



DESCOLONIZAR O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA: O OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DECOLONIZING THE GEOGRAPHY CURRICULUM AT SCHOOL: A LOOK FROM YOUTH AND ADULT EDUCATION

DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Maira Suertegaray Rossato

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, mairasuerte@gmail.com

Thiago Luerce

Colégio Farroupilha, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, luerce.t@gmail.com

Carolina Bernardes Rollsing

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, carolinarollsing@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão atual sobre currículo na Geografia escolar, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientado pela perspectiva de uma educação interdisciplinar, interseccional, antirracista e decolonial, que procura apresentar e valorizar diferentes formas de olhar para o mundo. Trazemos a experiência, desenvolvida em 2021, nas turmas de Ensino Fundamental e Médio da EJA no Bloco de Ciências Humanas no Colégio de Aplicação/UFRGS. O currículo proposto está ancorado em conceitos estruturantes que orientam as áreas do conhecimento, no sentido de definir os conteúdos e os objetivos específicos que serão abordados. Neste sentido, o pensamento geográfico está sendo desenvolvido por meio de temas e de conceitos, que falam das realidades próximas dos(as) estudantes, o que também permite a compreensão das conexões entre as relações espaciais nas diferentes escalas. Esta proposta foi desenvolvida no contexto do Ensino Remoto Emergencial, a partir de estudos dirigidos discutidos em aulas síncronas com os estudantes. Nestes momentos, foi possível observar que os argumentos trazidos por eles(elas) se mostraram mais aprofundados, no que se refere ao desenvolvimento das ideias e às conexões entre elas. Foi perceptível a mudança na conduta destes(as) estudantes que, com o tempo, apresentavam-se cada vez mais participativos(as) e confiantes nas suas colocações.

Palavras-chave: ensino de Geografia, Educação de Jovens e Adultos, educação antirracista, Ciências Humanas, currículo.



Abstract: This article presents a current discussion about curriculum in school Geography, with emphasis on Youth and Adult Education (YAE), guided by the perspective of an interdisciplinary, intersectional, antiracist and decolonial education, which seeks to present and value different ways of looking at the world. We bring the experience developed in 2021 in elementary and high school YEA classes in the Human Sciences Block at the UFRGS' Colégio de Aplicação. The proposed curriculum is founded in structuring concepts that allow a both critical and social education, aiming at active citizenship insertion, knowledge of rights and duties, and appreciation of democracy. In this context, Geography offers elements for the development of geographic thought by means of themes and concepts that speak of the students' close reality, but that also allow the understanding of the connections between spatial relations at different scales. It was possible to observe that the arguments brought by them were more developed. The change in the conduct of these students was perceptible and, over time, they became more and more participatory and confident in their statements.

Keywords: geography teaching, youth and adult education, anti-racist education, human sciences, curriculum.

Resumen: Este artículo presenta una discusión actual sobre el currículo en Geografía escolar, con énfasis en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), guiada por la perspectiva de una educación interdisciplinaria, interseccional, antirracista y decolonial, que busca presentar y valorar diferentes formas de mirar el mundo. Traemos la experiencia, desarrollada en 2021, en las clases de EJA de la escuela primaria y secundaria en el Bloque de Ciencias Humanas del Colégio de Aplicação/UFRGS. El currículo propuesto está fundamentado en conceptos estructurantes que permiten una educación crítica y social, apuntando a la inserción ciudadana activa, al conocimiento de los derechos y deberes y a la valoración de la democracia. En este contexto, la Geografía ofrece elementos para el desarrollo del pensamiento geográfico mediante temas y conceptos que hablan de la realidad cercana a los alumnos, pero que también permiten la comprensión de las conexiones entre las relaciones espaciales a diferentes escalas. En esos momentos, se pudo observar que los argumentos por ellos presentados estaban más desarrollados. El cambio en la conducta de estos estudiantes fue perceptible y, con el tiempo, se volvieron cada vez más participativos y confiados en sus declaraciones.

Palabras-clave: enseñanza de geografía, educación de jóvenes y adultos, educación antirracista, ciencias humanas, plan de estudios.

Introdução

Neste texto propõe-se pensar possibilidades de descolonização dos currículos de Geografia na Educação Básica, a partir da experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto imposto pela pandemia. As reflexões que serão trazidas fazem parte do projeto de pesquisa, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), denominado “As Humanidades e a construção de um currículo interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos”, implementado, de forma conjunta, entre as áreas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, que atuam na EJA.

Além disso, somam-se a estas reflexões o trabalho desenvolvido em conjunto com professores estagiários do curso de licenciatura em Geografia da UFRGS, durante o primeiro semestre de 2021, nas turmas de EJA (Ensinos Fundamental e Médio) do CAp.

O abismo que se coloca entre estudantes

A pandemia de Coronavírus, que iniciou em 2020 e assolou o planeta, evidenciou um panorama cruel, mas, infelizmente, longe de ser novidade, relativo à Educação Básica: a desigualdade entre as realidades estudantis. Diferenças que já existiam ficaram ainda maiores e um abismo se abriu diante de estudantes brasileiros.

Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), divulgado no início de 2021, mostra que as escolas de todo o mundo passaram, em média, 2/3 do ano letivo de 2020 fechadas, por causa da pandemia. Mais de 800 milhões de estudantes – mais da metade da população estudantil mundial – ainda enfrentam interrupções de aulas. Nos países da América Latina e no Caribe foram sete meses (29 semanas), em média, frente à média global de 5,5 meses (22 semanas). Neste cenário, o Brasil está entre os países com o período mais prolongado de fechamento das escolas: 40 semanas.

Pesquisas compiladas na publicação Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus – Perspectivas em diálogo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020), realizadas entre março e junho de 2020, indicam que a pandemia ampliou ainda mais as desigualdades. Para entendermos esse quadro, é importante destacar que, dos 47.295.294 de estudantes da Educação Básica no país, 81% estudam na rede pública e 19% na rede privada, segundo censo escolar de 2020 (INEP, 2021).

De acordo com esse estudo, as redes públicas e privadas, desde o início da pandemia, já enfrentavam desafios diferenciados. Enquanto 65% das escolas da rede privada já oferecia suporte à distância para os estudantes, nas escolas estaduais e municipais, este número era de

36% e de 14%, respectivamente. Quase oito em cada dez professores afirmaram fazer uso de materiais digitais, apoiando-se em múltiplas estratégias, para fazer chegar atividades escolares aos estudantes: materiais impressos, meios de comunicação tradicionais, como a TV e o rádio, plataformas educacionais e salas de videoconferência, amparando-se, inclusive, nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens, como estratégias educacionais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS *et al.*, 2020). Neste aspecto, a rede privada possui mais alternativas do que a rede pública para o contato com os estudantes, especialmente, no que diz respeito aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Para as escolas públicas, o aplicativo WhatsApp foi a alternativa mais frequentemente usada, para que professores pudessem manter contato com estudantes e com seus familiares.

Nos primeiros meses da pandemia, 61% dos professores mantinham contato com seus estudantes, mas em uma proporção desigual entre as redes de ensino: 77%, na rede privada; 68%, nas redes estaduais; e 51%, nas redes municipais. Neste mesmo período, 74% dos estudantes receberam atividades para realizar em casa, sendo, a maioria delas, por meio de materiais digitais e de vídeo-aulas. Na segunda etapa da pesquisa, realizada em junho, esse número era de 79%, deixando à margem mais de 10 milhões de estudantes.

Ainda com base nestes dados, 42% dos estudantes não teriam, segundo seus familiares, equipamentos e condições de acesso adequados para a realização das atividades, no contexto do ensino não presencial. Importante destacar que, entre receber as atividades e conseguir realizá-las, há um caminho, que, para muitos(as) estudantes, é intransponível. Os dados levantados indicam que, entre estudantes que haviam recebido atividades, 85% dos que realizaram, pelo menos, uma delas na semana anterior à da entrevista, mantinham contato com os professores. Esse número cai para 71% entre os que não mantinham esse contato, indicando o quão importante é a interação com o professor.

Sobre o impacto nas aprendizagens, a percepção das famílias sobre as dificuldades dos(as) filhos(as) em manter a rotina e as atividades (58%), bem como a falta de motivação (de 46% na primeira etapa da pesquisa e de 53%, na segunda) e o percentual dos que discordam da evolução na aprendizagem (50% das famílias avaliam que a aprendizagem diminuiu), corrobora a percepção dos professores de que a aprendizagem decresceu.

A evasão escolar também aparece como uma questão importante: 27% dos jovens do Ensino Médio desta mesma pesquisa já pensaram em não retomar a escola, ao final do período de suspensão das aulas. O risco de abandono da escola, pelos(as) estudantes, é uma preocupação para 31% das famílias entrevistadas.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, o Censo Escolar de 2020 indicou queda de 8,3% no número de matrículas (3.002.749 estudantes), o que já vem sendo registrado, desde anos anteriores (em 2019, foi registrada uma redução de 7,7%). Do total de matrículas, 1.750.169 são no Ensino Fundamental e 1.252.580, no Ensino Médio. As reduções no número de estudantes matriculados foram de 9,7% no Ensino Fundamental e de 6,2% no Ensino Médio, corroborando tendência já evidenciada, em 2019.

Analisando um recorte etário na relação com gênero, estudantes da EJA com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e de adultos. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas.

Quanto aos dados de cor/raça dos matriculados na EJA, pretos(as) e pardos(as) predominam nos dois níveis de ensino. No Ensino Fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no Ensino Médio, 67,8%. Alunos(as) que se identificam como brancos(as) compõem 22,2% da EJA Fundamental e 31% da EJA Médio.

Ao pensar nas conexões entre os dados apresentados anteriormente, pode-se perceber que a pandemia intensificou a exclusão de muitos(as) estudantes, ao ampliar, também, as desigualdades sociais, já bastante agravadas pelas crises política e econômica. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID 19) revelou que, em novembro de 2020, 41% dos domicílios recebiam o auxílio emergencial e 16,3 milhões de pessoas ocupadas tiveram rendimento efetivamente recebido do trabalho abaixo do normal. Entre 20 e 26 de setembro de 2020, 15,3 milhões de pessoas não procuraram trabalho, por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade (IBGE, 2021).

De acordo com Zalla *et al.* (2020) em artigo intitulado "Ensino remoto na EJA: o que podem as Humanidades?" indicam que

[...] jovens e adultos que retornaram à escola, na busca de melhores condições de vida, costumam ser provedores(as) de suas famílias e cuidadores(as) de suas crianças, e enfrentam agora dificuldades muito maiores para se manter aprendendo. Reforçar as estratégias já construídas para atendimento e apoio a esse público não parece ser o suficiente. O que fazer? (ZALLA *et al.*, 2020).

A partir do questionamento colocado no artigo anteriormente citado (ZALLA *et al.*, 2020) escrito pelo grupo de professores do bloco de Ciências Humanas, que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação, no qual nos incluímos, destacamos a oportunidade que temos, neste momento, impulsionado pela urgência imposta pela pandemia,

de repensarmos nossos modelos de educação, de escola e de currículo. Nesse sentido, como a Geografia escolar pode repensar sua trajetória, ao longo da escolaridade dos(as) estudantes? Como nós, professores(as) de Geografia, podemos repensar e/ou tencionar o currículo escolar?

Pensando um currículo descolonizado

Nas últimas décadas, o debate sobre a crítica à colonialidade vem ganhando espaço (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010; KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2019) e adentrando, cada vez mais, nos espaços da academia e da escola.

O texto “O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos”, de autoria de Nilma Lino Gomes, aponta que, desde as décadas de 80 e de 90 do século XX, pensadores(as) negros(as) brasileiros(as) já reconheciam a existência de uma perspectiva negra na teoria educacional, que pode ser considerada parte da produção decolonial latino-americana. São negros e negras brasileiros(as), organizado(as) em movimentos ou em ações mais autônomas, que têm, como foco, uma educação democrática, pública, laica e antirracista, atuando, há muito tempo, pela descolonização dos currículos. A autora identifica uma série de pesquisas, que, nas décadas de 1980 e 1990, já traziam tais reflexões ao contexto da educação.

Se a luta pela descolonização dos currículos já está em debate há longo tempo, vamos pensar o que se entende por colonialidade e porque defendemos o movimento contrário. Gomes (2019, p. 227) entende a colonialidade como:

[...] resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo depois do término do domínio colonial, as amarras persistem.

Isto posto, perguntamos: de que forma essa colonialidade se expressa na escola e nos currículos? À escola cabem as tarefas de promover a formação integral do estudante e de democratizar os conhecimentos, garantindo cultura de base para os(as) estudantes, sejam eles(as) crianças, jovens ou adultos. Que conhecimentos são esses? São aqueles definidos pelos currículos? É o conhecimento científico, produzido nas universidades e transpostos para as salas de aula? Quem está na escola? Esse currículo responde aos seus anseios? Dialoga com suas formas de ver e de viver o mundo?

O currículo, para muitos(as), é entendido como uma listagem de conteúdos, que são apresentados, na escola, com o objetivo de preparar estudantes para o mercado de trabalho ou

para a realização de avaliações em diferentes escalas. Este conteúdo, apresentado nos currículos de várias áreas do conhecimento “[...] da forma como é usualmente concebido, aborda o conhecimento do ponto de vista hegemônico, ou seja, branco, masculino e segundo a lógica do agente colonizador” (MACHADO; ALCÂNTARA, 2020, p. 5).

Para Silva (1995 *apud* GOMES, 2019, p. 227, grifos nossos):

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva, é um processo produtivo que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). (...) O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, **participa do processo de constituição de sujeitos.**

De forma explícita ou não, essas narrativas constroem noções sobre conhecimentos (o que é legítimo e o que não é; o que é válido e o que não é), sobre organizações de sociedade (o que é primitivo e o que é moderno), sobre grupos sociais (o que é belo e o que não é), sobre sexualidade (o que é certo e o que é errado; o que é moral e o que é imoral), entre outros.

Estas narrativas definirão quais são as vozes a serem ouvidas e quais devem ser silenciadas. E mais: definem quais grupos podem representar a si e aos outros e quais grupos podem ser apenas representados ou, até mesmo, excluídos de qualquer representação. Ainda, “[...] as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade” (GOMES, 2019, p. 228).

Neste sentido, Machado e Alcântara (2020, p. 6) fazem uma análise sobre a narrativa construída, a respeito dos povos indígenas e africanos, presente nos currículos:

Nessa perspectiva, os povos indígenas e africanos, que foram ‘salvos’ do paganismo, da incivilidade e da promiscuidade pelos europeus, são apresentados aos(às) estudantes como ignorantes e selvagens. Consequentemente, tais povos não têm nada a ensinar e precisaram – e ainda precisam – aprender muito para equiparar-se ao modelo humano almejado, isto é, o mais próximo possível do branco europeu. Desse modo, o currículo desconsidera os saberes de matriz africana – bem como dos povos originários – e os relega a um papel de coadjuvantes, de cidadãos de segunda ordem na história do Brasil.

As autoras apontam para a visão eurocêntrica que orienta grande parte dos currículos escolares, que acaba por invisibilizar e apagar o protagonismo dos povos indígenas e africanos na produção de conhecimento e na construção do território brasileiro. Neste sentido, Gomes (2012), no artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* levanta uma série de questionamentos, a respeito dos currículos que queremos (ou não) para a

escola, para a formação de professores ou como política pública, conforme pode ser observado a seguir:

[...] adequar-se às avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

Na sequência, apresentaremos como se dá a discussão do currículo na Geografia a partir de algumas inquietações, como qual é o papel da Geografia Escolar? O que ensinar? Como torná-la significativa?

A discussão do currículo na Geografia

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) entendem que a disciplina escolar Geografia é composta por uma seleção de conteúdos, organizados para atender às concepções hegemônicas da ciência, articuladas às concepções pedagógicas do currículo e do ensino. Esta seleção também depende do contexto histórico e engloba os principais conceitos, que permitem identificar a estrutura da disciplina. Partindo desta ideia, e conhecendo a extensa listagem de conteúdos e de objetivos, propostos para estudantes da Educação Básica, questionamos: o que quer a Geografia escolar?

Rossato (2020, p. 15), em artigo intitulado “Geografia e Leitura Literária na Escola: representatividade, identidade e empoderamento”, aponta que a Geografia escolar é mais complexa do que uma seleção de conhecimentos científicos, resultando do

[...] movimento entre conhecimentos acadêmicos, práticas pedagógicas, diretrizes curriculares e participação estudantil [...]. Pressupõe, portanto, a valorização dos saberes dos estudantes e a autoria, protagonismo e autonomia dos mesmos para a construção de um currículo vivo e em movimento.

Pontuschka *et al.* (2009) apontam também que

A Geografia, como matéria escolar, permite que estudantes e professores ampliem suas representações sociais e seus conhecimentos acerca das diferentes dimensões das realidades (social, natural e histórica), permitindo

uma compreensão mais aprofundada do mundo em constante transformação (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 38).

Mas não só isso. Santos (2010, p. 142) traz que "[...] o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo." Para ele, posicionar-se no mundo é, portanto, conhecer o mundo e sua posição nele, para, então, tomar posição neste mundo e agir, colocando-se politicamente para sua transformação.

Muitas vezes, a Geografia escolar é percebida, por estudantes da Educação Básica, como uma área bastante conteudista, na qual a memorização de conceitos e de conteúdos é o método empregado no seu desenvolvimento, tornando-se maçante e desinteressante. Neste sentido, Cavalcanti (2010) relata que muitos professores encontram dificuldades para engajar seus(as) estudantes nos conteúdos trabalhados pela Geografia.

Porém, se considerarmos a Geografia como uma disciplina que proporciona ao(à) estudante “ler” o mundo, percebe-se que esta ciência extrapola os muros da escola. A Geografia é experienciada pelos(as) estudantes em seu cotidiano nas escalas local e global de acontecimentos, de relatos e de experiências.

Deste modo, devemos refletir se os conteúdos da Geografia, engessados em uma sequência curricular, confinada nos limites da escola, realmente proporcionam a potencial leitura de mundo que os professores buscam possibilitar ao(à) estudante. É interessante considerar que o conhecimento geográfico necessita e pode ser vivenciado e observado, através do cotidiano e da comunidade, na qual o(a) estudante está inserido(a).

A escola é formada por pessoas e, não, por muros (PACHECO, 2014). Portanto, podemos refletir o quão nocivo é, para o desenvolvimento do conhecimento geográfico, que os seus conteúdos fiquem confinados em um currículo, que não explora ou que não considera a vivência dos(as) estudantes em seu dia a dia. Muitos dos conteúdos estudados em sala de aula são visualizados e experienciados no cotidiano do(a) estudante e da comunidade escolar, mas falta diálogo entre estes ambientes. Há a necessidade de conferir sentido à Geografia escolar para o(a) estudante. De acordo com Cavalcanti (2010), a aprendizagem da Geografia escolar necessita de um diálogo vivo e verdadeiro, no qual estudantes e professores(as) possuem liberdade de manifestação, em busca de conceder um sentido real aos conteúdos abordados.

Ao pensarmos uma Geografia escolar decolonial, a ideia de experienciar ou utilizar a realidade do(a) estudante, para trabalhar os conteúdos da disciplina, é reforçada, no sentido de que estaríamos partindo do(a) estudante, colocando-o(a) na centralidade do processo de

aprendizagem. Contudo, este tipo de abordagem talvez devesse ser acompanhada de uma reforma curricular da disciplina. Por que é tão difícil efetivarmos esta mudança?

Relacionando o que foi colocado, até o momento, sobre o contexto da educação neste período pandêmico e a Geografia, enquanto disciplina escolar de relevância social, que precisa ser repensada, destacamos as ideias de Santos (2010, p. 143-144):

A Geografia serve então para a construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo – e, aqui, falamos de “mundo” como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial, etc.) é em relação à experiência. Isto torna a leitura espacial das relações raciais uma tarefa importante, pois a raça é um princípio social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder. Enquanto tal, ela regula comportamentos e relações, interfere nas trajetórias de indivíduos e na inserção social de grupos, sendo então um fator crucial na constituição da nossa estrutura social e espacial.

A partir desta concepção, entendem-se as relevâncias da discussão e da compreensão do que Santos (2010, p. 144) denomina “[...] expressões espaciais das relações raciais, do racismo e das lutas antirracismo”. A reflexão sobre as relações raciais, sobre o racismo e sobre as resistências a estes processos constituídos no espaço, mas, também, condicionadas por ele, aponta temas importantes a serem trabalhados, pela Geografia, na busca de uma educação antirracista, sobretudo, no Brasil, país cujas relações foram e seguem (não, sem luta) constituídas por intenso racismo estrutural.

Na próxima sessão, apresentaremos elementos para pensarmos sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos e o ensino da Geografia neste contexto. Destacamos conceitos relevantes que consideramos essenciais para o desenvolvimento de um currículo atual, antirracista e decolonial.

Currículo da Educação de Jovens e Adultos: como está a Geografia?

A Educação de Jovens e Adultos não recebe o mesmo destaque que a Educação Básica regular nas publicações dedicadas às suas reflexões. Exemplo disto é o fato de a EJA ter sido incluída apenas recentemente no texto da Base Nacional Comum Curricular, documento que se propõe a orientar o sistema educacional do país. Reflexões acerca do currículo da Geografia na Educação de Jovens e Adultos ganham espaço nas discussões acadêmicas, mas ainda são pouco expressivas, quando comparadas às produções em outras modalidades da

Educação Básica, bem como a importância desta modalidade num contexto de desigualdade crescente como o nosso.

Considerando tal realidade, os dados apresentados no início deste texto sobre o impacto da pandemia do Coronavírus na educação e, neste sentido, as repercussões desta sobre o grupo de alunos (as) que caracteriza a EJA, é essencial pensar a educação geográfica neste contexto. Assim, ponderando sobre as contribuições que a Geografia escolar pode trazer, no sentido de proporcionar ao (à) estudante elementos para pensar geograficamente (CAVALCANTI, 2019) e, com isso, tomar ciência e consciência de seu lugar no mundo, apresentaremos o trabalho desenvolvido pelo Bloco de Ciências Humanas¹ nas turmas de EJA dos Ensinos Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, no primeiro semestre de 2021, com destaque para a área de Geografia.

Frise-se, contudo, que esta abordagem vem sendo desenvolvida pelos(as) professores(as) de Humanidades desde 2018 e motivou diversas produções bibliográficas (PAVEI, ROSSATO, ZALLA, 2019; ZALLA, PAVEI, ROSSATO, VOGT, 2020; PAVEI, ROSSATO, VOGT, 2021), integrando, atualmente, um projeto de pesquisa, também já referido aqui, que procura refletir sobre a construção de um currículo integrado entre as Humanidades na EJA.

Resgatando as palavras de Pavei, Rossato e Vogt (2021), é perspectiva da EJA do CAp/UFRGS a promoção da interdisciplinaridade e das relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais.

Propomos, portanto, a ruptura da organização curricular que privilegia a disciplina isolada em prol da compreensão da racionalidade interdisciplinar enquanto potência de criação de interações e de outros atravessamentos, visando novas possibilidades didático-pedagógicas, mas sem que se perca de vista as especificidades e as contribuições de cada área do conhecimento (PAVEI, ROSSATO, VOGT, 2021, p. 801).

Nessa organização de bloco, compartilhamos objetivos e eixos temáticos orientadores, assim como realizamos atividades integradas, no que tange ao planejamento e à execução das aulas, bem como avaliações, pareceres e conceitos finais dos estudantes.

Outro pressuposto importante, ao pensar neste currículo, além das concepções decolonial e antirracista, é o da interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021), enquanto

¹ Na organização da EJA do CAp/UFRGS, os componentes curriculares são constituídos de modo interdisciplinar, denominados Blocos do Conhecimento. A Geografia compõe, juntamente com as áreas de Filosofia, de História e de Sociologia, o Bloco do Conhecimento de Ciências Humanas.

perspectiva analítica da realidade, sobretudo, para a decifração de contextos cada vez mais desiguais de Brasil e de Mundo.

Como apontam Collins e Bilge (2021), as desigualdades sociais e as consequências das mudanças na economia não são sentidas igualmente entre as pessoas, a exemplo de mulheres, de crianças, de grupos racializados (negros e indígenas), de pessoas com capacidades diferentes, de pessoas LGBTQIA+ e de populações sem documentos.

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo.
[...] A interseccionalidade fornece estrutura de intersecção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (COLLINS; BILGE, 2021, p. 33).

De maneira mais ampla, o currículo desenvolvido no Bloco de Ciências Humanas está ancorado nos conceitos estruturantes, a saber: nas turmas de Ensino Fundamental, de Direitos Humanos; no primeiro ano do Ensino Médio, de Cultura e de Diversidade; no segundo ano do Ensino Médio, do Mundo do trabalho; e, no terceiro ano do Ensino Médio, de Democracia. Entendemos que estes conceitos permitem formações crítica e social, visando à inserção cidadã ativa, ao conhecimento de direitos e de deveres e à valorização da democracia. Tais conceitos, a partir de uma leitura parcelar (da área do conhecimento), juntamente com o olhar interdisciplinar, propiciam a identificação das relações sociais de classe, de gênero, de etnia e de outras clivagens social e historicamente construídas. Além disso, fomentam princípios importantes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), como o conhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, o respeito às diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação.

O trabalho orienta as áreas do conhecimento, no sentido de definir os conteúdos e os objetivos específicos, que serão abordados, privilegiando, assim, as especificidades da Geografia, foco particular deste texto, ao mesmo tempo, propiciando o diálogo com as demais áreas.

É importante salientar que a atividade docente, no momento da pandemia, estava sendo desenvolvida remotamente, o que tornou ainda mais desafiador obter as construções almejadas. No CAP/UFRGS, desde março de 2020, estávamos em trabalho remoto e as atividades para os(as) estudantes, chamadas estudos dirigidos remotos, foram sintetizadas em materiais escritos, postados semanalmente, e restritos a três laudas, visando a não os(as) sobrecarregar. No primeiro semestre de 2021, o uso da plataforma Moodle e a possibilidade

de encontros síncronos semanais, via Google Meet, expandiram o contato com os(as) estudantes e permitiram dinamizar as propostas, com inserção de pequenos vídeos, de áudios e de indicações de sites, que pudessem ampliar as discussões apresentadas nos estudos dirigidos.

O Quadro 1 foi elaborado a partir dos estudos dirigidos, produzidos no Bloco de Ciências Humanas², e trabalhados com estudantes no primeiro semestre de 2021. A maior parte dos temas abordados já compõe o currículo do bloco, desde 2018, ano em que foi proposta uma reformulação dos conteúdos do bloco, a partir da reestruturação da equipe de professores e do entendimento sobre a importância de um trabalho interdisciplinar mais efetivo e mais próximo da realidade dos(as) estudantes.

Quadro 1 – Estrutura Curricular do Bloco de Ciências Humanas da Educação de Jovens e Adultos, 2021

Segmentos/Anos	Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos
Bloco de Ciências Humanas	<p>Conceito Estruturante: Direitos Humanos</p> <p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">● História dos Direitos Humanos, com enfoque na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas suas inflexões, na Constituição Brasileira;● História das lutas por direitos políticos e civis das mulheres, indicativos sociais das mulheres no Brasil, violência de gênero, direito ao trabalho das mulheres;● Racismo e intolerância religiosa;● O direito dos povos indígenas;● Direitos das crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente, trabalho infantil no Brasil;● História da família e diversidade de constituições familiares;● Discriminação dos algoritmos e racismo virtual;● Direito à educação;● Luta social, enquanto propulsora de mudanças na sociedade;● Trabalho e interseccionalidades com gênero, com classe e com raça: direitos e conquistas no campo do direito do trabalho.
Geografia	<p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">● Indicadores sociais das mulheres no Brasil;● Luta feminista e direitos das mulheres;● Situação atual do trabalho da mulher no Brasil, legislações que proíbem o trabalho feminino no mundo;● Trabalho e interseccionalidades com gênero, com classe e com raça: direitos e conquistas no campo do direito do trabalho;● Os direitos dos povos indígenas no Brasil, suas lutas;● Situação atual do trabalho infantil no Brasil, mudanças e implicações.

² Os materiais produzidos são de autoria dos(as) professores(as) do Bloco Rúbia Vogt Oliveira, Katiuci Pavei, Jocelito Zalla e Maira Suertegaray Rossato, em parceria com estudantes estagiários da Geografia (Thiago Dias Luerce e Carolina Bernardes Rollsing) e da História, bem como com estudantes da residência pedagógica da Filosofia.

Segmentos/Anos	Ensino Médio – 1º ano
Bloco de Ciências Humanas	<p>Conceitos estruturantes: Cultura e Diversidade</p> <p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conceito de patriarcado, relações entre a violência colonial contra a mulher e formas de opressão femininas recentes no Brasil; ● Brasil colonial: conflito racial na origem da população brasileira, escravidão indígena e a escravidão africana na América Portuguesa, o lento processo de abolição da escravidão no Brasil e as suas implicações, o fim da escravidão como uma conquista e, não, como uma concessão da elite política imperial; ● Conceito de democracia racial e desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, histórico de desigualdade e de subtração de direitos dos povos indígenas e negros, análise e reflexões sobre a distribuição racial do Brasil; ● Quilombos como espaços de resistência e de preservação da cultura afro-brasileira, distribuição dos quilombos no Brasil e no RS; ● Cartografia: mapas, seus elementos, seus discursos, projeções cartográficas e distorções, mapa, enquanto produto cultural com intencionalidade, pontos cardeais na perspectiva oficial eurocentrada e contraponto, de acordo com a cosmovisão dos povos xavantes; ● Luta social, enquanto propulsora das mudanças na sociedade; ● O conceito de etnocentrismo, enquanto fenômeno fortemente arraigado na história das sociedades, como expressão de não assimilação das diferenças sociais (discriminação, xenofobia, racismo, <i>bullying</i>); ● Contribuição da Filosofia para uma vida esclarecida e ética; ● Conceito de tempo, com referências ao momento pandêmico, a partir de textos filosóficos;
Geografia	<p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que são mapas, como são feitos, seus elementos, seus discursos. ● O mundo que aparece no mapa é real? Projeções cartográficas e distorções; mapa enquanto produto cultural com intencionalidade. ● Pontos cardeais na perspectiva oficial eurocentrada e contraponto acordo com a cosmovisão dos povos xavantes. ● O Brasil Quilombola: Quilombos como espaços de resistência e preservação da cultura afro-brasileira; distribuição dos quilombos no Brasil e RS. ● Democracia Racial no Brasil? Conceito de democracia racial, desconstrução do mito a partir do histórico de desigualdade e subtração de direitos dos povos indígenas e negros; análise e reflexões sobre a distribuição racial do Brasil.
Segmentos/Anos	Ensino Médio – 2º ano
Bloco de Ciências Humanas	<p>Conceito estruturante: Mundo do trabalho</p> <p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho, enquanto tortura e enquanto humanização, a partir da Filosofia; ● História do trabalho, a partir da comparação de textos sobre a evolução do trabalho, desde a Idade Moderna, e sobre a Revolução Industrial; ● Mercado de trabalho no Brasil, mudança na PEA brasileira e suas implicações, relação entre industrialização e urbanização; ● Desigualdade de gênero no mercado de trabalho; ● Divisão sexual do trabalho: mulheres, corpo e acumulação do capital; ● Trabalho e interseccionalidades com gênero, com classe e com raça: direitos e conquistas no campo do direito do trabalho; ● Conceitos de “mais-valia”, de “alienação” e de “fetiche da mercadoria” em Marx; ● Luta social, enquanto propulsora das mudanças na sociedade; ● Revolução Industrial e movimentos trabalhistas; ● Surgimento dos movimentos sociais no Brasil, contextualização do déficit habitacional no país; ● Conceitos de poder e de disciplina em Foucault;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Desemprego, enquanto fenômeno social; ● Imperialismo e neocolonialismo; ● Segregação urbana e Racismo ambiental nas cidades, relação da urbanização e da industrialização com os processos de segregação urbana e de favelização, a espacialização, nas cidades, dos processos de segregação urbana e de favelização, para entender como o racismo ambiental se manifesta; ● Direito à cidade: conceito, relações espaciais desiguais no espaço urbano.
Geografia	<p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mercado de trabalho no Brasil, mudança na PEA brasileira e suas implicações, relação entre industrialização e urbanização; ● Desigualdade de gênero no mercado de trabalho; ● Segregação urbana e Racismo ambiental nas cidades, relação da urbanização e da industrialização com os processos de segregação urbana e de favelização, a espacialização, nas cidades, dos processos de segregação urbana e de favelização, para entender como o racismo ambiental se manifesta; ● Movimentos sociais no Brasil, surgimento dos movimentos sociais no Brasil, contextualização do déficit habitacional no país; ● Direito à cidade: conceito, relações espaciais desiguais no espaço urbano.
Segmentos/Anos	Ensino Médio – 3º ano
Bloco de Ciências Humanas	<p>Conceito estruturante: Democracia</p> <p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conceito de Democracia: contexto de surgimento na Grécia Antiga, distinção de democracias direta e indireta e de igualdade, como um dos pilares da democracia; ● Democracia inacabada no Brasil: a Primeira República, o Coronelismo e as suas práticas de dominação política, limites e dificuldades na atualidade, Democracia limitada; ● Democracia e preservação da natureza: o papel dos indígenas na garantia do direito ao meio ambiente equilibrado; ● Bem-viver e a Filosofia Indígena: outras formas de organização, tais como as dos diferentes grupos indígenas; participação de indígenas na política brasileira; ● História da patrimonialização no Brasil e da preservação das culturas indígenas; ● Migrações: mulheres migrantes e seus desafios (vulnerabilidade e protagonismo), a luta feminista neste contexto, movimentos migratórios de indígenas no passado (ex.: caminho de Peabiru) e no presente, a xenofobia no contexto das migrações, situação de refugiados e de apátridas; ● Guerra Fria e ditaduras na América Latina; ● A consolidação da Democracia, como caminho para superar a necropolítica e a violência pessoal; ● Luta social, enquanto propulsora das mudanças na sociedade; ● Conceito de Cidadania e relação com a prática social ativa; ● Direito à educação.
Geografia	<p>Temáticas e conceitos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mulheres migrantes e seus desafios (vulnerabilidade e protagonismo), a luta feminista neste contexto; ● Democracia e preservação da natureza: diferentes formas de se relacionar com a natureza (perspectiva dos povos indígenas versus perspectiva capitalista exploratória), impactos ambientais das ações exploratórias e o papel dos indígenas na garantia do direito ao meio ambiente equilibrado; ● As migrações de indígenas no passado (ex.: caminho de Peabiru) e no presente; ● A xenofobia no contexto das migrações, situação de refugiados e de apátridas.

Numa primeira análise do quadro, ficam evidenciadas as abordagens interdisciplinar, interseccional, antirracista e decolonial, que procuram apresentar e valorizar diferentes formas de olhar o mundo. Os conceitos estruturantes escolhidos abrem espaço, para que o pensamento geográfico também possa se desenvolver, dentro de uma perspectiva integrada, que tem, como objetivo, construir um olhar diverso e crítico, a partir de diferentes lentes disciplinares.

Levando em consideração os documentos oficiais, que orientam a Educação Básica, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular indica que, na busca do desenvolvimento do que denomina raciocínio geográfico, a Geografia deve ter, enquanto princípio orientador, a forma como o sujeito se percebe no mundo, partindo de relações próximas, e se entendendo como sujeito do mundo, ativo e responsável pelo espaço geográfico. No Ensino Fundamental parte-se da experiência cotidiana do sujeito, para compreender a vivência do outro e dos outros lugares. No Ensino Médio o princípio é o mesmo, com o aprofundamento das reflexões sobre questões ambientais, culturais, econômicas e sociais do mundo, a partir dos seus lugares vividos e experienciados, buscando compreender as conexões escalares (ROSSATO, 2020).

Entendemos que o pensamento geográfico está sendo desenvolvido com os(as) estudantes, por meio de temas e de conceitos, que falam das suas realidades próximas, o que também permite a compreensão das conexões entre as relações espaciais nas diferentes escalas (mundo, Brasil, estados e municípios). Esta conexão permite compreender, de forma mais ampla, as suas experiências.

Também presente na prática da Geografia, a dimensão temporal:

[...] situa os eventos e processos específicos em genealogias mais amplas do mundo contemporâneo, explicando como as opções do passado condicionam nossas vidas e dão-nos ferramentas para pensarmos o hoje e elaborarmos soluções para os problemas atuais (PAVEI, ROSSATO, VOGT, 2021, p. 805).

Entender como ações ao longo do tempo impactam e transformam realidades é essencial para compreender porque, na atualidade, algumas histórias ganham visibilidades e outras não. Esta discussão também aparece no trabalho com os mapas, uma vez que a produção cartográfica é repleta de intenções e discursos, podendo reforçar estereótipos ou romper com eles.

A compreensão da linguagem dos mapas é algo bastante presente nas propostas, com a atenção para entendimento de que mapas são produtos culturais com intencionalidades e, portanto, instrumentos importantes na construção de visões de mundo e de posições no

mundo. Como aponta Santos (2010, p. 143), "[...] o que eles mostram e o que deixam de mostrar são critérios de verdade, de construção de existências e de não existências".

Textos produzidos por autores representativos de diferentes etnias e, também, de diferentes continentes são parte importante do currículo do Bloco de Ciências Humanas, em que se inclui a Geografia. Para Ribeiro (2017, p. 75), “[...] os saberes produzidos pelos indivíduos de grupo historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”.

O propósito de abordar os conteúdos trabalhados pela Geografia de formas interdisciplinar, interseccional, antirracista e decolonial em tempos de pandemia e de distanciamento social se mostrou uma experiência bastante desafiadora, mas válida e muito significativa para os (as) docentes, mas, sobretudo, para os(as) estudantes. Desafiadora, pois implica a disponibilidade de docentes de produzirem coletiva e colaborativamente, o que amplia e enriquece o conhecimento de docentes e estudantes.

A ideia de conectar os temas geográficos com o conteúdo da atividade de outra área, desenvolvida na semana anterior à aula, foi enriquecedora, pois possibilitou relacionar conteúdos, que, muitas vezes, são apresentados aos(as) estudantes de formas fragmentada e desconectada, mas, que, na prática, possuem total relação entre si. Durante os debates nos encontros síncronos³, ao tratarmos dos temas em questão, os(as) estudantes faziam conexões entre as aulas, reconstituindo oralmente ideias e conceitos já abordados, inferindo conexões e relacionando a acontecimentos do seu cotidiano. Os debates e os argumentos trazidos por eles(elas) mostravam-se mais aprofundados, no que se refere ao desenvolvimento das ideias e às conexões entre elas, mas também no que se refere às críticas tecidas em relação às questões trazidas. Foi perceptível a mudança na conduta destes(as) estudantes que, com o tempo, apresentavam-se cada vez mais participativos(as) e confiantes nas suas colocações.

Além disso, também foram desenvolvidas atividades, que trouxessem uma abordagem decolonial, apresentando os conteúdos, a partir de uma perspectiva diferente da que é normalmente apresentada pelo livro didático. Neste ponto, percebíamos, novamente no espaço do encontro síncrono, momentos de crescente curiosidade e surpresa a respeito dos temas, misturados a certa indignação na descoberta de que muito do que ainda se ensina no contexto da escola valoriza uma única perspectiva, sobretudo no que se refere aos temas que abordam as questões étnico-raciais e de gênero. Estes momentos, também, eram espaços de

³ Os encontros síncronos eram os momentos de maior participação dos(as) estudantes, por isso tomamos principalmente estes momentos para avaliar a pertinência das propostas.

compartilhamento de outros saberes de nossos (as) estudantes, de valorização de suas vivências e ancestralidades.

O contexto pandêmico ocasionado pelo Coronavírus, apesar de impor o distanciamento social e o ensino remoto, possibilitou a intersecção de questões expostas pela pandemia com diversas temáticas curriculares. No 2º ano do Ensino Médio, os estudos orientados pelo conceito Mundo do trabalho trouxeram elementos à discussão sobre a transformação do Brasil de um país rural para urbano. Este tema suscitou diversos debates na sala de aula virtual, pois, quando se trata de EJA, muitos dos estudantes experienciaram o êxodo rural, vivenciaram a precarização do trabalho no campo e foram “forçados” a vir para a cidade, em busca de melhores oportunidades. Neste sentido, os debates possibilitaram uma ampliação da discussão sobre o espaço urbano, abordando aspectos relacionados às desigualdades sociais, à segregação urbana, ao direito à cidade, à precarização do trabalho, ao racismo ambiental, à história do capitalismo industrial, aos movimentos operários e às conquistas trabalhistas e feministas.

Outro exemplo pode ser verificado na discussão sobre a relação entre sociedade e natureza. Nesta atividade, buscou-se analisar diferentes formas de o ser humano interagir com a natureza e os impactos das transformações decorrentes desta interação sobre distintos grupos de pessoas. Nesse contexto, trouxemos o debate, a partir da perspectiva indígena, na qual estudantes perceberam uma abordagem diferente da visão apartada da natureza, que as ciências eurocêntricas estão tão acostumadas a apresentar. A visão da comunidade indígena brasileira sobre a relação com a natureza apresenta uma cosmologia integrada, que vê o planeta como um organismo vivo, e, portanto, faz uma crítica à sociedade de consumo, que entende a natureza como algo a parte, como um recurso a ser explorado, e chama a atenção para o iminente colapso ambiental, decorrente desta visão. Esta abordagem socioambiental ganhou ainda mais relevância no contexto da pandemia, uma vez que a desaceleração de produção e do consumo, como resultado da redução da circulação de pessoas, de mercadorias e, conseqüentemente, dos meios de transporte rodoviários, permitiram um breve respiro para a natureza. Esta situação é um convite à reflexão sobre as relações socioambientais contemporâneas, conduzindo a uma análise, em conjunto com os(as) estudantes, das relações estabelecidas em nossa sociedade, que levaram a diversos desastres e a crimes ambientais, apenas nos últimos anos. Recorremos, para tanto, aos eventos da mineração, como os de Mariana e Brumadinho, assim como aos recordes de desmatamentos e de queimadas, aos quais nossos biomas foram e estão sendo expostos, entre outros episódios, que marcam nossa história socioambiental.

Cavalcanti (2012, p. 150) argumenta que “[...] a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais”. Deste modo, a Geografia teve grande importância na experiência realizada com a EJA, no sentido de mobilizar os(as) estudantes, para que questionem e para que (re)construam ideias, pensamentos e opiniões sobre a sociedade em que estão inseridos(as). Esse movimento foi potencializado pelo uso da Cartografia, aliada a discussões, a respeito das questões sociais trabalhadas, fazendo com que as aulas dialogassem com o mundo real.

Dessa forma, as aulas foram pensadas, no sentido de fornecer meios para que os(as) estudantes pudessem analisar, com mais criticidade, as formas de espacialização dos fenômenos, procurando entender o “[...] onde e por que é assim? (CAVALCANTI, 2019). Com isso, foi esperado que a leitura de mundo dos(as) estudantes pudesse ser ampliada, tornando-os(as) sujeitos muito mais conscientes, posicionados e ativos, em relação às diversas desigualdades, que se manifestam em seu bairro, em seu país, em sua comunidade etc.

A partir do exposto, entendemos que a proposta da Geografia na EJA do CAP/UFRGS almeja, conforme Straforini (2018, p. 192, grifos nossos), que os(as) estudantes, a partir das reflexões sobre o espaço, exerçam:

[...] a prática espacial de atuação neste espaço de disputas e sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e **as práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana.**

19

Essa prática espacial insurgente é essencial. Kilomba (2019) em seu livro “Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano” apresenta reflexões sobre diversas situações de racismo, fazendo uma analogia com a reprodução do colonialismo, uma vez que as pessoas são descobertas, invadidas, atacadas, subjugadas e ocupadas, tornando-se simbolicamente colonizadas: “Essa é a função do racismo cotidiano: restabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser revivida no momento em que o sujeito negro é colocado novamente como a/o outra/o” (KILOMBA, 2019, p. 225).

Para esta autora, quando abrimos espaço para a escuta daqueles que sofrem o racismo, descolonizamos esses sujeitos, pois o enfoque passa a estar na reflexão sobre os sentimentos das pessoas agredidas. Esse processo é importante, pois é caminho para que o indivíduo se torne sujeito, novamente, para que tome consciência da sua negritude, para que narre sua própria história, fazendo-se autor e autoridade de sua própria realidade (KILOMBA, 2019). Neste mesmo sentido, De Mesquita (2019, p. 4, adaptação nossa), ao apresentar relatos de racismo vividos por estudantes de EJA, coloca que “[...] o passado é imutável e o futuro é

intocável, mas, no presente, podemos interpretar essas memórias e tentar traçar uma outra história."

Esta reflexão nos informa sobre a importância do trabalho desenvolvido na EJA, uma vez que a quase totalidade dos(as) estudantes têm históricos de exclusão e de abandono. As escolhas curriculares também estão embasadas no que estes(as) estudantes trazem, uma vez que a escuta, o diálogo e o acolhimento são transformadores.

A escuta, proporcionada pelos encontros síncronos, indicam o quão significativos são muitos dos temas abordados, pois há uma identificação de vivências, uma troca de experiências, uma tomada de consciência sobre as injustiças, sobre as violências, muitas vezes, sofridas, além do reconhecimento de que o espaço da escola é essencial para a mudança na forma de encarar a vida. Essa possibilidade de mudança, que ecoa nas falas, vincula-se à construção de conhecimentos, que modificam e que sensibilizam o olhar, bem como a forma de enfrentamento das adversidades e dos desafios, que se colocam.

Reflexões finais, para seguirmos o debate

A Educação de Jovens Adultos é destinada a pessoas, que, por diversos motivos – muitos deles, relacionados a desigualdades sociais –, não iniciaram ou interromperam seus estudos. Estas pessoas possuem uma vivência que perpassa os conteúdos trabalhados pelas Ciências Humanas. Tratam-se de trabalhadores, que se encontram historicamente destituídos do direito e do acesso a bens culturais, econômicos e sociais. Estudantes da EJA têm cor, têm gênero e têm classe social muito bem definidas. Assim, pensar a EJA pressupõe avaliar um público diverso e, ao mesmo tempo, com especificidades, que, se desconsideradas, acarretarão a produção de novas experiências de exclusão escolar.

O currículo da Geografia escolar, a partir dos contextos de abordagens dos diversos livros didáticos vigentes, precisa ser adaptado ao contexto dos estudantes desta modalidade, com o intuito de aproximar o debate geográfico da realidade deste público. Neste cenário, o conceito decolonial se torna fundamental, para uma renovação do currículo ou da abordagem dos conteúdos trabalhados nas Ciências Humanas, buscando uma maior conexão com suas vivências e potencializando suas contribuições.

Nossa intenção, neste texto, não é de apresentar uma estrutura de currículo para ser reproduzida, pois entendemos que o currículo é construído, também, pela demanda do público a que se destina. Nossa intenção é, sim, de apresentar uma proposta pensada e aplicada em sala de aula, que está em (re)construção e que se filia a princípios, que consideramos

importantes no trabalho com Geografia, na EJA. A prática de sala de aula viabiliza a criação de uma trajetória dialogada entre estudantes e professores(as), o que nos permitirá aprofundar ainda mais as reflexões. Dito de outro modo, esta construção não termina aqui.

Contudo, a partir das considerações expostas, entendemos que o currículo da EJA deveria possibilitar a contribuição dos estudantes no seu desenvolvimento, trazendo mais fluidez e dinamismo à estrutura curricular, retirando sua rigidez e permitindo que diferentes temas e conceitos conversem entre si e com a vida das pessoas, dando elementos para re(pensar) e para re(construir) realidades.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte, novembro de 2010. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2021. 231 p.

COLLINS, Patricia. Hill.; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021. 288 p.

MESQUITA, Tainá Victória de Lima. Exclusão escolar racializada. Jundiaí: Paco e Littera, 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO LEMANN; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; INSTITUTO PENÍNSULA; ITAÚ SOCIAL. Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus. Perspectivas em diálogo. São Paulo: FCC; F. Lemann; F. R. Marinho; I. Península; Itaú Social, 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiasfórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID19 - PNAD COVID19. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em: 13 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse estatística da Educação básica 2020. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip. Acesso em: 13 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

MACHADO, Edilaine Ricardo; ALCÂNTARA, Celina Nunes. Vozes inauditas em um currículo colonizado – “Eu quero um país que não está no retrato”. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106509>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PAVEI, Katiuci; ROSSATO, Maíra Suertegaray; VOGT, Rúbia. Ensino Remoto na Educação de Jovens e Adultos brasileira em tempos de pandemia: propostas pedagógicas emergentes nas humanidades. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 795-808, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/58115>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PAVEI, Katiuci; ROSSATO, Maíra Suertegaray; ZALLA, Jocelito. Oficina In(ter)venções: discutindo violências de gênero na educação de jovens e adultos. Revista EJA em Debate, [S.l.], v. ano 8, n. 13, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2591>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 135 p.

ROSSATO, Maíra Suertegaray. Geografia e leitura literária na escola: representatividade, identidade e empoderamento. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 14-37, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N21/Art2-v11-n21-Revista-Ensino-Geografia-Rossato.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Renato Emerson. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da lei 10.639. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 28 jul. 2021.

UNESCO. 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ZALLA, Jocelito. PAVEI Katiuci. ROSSATO, Maíra Suertegaray. VOGT, Rúbia. Ensino remoto na EJA: o que podem as Humanidades? *Jornal da Universidade* [online], Rio Grande do Sul, 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ensino-remoto-na-eja-o-que-podem-as-humanidades/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Maira Suertegaray Rossato

Professora Titular do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS

Endereço Profissional: Rua Vieira de Castro, 334, apto. 201. CEP: 90040-320, Porto Alegre/RS.

E-mail: mairasuerte@gmail.com

Thiago Dias Luerce

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é auxiliar de ensino no Colégio Farroupilha.

Endereço Profissional: Rua Dona Ondina 51, apto. 302. CEP: 90850-020, Porto Alegre/RS

E-mail: luerce.t@gmail.com

Carolina Bernardes Rollsing

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço Profissional: Av. dos Industriários 206, bairro Passo Da Areia.

CEP: 90520400, Porto Alegre/RS.

E-mail: carolinarollsing@gmail.com

23

Recebido para publicação em 21 de março de 2023.
Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2023.
Publicado em 11 de outubro de 2023.