunos, sobre seus lugares de vivência. Ela mesma, uma ação geográfica, a pesquisa pode mobilizar uma variada gama de conceitos e atividades que propiciem reflexões sobre o que Freire chama de universo temático das classes populares. Serra (2017) indica, por exemplo, o trabalho de campo no entorno da escola como uma dessas atividades. Para o autor, “a pesquisa se tornaria mais abrangente e com mais chances de se encontrar temas geradores que melhor expressem os níveis de percepção da população em relação à realidade concreta” (p. 48).

Além disso, com essa pesquisa há grandes chances de se propiciar aos educandos uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo da Geografia, pois, ao conhecer com mais profundidade o espaço da vida cotidiana, eles podem ir para além do que se percebe e aprender “uma [outra] maneira de analisar esses lugares, uma maneira de compreender a multiescalaridade” (CAVALCANTI, 2013, p. 61). Com isso, uma fecunda relação surge entre o princípio da dialogicidade e os estudos geográficos, entre práticas da Educação Popular e ações próprias da Educação Geográfica.

Na continuidade do processo pedagógico, uma vez definido o conteúdo programático, sua abordagem também deve manter a dialogicidade como referência. Em uma clássica passagem, Freire (1987) adverte que o papel do professor-educador não é impor sua visão de mundo ao educando, mas, uma vez compreendendo que a leitura de mundo de seu estudante “reflete a sua *situação* no mundo” (p. 87), o que pode ser feito é propiciar o diálogo entre as duas visões como prática pedagógica. Sem isso, a ação docente pode se fazer bancária ou simplesmente pregar no deserto.

Vale lembrar que, como sujeitos de experiência, os alunos da EJA chegam ou voltam às escolas levando saberes de uma Geografia popular, nos dizeres de Brooks (2019), que podem ser considerados em diálogos problematizadores com o conhecimento geográfico. Dessa forma, dá-se conta de que dialogar significa também problematizar tanto o conhecimento científico sistematizado quanto o que Saquet (2019) denomina de *práticas baseadas-no-lugar* e que revelam “o sentido de *pertencimento* a uma *classe social* e a um *lugar*” (p. 63). Colocando em comunicação práticas dialógicas e práticas dialéticas, o autor afirma o caráter problematizador do diálogo ao considerar que neste “precisa ocorrer colaboração, debate, reflexão, concentração cognitiva, integração, enfim, *unidade dialética* [...] envolvendo, portanto, pessoas e relações econômicas, culturais e políticas sem descolamento da natureza e do território” (p. 48). Compreende-se assim, como diálogo problematizador, o diálogo proposto por Freire.

Dessa forma, na unidade dialética característica do diálogo freiriano surge a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, de acordo com Loureiro (2006), emancipar é “criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições” (p. 143). Só é emancipadora a ação reflexiva, crítica e autocrítica, posto que não é caminho único para a salvação, como diz o autor, mas a possibilidade de construção de “caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência” (p. 143).

Como desencadeadores da emancipação dos sujeitos, os princípios da problematização e da dialogicidade se interpenetram. Chega-se à dialogicidade porque problematiza-se a educação hegemônica, de tipo bancária. Por outro lado, o próprio conteúdo do diálogo é problematizado, uma vez que a educação, nesses termos, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 67). Mundo que, para Santos (1996), realiza sua materialidade, sua concretude nos lugares. E é nesse sentido que, ao propor o contato do pensamento de Milton Santos com o de Paulo Freire, Carneiro (2018) lembra que, de acordo com Santos (1996), cada lugar é, à sua maneira, o mundo, pois, em uma relação dialética, é objeto tanto de uma razão global quanto de uma razão local.

Dessa forma, problematizar os lugares de vida dos educandos da EJA significa problematizar o mundo. Tomar o lugar como eixo do diálogo, conforme se propõe neste artigo, não é limitar-se às suas idiossincrasias, exclusivamente. Também não é usá-lo como

simples exemplo de fenômenos globais. É, sim, promover estranhamentos, fazer valer a imaginação geográfica e provocar reflexões sobre a espacialidade das coisas tendo como ferramenta as escalas geográficas. É, nesse sentido, efetivar de fato uma Educação Geográfica dialógica e problematizadora. Dialógica porque ouve, investiga, se faz com o outro. Problematizadora porque indaga, provoca, inquieta, não se conforma com lugares-mundos desiguais, produtos e produtores de injustiças.

Assim, concordando com Ferreira e Campos (2017), para quem “viver a Educação Popular na EJA é uma opção política e uma forma de reinventar a escola para além da lógica do capital” (p. 73), é preciso tomar esses princípios como referência e em consonância e articulação com os fundamentos da EJA. Porque são trabalhadores jovens, adultos ou idosos, em sua maioria informais ou precarizados, porque são meninos e meninas “defasados” e sem escola que lhes acolha, porque superam imensos desafios e obstáculos na difícil decisão de continuar ou voltar a estudar, porque muitas vezes não encontram vagas em escolas próximas às suas casas ou próximas a seus locais de trabalho, porque são sujeitos de direitos negados, porque são sujeitos que lutam por seus direitos, porque sofrem com o racismo estrutural, com o machismo entranhado, com a homofobia escancarada. Porque são credores do direito à educação e a sociedade desigual sua imensa devedora. Por tudo isso, educar e ser educado através da Geografia é um ato político a favor da superação das desigualdades, a favor da reafirmação das diferenças, a favor do conhecimento geográfico engajado com essas causas e que, como tal, deve ser exercido com compromisso, sensibilidade e, sobretudo, vigor e crença na capacidade intelectual desses sujeitos.

Considerações Finais

Ao finalizar as reflexões aqui apresentadas, é importante retomar os propósitos do artigo. O que o move é a intenção de expor e tecer comentários acerca dos fundamentos e princípios da Educação Geográfica a ser desenvolvida na EJA sempre tendo como referência os preceitos da Educação Popular. É, dessa maneira, propiciar não só o repensar do ato pedagógico com jovens e adultos trabalhadores, como também suscitar reflexões sobre o próprio sentido do conhecimento escolar de Geografia e suas abordagens teórico-metodológicas. No caso da EJA, para esse fim, é preciso também considerar seus fundamentos, balizadores que são de ações políticas e de práticas pedagógicas que a justificam como uma das modalidades da Educação Básica.

Como exposto no início do texto, destaca-se como um dos fundamentos da EJA, talvez aquele que mais lhe dá sentido social e humano, a perspectiva do direito de todos à educação. Perseguido historicamente, conquistado a partir da Constituição de 1988 e referendado pelas DCNEJA, o direito à educação não pode ser ignorado em nenhuma ação educativa relacionada à EJA. Educação de qualidade social, é preciso dizer. Aquela que, para Silva (2009), está atenta às “dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas [dos] estudantes em relação à educação” (p. 225). Aquela, portanto, que tenta garantir aprendizagem significativa tendo como eixo as especificidades de seu público.

E essas especificidades, pautadas no mundo do trabalho e na experiência de vida dos sujeitos educandos, se configuram também em fundamentos da EJA. E o são porque precisam ser considerados na elaboração de currículos e de propostas teórico-metodológicas. Relacionada às especificidades, a contextualização é também caracterizada como mais um dos fundamentos da modalidade. Porque são contextos socioespaciais distintos os que demandam a EJA, tal fundamento permite que se os leve em conta tanto na formulação de políticas quanto no desenvolvimento do processo pedagógico.

Por fim, o reconhecimento de que a EJA é uma questão de classe, pois originada nas profundas desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira, é o seu fundamento mais elementar. Parte desse fundamento todos os outros aqui identificados e é com ele que se deve sempre pensar a modalidade, pois enquanto persistirem tais desigualdades do jeito que se apresentam no Brasil, a EJA será sempre uma realidade a ser evocada na educação brasileira.

No entanto, se os fundamentos predizem os elementos essenciais para referir-se à EJA, são os princípios adotados que vão identificar a concepção e a perspectiva com a qual se trabalha. Neste artigo, cujo foco é a Educação Geográfica de jovens e adultos trabalhadores, a perspectiva da Educação Popular foi considerada como aquela que melhor pode garantir a emancipação e a conseqüente construção da autonomia intelectual dos educandos.

Com os princípios da dialogicidade e da problematização, desenvolvidos por Paulo Freire em toda a sua obra e por inúmeros outros pensadores e educadores, acredita-se que o conhecimento geográfico pode ser socializado de forma mais significativa, crítica e criativa com trabalhadores sujeitos de direitos e merecedores de toda dedicação e atenção por parte de educadores que tenham em um mundo mais justo e fraterno o horizonte de sua atuação profissional.

Referências

ARROYO, M. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2019.

_____. MEC. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 de outubro de 2018.

_____. MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BROOKS, C. *A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência*. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (Orgs.). *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

CARNEIRO, M. B. *O lugar no ensino de geografia: reflexões a partir de Paulo Freire e Milton Santos*. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/51032/25841>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

CAVALCANTI, L. *Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social*. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). *Desafios da didática de Geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

CAVALCANTI, L.; ARAÚJO, M. V. P. *Segregação socioespacial no ensino de geografia: um conceito em foco*. Acta Geográfica, Boa Vista, Edição Especial, 2017, p.140-159. Disponível em <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4775/2419>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

FÁVERO, O. *Políticas públicas de jovens e adultos no Brasil*. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FERREIRA, D.; CAMPOS, A. M. *Educação de jovens e adultos como Educação Popular: direito a ser conquistado*. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 66-77, ago./dez. 2017. Disponível em <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/286/373>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. *Educação de adultos como direito humano*. EJA em debate, Florianópolis, Ano2, n.2, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2015.

HARVEY, D. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LOUREIRO, C. F. *Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 de setembro de 2008.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, n. 12, set.-dez., 1999, p. 59-73. Disponível em <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

RUMMERT, S. M. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos*. In: RUMMERT, S. M. Gramsci, trabalho e educação: jovens pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. (Cadernos Sísifo: 4).

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, M. A. *As territorialidades e temporalidades como reciprocidade e práxis popular*. In: SAQUET, M. A. Saber popular, práxis territorial e contra-hegemônica. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SERRA, E. *Práticas curriculares de professores de geografia no contexto da educação de jovens e adultos*. Revista Geográfica de América Central, Número Especial EGAL, 2011, p. 1-16. Disponível em <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/2750/2630/>>. Acesso em: 2 de maio de 2015.

SERRA, E. *Trajetórias do currículo de Geografia que se ensina a jovens e adultos trabalhadores*. Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jul. 2014, p. 45-54. Disponível em <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/6>>. Acesso em: 24 set. 2017.

SERRA, E. *Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos*. In: SERRA, E.; MOURA, A. P. A. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos em debate. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. *Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro*. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017. Disponível em

<<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/243/349>>.
Acesso em: 12 de agosto de 2019.

SILVA, M.A. *Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações*. Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2019.

TAVARES, M. T. G. *Educação Popular e a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira*. In: MACHADO, R. C. F.; CASTRO, A. M. (Orgs.). *Educação Popular em debate*. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

VALE, A. M. *Educação Popular na escola pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VENTURA, J. *A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações*. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016, p. 9-35. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>>. Acesso em: 9 de novembro de 2016.

Enio Serra

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Endereço: Rua Barão de Mesquita, 850 Bloco C Ap. 1003, CEP 20540-004, Rio de Janeiro.

E-mail: enio.serra@gmail.com

Recebido para publicação em 30 de agosto de 2019.
Aprovado para publicação em 04 de novembro de 2019.
Publicado em 07 de novembro de 2019.