

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO**

**MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM**

**EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E**

**DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

**DISSERTAÇÃO**

**Cartografias “Outras” na EJA: Por uma Prática**

**Decolonial no Ensino de Geografia**

**Alan Serafim Ferreira**

**2018**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES-PPGEduc**

**CARTOGRAFIAS “OUTRAS” NA EJA: POR UMA PRÁTICA  
DECOLONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**ALAN SERAFIM FERREIRA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Sandra Regina Sales**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração do curso: Educação.

**Seropédica, RJ  
Maio de 2018**

370.71  
F383c  
T

Ferreira, Alan Serafim, 1979-

Cartografias "Outras" na EJA : por uma prática decolonial no ensino de Geografia / Alan Serafim Ferreira. - 2018.

181 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Sales.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 173-181.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 3. Cartografia - Estudo e ensino - Teses. 4. Educação de jovens e adultos - Teses. I. Sales, Sandra Regina, 1968-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO  
MULTIDISCIPLINAR**

**Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

**ALAN SERAFIM FERREIRA**

**CARTOGRAFIAS “OUTRAS” NA EJA: POR UMA PRÁTICA  
DECOLONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação submetida como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Mestre em Educação** ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em: 18/05/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Regina Sales (Orientadora) - PPGEDUC/UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jane Paiva – PROPED /UERJ

---

Prof. Dr. Mauro Guimarães – PPGEDUC/UFRRJ

## AGRADECIMENTOS

Como é gratificante chegar até aqui e ter a certeza de que os esforços empreendidos ao longo desta caminhada concretizaram a realização de um sonho. Certas pessoas nos passam a certeza de que não estamos sozinhos e que a caminhada é tão ou mais prazerosa do que o próprio destino. Por isso, deixo registrado aqui algumas singelas palavras que nunca seriam capazes de expressar o tamanho da minha gratidão a todos e todas que me ajudaram suavizando meus passos e sustentando minha caminhada.

Primeiramente, louvo a Deus, meu criador pela graça do dom da vida, sem a qual nada disto seria possível. O qual, pela sua bondade e misericórdia me agraciou com pessoas maravilhosas que contribuíram para a realização deste sonho.

A minha querida orientadora professora Sandra Regina Sales, que com sabedoria, prontidão, profundo conhecimento, respeito, sensibilidade e escuta acolhedora exerceu com maestria sua tarefa, me demonstrando que a Academia, também é lugar de companheirismo e amizade.

Aos meus colegas dos grupos de pesquisas Políticas de Transformação: pesquisas em educação e comunicação e Aprendizados ao Longo da Vida; meu muito obrigado pelas preciosas trocas, discussões, reflexões e questionamentos ao longo das orientações coletivas. Meu agradecimento especial a amiga Elisangela Bernardes, sem seu incentivo este sonho não seria possível. Muito obrigado!

Aos meus amigos da Escola Municipal Presidente Café Filho, em especial, aos professores Paulo Wagner, Carlo Wanilo e Emily Brivio. Agradeço pelo estímulo acadêmico e companheirismo em me ouvir horas a fio, dia após dia incansavelmente, escuta sempre atenciosa em relação a minha pesquisa.

Aos familiares com quem aprendo todos os dias lições de amor, desprendimento e companheirismo, que fazem com que eu me sinta um ser humano privilegiado. A minha mãe Leni, agradecimento especial por todo carinho, zelo e cuidado, por cuidar dos meus filhos, enquanto eu passava horas trancado em seu quarto tentando aprofundar algumas questões em relação a este trabalho. Ao meu pai João, por sempre acreditar em mim, obrigado pelo apoio incondicional.

A minha amada esposa Vereda, pelo companheirismo, amizade, carinho e cumplicidade que se estende desde a criação de nossos gêmeos (Arthur e Alana) à nossa prática pedagógica na Escola Municipal Presidente Café Filho. Sou grato a Deus pela sua existência. Te amo!

Aos meus pequeninos Arthur e Alana, sentido de minha vida, vocês são a razão de todo meu esforço e trabalho, me perdoem pelas atenções não dadas, pelos carinhos não concedidos, prometo em breve retribuir generosamente. Amo muito vocês!

Aos amigos, que por conta desta pesquisa nos afastamos temporariamente e que agora, certo da compreensão de todos e de todas, espero reestabelecer nosso convívio.

Aos professores Mauro Guimarães e Jane Paiva, pela generosidade e carinho em fazer parte desta banca. Sei que seus apontamentos contribuíram/contribuirão para com o avanço desta pesquisa.

O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, tal como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra.

GALEANO (1998, p.181)

## RESUMO

FERREIRA, Alan Serafim. **Cartografias “Outra” na EJA: por uma prática decolonial no ensino de Geografia**. 2018. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este trabalho visa estabelecer aproximações entre o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma prática pedagógica decolonial, mediado pela cartografia, tendo em vista que a leitura e compreensão de mapas é uma habilidade necessária para todo cidadão, não somente durante o aprendizado escolar, mas ao longo de toda a vida. Busquei ainda, a superação da utilização cartesiana dos mapas, os quais se baseiam na linguagem matemática como única forma de descrição do espaço geográfico, e a desinvisibilização de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida por esses sujeitos em suas diferentes práticas sociais. Tratou-se de uma de pesquisa-ação com vista à elaboração de uma prática pedagógica pela Cartografia Social, que possibilitou aos educandos cartografar elementos presentes em seus cotidianos e em suas comunidades, suas carências, angústias e frustrações. Nesse processo, os estudantes, enquanto cidadãos inconformados com situações que ferem sua dignidade humana, se reconheceram como agentes transformadores da realidade individual e comunitária. Por meio da Cartografia participativa dos sujeitos da EJA, buscou-se trazer a existência desses sujeitos em seus mapeamentos, o cotidiano de suas gentes, seus lugares, suas rotinas, tradições, culturas e suas necessidades; a vida de fato como ela é, espacialmente distribuída no território.

**Palavras chaves:** Educação de Jovens e Adultos, Cartografia Social, Pedagogia Decolonial.

## ABSTRACT

FERREIRA, Alan Serafim. **Cartographys “Other” in the EJA: by decolonial practice in the teaching of Geography**. 2018. 181p. Thesis (Master of Education) Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This work seeks to establish approximations between the teaching of Geography in the Education of Young People and Adults (EJA) and a decolonial pedagogical practice, mediated by cartography, since reading and understanding maps is a necessary skill for every citizen, not only during school learning, but throughout life. I also sought to overcome the Cartesian use of maps, which are based on mathematical language as the only way of describing geographic space, and the disinvisibleization of knowledge and knowledge acquired throughout life by these subjects in their different social practices. It was an action research aimed at the elaboration of a pedagogical practice by Social Cartography, which enabled the students to map elements present in their daily lives and in their communities, their needs, anguishes and frustrations. In this process, students, as citizens dissatisfied with situations that hurt their human dignity, have recognized themselves as transforming agents of individual and community reality. Through the participatory Cartography of the subjects of the EJA, it was sought to bring the existence of these subjects in their mappings, the daily life of their people, their places, their routines, traditions, cultures and their needs; life in fact as it is, spatially distributed in the territory.

**Keywords:** Youth and Adult Education, Social Cartography, Decolonial Pedagogy.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Taxa de Analfabetismo (%) .....	<b>41</b>
<b>Tabela 2</b>	Distorção Idade/Série (%) – Anos Iniciais.....	<b>44</b>
<b>Tabela 3</b>	Distorção Idade/Série (%) – Anos Finais.....	<b>44</b>
<b>Tabela 4</b>	Matrículas na Rede Municipal de Ensino (2016) .....	<b>50</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mapa do Município de Mesquita.....	<b>48</b>
<b>Figura 2</b>	Organização dos blocos disciplinares.....	<b>70</b>
<b>Figura 3</b>	Taxa de Aprovação 2013/2016.....	<b>76</b>
<b>Figura 4</b>	Taxa de Reprovação 2013/2016.....	<b>76</b>
<b>Figura 5</b>	Projeção Cilíndrica Conforme de Mercator.....	<b>92</b>
<b>Figura 6</b>	Projeção Cilíndrica Equivalente de Peters.....	<b>98</b>
<b>Figura 7</b>	Mapa mental nº 1 .....	<b>105</b>
<b>Figura 8</b>	América Latina. ....	<b>129</b>
<b>Figura 9</b>	América Anglo-saxônica.....	<b>129</b>
<b>Figura 10</b>	Percepções e fragilidades registradas nos mapas mentais.....	<b>138</b>
<b>Figura 11</b>	Mapa Mental nº 2.....	<b>140</b>
<b>Figura 12</b>	Mapa Mental nº 3.....	<b>142</b>
<b>Figura 13</b>	Mapa Mental nº 4.....	<b>146</b>
<b>Figura 14</b>	Mapa Mental nº 5.....	<b>150</b>
<b>Figura 15</b>	Mapa Mental nº 6.....	<b>154</b>
<b>Figura 16</b>	Mapa Mental nº 7.....	<b>161</b>
<b>Figura 17</b>	Mapa Mental nº 8.....	<b>162</b>
<b>Figura 18</b>	Cartografia Social da 8ª Fase.....	<b>168</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>I - DE EDUCADOR-EDUCANDO A EDUCADOR-EDUCANDO-PESQUISADOR: DAS ANGÚSTIAS INICIAIS A UM PROCESSO DE MARAVILHAMENTO</b> .....	24
1.1 De volta ao começo .....	24
1.2 Da desconstrução à (re)construção formativa de um sujeito educador-educando-pesquisador.....	35
1.3 Com sujeitos educandos-educadores: encontro fundamental.....	40
<b>II - A NOVA MATRIZ CURRICULAR EM MESQUITA: CONCEPÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DESMONTE</b> .....	48
2.1 Para início de conversa: o município e a escola.....	48
2.2 Como tudo começou: interrogações e premissas .....	52
2.3 Navegar é preciso e viver é preciso?.....	56
2.4 Primeiros movimentos e acordos: nasce a Nova Matriz Curricular.....	59
2.5 Últimos movimentos da EJA em Mesquita: time que está ganhando se mexe? .....	74
2.6 Ano letivo de 2015: uma mudança para pior?! .....	78
<b>III - A SUBVERSÃO CARTOGRÁFICA: ENREDAMENTO PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE GEOGRAFIA NA EJA</b> .....	91
3.1 A desnaturalização da Cartografia Tradicional.....	91
3.2 A subversão interrogando o tradicional: o Ensino de Geografia na EJA.....	102
3.3 Esperança e inconformismo: linha e agulha a serviço de uma prática decolonial ....	109
3.4 A metáfora textual como contribuição à subversão cartográfica .....	113
3.5 Os mapas mentais e a busca por indícios para uma proposição pedagógica.....	118
3.6 A metodologia participativa da Cartografia Social: leitura e escrita do espaço.....	121
<b>IV - OS EDUCANDOS-EDUCADORES-CARTÓGRAFOS: LEITURAS E ESCRITAS ESPACIAIS</b> .....	124
4.1 Quando o mapa não “ <i>está de cabeça pra baixo</i> ”: em busca de leituras “Outras” ....	124
4.2 Os Mapas Mentais e seus autores.....	131
4.3 Visão geral dos Mapas Mentais .....	138
4.3.1 Quando o “onde” é o principal: o mapa de Conceição .....	139
4.3.2 A cidade, o bairro e os serviços públicos: o mapa de Maria Fernanda.....	141
4.3.3 Fernanda e seu Mapa Mental: quando o “onde” vira “Por que aqui”? .....	143
4.3.4 Raquel e a Vila Emil: quando a leitura do bairro e o mapa não convergem.....	147
4.3.5 Arildo e a Chatuba: percepções em tensão.....	151
4.3.6 Rodrigo e Roberto: entre denúncias e propostas .....	155
4.4 Cartografia Social participativa: caminhos “Outros” .....	163

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de uma década de prática pedagógica como professor de Geografia sempre me inquietei em relação as formas como o ensino de Geografia poderia contribuir mais incisivamente, para os processos emancipatórios dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sempre me interroguei como minhas práticas cotidianas em sala de aula poderiam visibilizar conhecimentos e habilidades que permitissem aos estudantes lerem e interpretarem de forma crítica o espaço geográfico em que estão inseridos.

Deste modo, pensar a Geografia escolar me faz refletir sobre as inúmeras possibilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula e a Cartografia assume posição central, à medida que se configura como importante instrumento para a representação e análise do espaço geográfico.

Todavia, pude perceber ao longo da minha trajetória, que o mapa – principal, porém não único instrumento cartográfico – figurava como item decorativo em salas de aula, ou na melhor das hipóteses, utilizado como instrumento que permitia apenas a identificação da localização e/ou extensão de uma região, fenômeno ou pessoa no espaço.

Sendo assim, penso na necessidade de um ensino de Geografia que, mediado pela Cartografia, permita a elaboração de atividades que possibilitem ao educando tornar-se de fato sujeito do processo cartográfico. Em outras palavras, concordo com Almeida (2002, p. 21) quando afirma que “iniciando o aluno em sua tarefa de mapear, estamos, portanto, mostrando os caminhos para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfica”. Com isso, busco nesta pesquisa, demonstrar que o ensino de Geografia na EJA pode se dar de forma mais efetiva quando associado à Cartografia, principalmente se levarmos em consideração os conhecimentos cartográficos, imagens, mapas mentais e narrativas que estes sujeitos apreenderam e construíram ao longo de suas vidas em suas diversas práticas sociais cotidianas.

Deste modo, buscando uma articulação entre o cotidiano dos sujeitos e os currículos praticados<sup>1</sup> (OLIVEIRA, 2003) em salas de aula de Geografia mediadas pela Cartografia,

---

<sup>1</sup> Segundo Oliveira (2003) os Currículos praticados constituem uma “arte de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar de reprodução. Neste sentido, o cotidiano aparece como espaço privilegiado de produções curriculares, dotado de inventabilidade, riqueza, criatividade e diversidade para além daquilo que foi previsto nas propostas oficiais.

principalmente no campo da EJA, concordo com Ferrazo (2007, p. 77), quando o autor discorre que:

Um primeiro aspecto que temos tentado pensar se coloca na própria condição da vida vivida no cotidiano. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulações, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos.

Essa perspectiva permite o enredamento de uma *práxis* pedagógica baseada no cotidiano dos educandos, o que possibilitará a construção de um processo *ensinoaprendizagem*<sup>2</sup> que, partindo da realidade destes sujeitos, consiga desvelar as características dos espaços vividos, percebidos e concebidos por cada um deles, em suas diversas práticas político-sócio-cultural e ambiental.

Especialmente na EJA, acredito que a utilização da metodologia participativa da Cartografia Social (ACSELRAD, 2008) e da produção de Mapas Mentais (RICHTER, 2011), caracterizada pela subversividade (SEEMANN, 2002, 2008), pode contribuir para a descolonização do saber (SANTOS, 2010) cartográfico no ensino da Geografia.

Deste modo, proponho uma Cartografia “Outra”<sup>3</sup> (WASH, 2008), que rompa com o padrão legitimador, baseado nos valores técnicos-científicos da cartografia das Convencionalidades<sup>4</sup> (BOYNARD, 2011). Essa produção cartográfica, além de materializar-se como um instrumento de conhecimento e mobilização social, torna-se uma alternativa epistêmica e imagética decolonial (MIGNOLO, 2007).

Nesse trabalho, apresento os resultados de uma metodologia baseada no diálogo com grupos sociais formados pelos sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA da Escola Municipal onde leciono. O trabalho visou, portanto, à elaboração coletiva de uma Cartografia Social e da produção de mapas mentais que, marcados pela subversividade revelem experiências negadas e vínculos afetivos representados espacialmente. Além disso, na esfera da ação, o trabalho buscou à construção de intervenções propositivas por melhorias nas condições de vida de seus

---

<sup>2</sup> Utilizarei ao longo do texto expressões propostas por pesquisadores do cotidiano que fundem termos em uma única palavra, de modo a dar mais clareza e destaque a indissociabilidade entre os pares, superando deste modo as ideias de pares opostos ou termos utilizados separadamente. São elas: *ensinoaprendizagem*, *espaçotempo*, *teoriaprática*, *saberesconheceres* e *conhecimentosignificações*.

<sup>3</sup> Este termo, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra hegemônicas

<sup>4</sup> Para Boynard (2011) a Cartografia Tradicional é marcada pela convencionalidade, as formas, as legendas, as cores, e os símbolos. Tudo que foge a este padrão é considerado um esboço, um desenho desprovido de valor cartográfico.

sujeitos, trazendo à existência conhecimentos, saberes e experiências desperdiçadas em nosso cotidiano escolar (SANTOS, 2005).

Construídos nas diversas práticas sociais, penso nestes *saberesconheceres* (OLIVEIRA, 2012) como linhas que se enredam aos conhecimentos ditos “científicos”, formando redes de fazeres e saberes tecidos na cotidianidade, como destacado por Ferrazo. Tais saberes e experiências, são considerados inexistentes, mas quando trazidos à existência, possibilitam uma ação efetiva dos sujeitos jovens, adultos e idosos em suas demandas territoriais, refletidas nas constantes subtrações de direitos que ainda assolam os grupos subalternizados pela modernidade/colonialidade global (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005).

Sendo assim, entender o espaço geográfico com suas múltiplas realidades é conceber a Cartografia como um instrumento que permita a formação da cidadania dos sujeitos da EJA. Passini (2006, p. 98), afirma que há duas formas de se trabalhar a aprendizagem cartográfica. A primeira consiste em que o educando tenha contato com os produtos cartográficos como mapas, globos, imagens de satélite e fotografias já acabados. A segunda consiste na produção por parte dos “mapeadores conscientes” de mapas mentais, croquis, (RICHTER, 2011) e narrativas que possibilitem visibilizar certos saberes, experiências e memórias que tomarão vida nas obras cartográficas e nas narrativas que serão construídas durante as aulas de Geografia.

Com o avanço do conhecimento e da tecnologia presente na emergência do período denominado por Santos (2006) de técnico-científico-informacional, pude perceber a presença de forma significativa da Cartografia e conseqüentemente dos mapas na vida cotidiana das pessoas através da *internet*, *google maps*, jornais impressos, programas transmitidos pelas redes de televisão (telejornais e documentários), murais informativos de transportes urbanos (trens, metrô e ônibus), mapas meteorológicos, programas de posicionamentos geográficos em *smart phones* (GPS, WAZE etc.), mapas rodoviários, plantas e croquis arquitetônicos, entre outros.

Estes produtos cartográficos, disponíveis aos educandos em sua vida cotidiana em maior ou menor medida, permitem avaliar a possibilidade de lançar mão, principalmente sobre o programa *google maps* e de acervo cartográfico disponível na Unidade Escolar (UE) e utilizá-los como artefatos que sirvam para o empoderamento dos sujeitos por meio da prática pedagógica decolonial mediada pela cartografia subversiva.

Baseado nas palavras de Paiva (2006, p. 522), entendo que, frente às inúmeras transformações que o atual mundo globalizado vem imprimindo sobre a vida dos seus habitantes e, conseqüentemente, sobre os nossos educandos, faz-se necessário que tenhamos uma EJA que os possibilite:

Ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagem, símbolos e de sua recriação diária.

Nesse sentido, cabe destacar que mesmo antes da consolidação das bases científicas da Cartografia, o conhecimento cartográfico já se fazia presente na vida dos seres humanos. Anterior ao surgimento da escrita, o homem deixava suas marcas, suas histórias e seus caminhos “cartografados” através de desenhos em diferentes lugares e nos formatos mais variados. Segundo Oliveira (2010), o mapa sempre foi um instrumento utilizado pelos seres humanos, principalmente para a orientação e localização. De acordo com a autora (2010, p. 16):

O mapa é usado pelo cientista e pelo leigo, tanto em atividades profissionais como sociais, culturais e turísticas. O mapa é empregado pelo administrador, pelo planejador, pelo viajante e pelo professor. Todos, de alguma maneira, em algum momento, com maior ou menor frequência, com as mais variadas finalidades, recorrem ao mapa para se expressarem espacialmente.

Entretanto, busco em minha prática um uso diferente desta ferramenta estratégica – o mapa (LACOSTE, 1988), ou seja, uma utilização que extrapole a pura busca pela resposta as perguntas: “onde?” ou “para onde”? Para isso, fundamento-me em Almeida e Passini (2010), para afirmar que, ler mapas não é apenas localizar um rio, uma cidade, estrada ou determinado fenômeno em um mapa, tampouco se restringe à identificação de um determinado percurso a ser tomado pelo seu usuário.

Penso sua relevância na busca por possibilidades que permitam ao sujeito uma leitura e escrita crítica do mundo, por meio de suas próprias percepções espaciais, que dotadas de inconformismo, se transformem em imagens inconformadas com o passado, imagens desestabilizadoras (SANTOS, 1995) da ordem instituída hegemonicamente.

Para isto, entendo ser fundamental aos sujeitos da EJA o conhecimento do espaço e de suas transformações ao longo do tempo para que efetivamente tenham uma ferramenta a mais para intervir em suas realidades como cidadãos de direitos que são.

A partir desta reflexão, aliada à minha experiência docente dinamizando a disciplina de Geografia, na modalidade EJA no município de Mesquita/RJ, “suleei” meus estudos em direção ao alcance do objetivo principal de construir uma prática pedagógica decolonial, a partir de uma Cartografia subversiva nas salas de aula em que atuo como professor de Geografia na rede municipal de Mesquita. Além disso, busquei a) uma aproximação dos estudos geográficos com o cotidiano de alunos da EJA, a partir da produção de obras cartográficas e levantamento de

narrativas históricas-geográficas dos próprios educandos da UE; b) evidenciar a cartografia como instrumento de ação pedagógica-político-social; c) averiguar como a cartografia pode contribuir para uma melhor compreensão dos conhecimentos geográficos; d) identificar por meio da Cartografia Social e da produção dos mapas mentais realizadas pelos sujeitos cartógrafos, aproximações, distanciamentos e (re)(des)encontros; e) contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica mediada pela Cartografia, que vise não apenas o ensino do mapa, mas o ensino pelo mapa; f) estimular a crítica à organização do espaço construído e/ou alterado pela sociedade; e g) contribuir com o desvelamento dos contextos sócio-político-econômicos ambientais nos quais estão subjugados/inseridos os sujeitos jovens, adultos e idosos do meu campo de pesquisa.

Em suma, busquei através da produção cartográfica dos educandos-educadores *do/nos/com* cotidiano da escola, nas palavras de Alves (2008), ouvir suas vozes “contando” suas histórias, experiências, frustrações e percepções retratadas nas transformações espaciais dos territórios em que se dão seus fazeres diários. Tais dados foram observados durante seus mapeamentos coletivos (Cartografia Social), por meio da produção cartográfica subjetiva (Mapas Mentais), assim como através de suas narrativas visibilizadas em nossos encontros semanais.

A implantação da Nova Matriz Curricular da EJA em Mesquita, com seus movimentos de idas e vindas, acompanhados de avanços e retrocessos de uma política pública no campo curricular foi fundamental nesse trabalho, pois esse movimento me aproximou de pessoas e leituras fundamentais para a minha formação e para a formulação deste trabalho.

Além disso, foi necessário o levantamento e análise de referenciais bibliográficos pertinentes à trajetória histórica da cartografia, a construção e a (des)naturalização da concepção imagética de mundo eurocentrada, a identidade dos sujeitos da EJA e de fundamentos teóricos que me embasassem em busca da construção de uma Cartografia “Outra” como possibilidade de uma educação decolonial.

Além do aprofundamento bibliográfico que embasou esta pesquisa e a formação deste educador-educando-pesquisador, busquei ao longo das aulas e das oficinas oferecidas às turmas de 8ª e 9ª Fases, implementar a proposta de produção de mapas mentais e da metodologia participativa da Cartografia Social como campo de possibilidade para a mediação de saberes e a construção de uma concepção de pertencimento e protagonismo dos sujeitos frente ao território onde vivem e atuam.

O trabalho realizado ao longo desta pesquisa se caracterizou por uma metodologia qualitativa através de uma pesquisa-ação que, acordo com Demo (2008) é uma investigação que une a formação e a ação, o que penso ter sido fundamental para a presente pesquisa, uma vez que está ligada à *práxis*, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção, não escondendo sua ideologia, sem com isso perder de vista o rigor metodológico.

Brandão e Borges (2007, p. 5) salientam, que a pesquisa-ação tem o objetivo de promover a transformação social, à medida que coloca em prática uma interação entre o pesquisador e seus participantes de maneira dialética, tornando todos os envolvidos sujeitos e objetos do conhecimento. Assim, esta metodologia de pesquisa:

É a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidade e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa de saber popular.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas. A primeira, como já mencionado, constituiu-se de levantamento bibliográfico pertinente à aventura cartográfica (SEEMANN, 2012) por mim proposta. Como segunda etapa, concomitantemente aos nossos encontros semanais com duração de 4 (quatro) tempos de hora-aula semanais (45 minutos cada) articulei, quinzenalmente, aulas-oficinas, sempre às sextas-feiras, mais especificamente, sobre os conteúdos cartográficos articulados à metodologia dos mapas mentais e do mapeamento participativo comum à Cartografia Social.

As aulas-oficinas ocorreram em dois momentos. O primeiro, entre os meses de agosto e setembro de 2016, nas turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> fases do segundo semestre de 2016. Buscando atender as necessidades de oito educandos da 8<sup>a</sup> fase e seis da 9<sup>a</sup> fase, desenvolvi em um segundo momento, mais duas oficinas, que ocorreram nos meses de abril e maio de 2017. Inicialmente, planejei utilizar o laboratório de informática, que por não dispor de programa apropriados à construção de mapas (Corel Draw, entre outros), me fez lançar mão do *google maps*, tendo em vista que se trata de uma ferramenta de simples manuseio e de fácil acesso aos educandos. Entretanto, precisei reformular meu planejamento, uma vez que, a Unidade Escolar não dispunha de acesso à internet.

Buscando um enredamento entre o conhecimento geográfico com as experiências e saberes presentes e adquiridos ao longo da vida dos educandos, procurei reconhecer as

características da realidade socioambiental onde foram desenvolvidos os trabalhos de mapeamento.

Para tanto, fez-se necessário a efetivação de alguns questionamentos: quais são as características sociais, culturais, econômicas e etárias dos sujeitos envolvidos nos mapeamentos? Quais são os conflitos sociais e ambientais presentes no espaço vivido pelo grupo que desenvolveu a metodologia? Quais são os equipamentos públicos e privados e suas influências na vida dos sujeitos que atuam no território?

Assim, em uma relação dialógica e sempre participativa, própria da metodologia aqui empreendida, busquei durante a pesquisa e busco permanentemente contribuir para uma leitura de mundo que, indo além da representação do espaço, visibilizasse as marcas da vida dos seres humanos. Para Callai (2005, p.228), fazer a leitura e escrita do mundo, embora seja muito importante, não é se limitar apenas a uma leitura do mapa ou pelo mapa, mas:

[...] fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, seja do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Na terceira etapa busquei, após o reconhecimento das necessidades e da identidade dos sujeitos envolvidos nas atividades de mapeamento, estabelecer ações metodológicas para dialogar com os sujeitos e com suas realidades a serem mapeadas. Inicialmente, fiz uso da metodologia de mapas mentais, por acreditar que esta construção como linguagem cartográfica favorece o diálogo entre os conhecimentos prévios dos educandos, alguns deles considerados como senso comum, e aqueles hegemonicamente constituídos como científicos. Provocando o desenrolar do que Santos (1995) denomina de “sensocomunização”.

Entretanto, desde o ano de 2016, quando iniciei os trabalhos com esta metodologia, tenho encontrado muitas dificuldades para implementar os mapas da mente, uma vez, que estes são, como indica Kozel (2007, p. 121),

[...] uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Sendo assim, as representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo.

Entre as dificuldades mais recorrentes quanto à aplicação desta metodologia, posso destacar, em primeiro lugar, a resistência por parte dos educandos à realização do mapa mental. Alegando não saber desenvolver um trabalho “desse tipo”, os educandos revelaram suas limitações em transformar sua percepção ambiental em representações gráficas ou imagéticas. Outro obstáculo que foi vencido foi a necessidade recorrente em utilização de folhas de papel

A4, visto que suas dimensões eram insuficientes para a representação de uma determinada porção do espaço vivido.

Para mitigar tais dificuldades, flexibilizei o trabalho de modo que as produções fossem realizadas nas residências dos educandos e também ampliando o prazo de entrega em uma semana para a discussão dos resultados em sala de aula. Além disto, procurando encorajá-los na trajetória rumo a uma autoria cartográfica, trabalhei aliando à metodologia dos mapas mentais a construção de mapeamentos participativos, produzidos em papel kraft (40 quilos) para demonstrar as vivências e as dificuldades encontradas em cada parte do território ocupado por estes sujeitos.

Com isso, os sujeitos-cartógrafos da EJA representaram neste papel de dimensões acentuadas, os elementos territoriais que mais causam impactos positivos e/ou negativos em seu cotidiano, sem se preocuparem inicialmente com a forma ou beleza estética, que anteriormente era vinculada aos mapas mentais.

Além disto, por conta da dimensão do papel utilizado, pude incentivar uma elaboração coletiva, uma vez que orientei aos educandos a fim de que se reunissem de acordo com a localização em que residem para elaborarem coletivamente seus mapeamentos e discutirem sobre as referências que produziriam. Estas referências foram plotadas nos mapas a partir de marcações, ícones (símbolos), cores e traçados diferentes, todos referenciados por e a partir das vivências cotidianas territoriais e suas representações do espaço.

Diferentemente dos mapas mentais, esta produção cartográfica coletiva não equivalia ao resultado final (arte) da atividade desenvolvida. As marcações, os ícones, os trajetos e as regionalizações a serem mapeadas coletivamente foram transpostos para o mapa de abairramento do Município de Mesquita (Lei Complementar n. 633/2009). Esse processo, constituindo-se um produto da Cartografia Social, pode ser usado como ferramenta para o empoderamento e a visibilidade de sujeitos subalternizados pela lógica da modernidade/colonialidade, juntamente com suas necessidades, via de regra negligenciadas pelos mapas e produtos cartográficos tradicionais.

Como quarta etapa desta pesquisa, busquei no mês de outubro do ano de 2017, consolidar a Cartografia “Outra” como possibilidade de expressão de resistência de grupos sociais que, juntamente com seus saberes e visões de mundo, são produzidos como inferiores por uma concepção hegemônica de poder, ser e saber aqui compreendida como Colonialidade.

Assim, por meio de discussões e problematizações de situações trazidas pelos próprios sujeitos acerca de suas vivências nas diversas localidades do Município de Mesquita/RJ, foi

produzido um mapeamento sobre um produto cartográfico “oficialmente” construído (Lei Complementar nº 633/2009). Tal procedimento se mostrou mais viável para uma apresentação e discussão destes produtos cartográficos, como possibilidades para formulações de propostas tanto de ações comunitárias, como de políticas públicas.

Além da possibilidade de formulações de propostas, esta produção permitiu a afirmação dos sujeitos frente a seus territórios, ou seja, uma assunção dos aspectos culturais presentes em seus espaços vividos, bem como a desinvisibilização de questões socioeconômicas com suas respectivas materialidades espaciais.

Na quinta etapa desta pesquisa avaliei por meio das produções cartográficas e das narrativas dos sujeitos da EJA colhidas durante o processo de mapeamento e ao longo das apresentações dos resultados finais, as aproximações, distanciamentos e re(des)encontros entre os conteúdos tradicionalmente transmitidos pela escola, mediados pela Cartografia e a realidade vivida pelos sujeitos em seus diversos ambientes de prática social.

Assim, creio que este trabalho, por meio de uma pesquisa-ação buscou associar o conteúdo tradicionalmente transmitido pela escola à realidade vivida pelos sujeitos da EJA, através da mediação cartográfica. A valorização do saber dos educandos foi o cerne do trabalho, o que significou mudança na perspectiva de abordagem cartográfica em minhas aulas de Geografia. Nelas afloraram e foram postos em prática os conhecimentos dos sujeitos adquiridos em seu meio o que, certamente, contribuiu para o desenvolvimento da consciência humana como produto histórico-geográfico-social.

Organizar a pesquisa em forma de dissertação foi um desafio a mais. Minhas escolhas a respeito do percurso autoral aqui empreendido em diálogo com minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Sales, foram apresentados no Exame de qualificação de dissertação à banca composta por minha orientadora e pela Dr.<sup>a</sup> Jane Paiva e pelo Dr. Mauro Guimarães. Naquele momento, apresentei parte significativa do referencial teórico desta pesquisa, bem como elementos iniciais da pesquisa de campo.

A banca apontou preciosas contribuições que me auxiliaram na percepção de que o foco do meu trabalho seria a prática pedagógica subversiva desenvolvida pelos sujeitos da EJA a partir das práticas por mim desenvolvidas em sala de aula. Assim, a partir do Exame de Qualificação iniciei um processo de escrita baseado em narrativa de primeira pessoa e assumi uma escrita autoral na qual fluíssem os desafios, limites, possibilidades e superação ao longo do caminho da pesquisa. Esse caminho, percorrido na companhia dos educandos-educadores deu-se repleto de surpresas por nós enredadas ao longo do percurso e transformou-se em uma

agradável surpresa, pois à medida que as narrativas surgiam, iam trazendo outros fios que outras lembranças faziam brotar.

Por fim, essa dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da conclusão e dos anexos. No primeiro capítulo intitulado “**De educador-educando a educador-educando-pesquisador: das angústias iniciais a um processo de maravilhamento**”, contextualizei o local onde esta pesquisa se desenvolveu, para em seguida pontuar como se deu meu processo de aproximação e entrelaçamento junto ao campo da EJA, tal como os impactos causados em minha identidade profissional, pelos movimentos descontínuos das políticas públicas educacional do Município de Mesquita, principalmente no âmbito curricular. Ainda neste capítulo, apresento uma breve discussão a respeito dos sujeitos educandos-educadores que comigo dividem o espaço nas salas de aula e que foram fundamentais para a minha formação e para o processo de pesquisa.

Já no segundo capítulo que intitulei “**A Nova Matriz Curricular em Mesquita: concepções, implantação e desmonte**”, busquei cartografar o processo de implantação da Nova Matriz Curricular (NMC) em uma das duas escolas âncoras, suas idas e vindas, bem como as percepções dos diversos sujeitos que participaram efetivamente destes movimentos. Apresento também como esses sujeitos foram diretamente impactados pelas instabilidades das/nas políticas públicas educacionais municipais, que “navegaram” ao bel prazer dos dirigentes municipais.

No terceiro capítulo chamado “**A subversão cartográfica: enredamento para um ensino decolonial de Geografia na EJA**”, trago algumas ideias e concepções que sulearão o caminho teórico e metodológico desta pesquisa. Nele, discuto a importância da esperança e do inconformismo para o enredamento de uma Pedagogia Decolonial na EJA. Além disso, apresento a metáfora textual como possibilidade de subversão cartográfica, à medida que ela fundamenta uma concepção mais subjetiva da obra cartográfica.

No quarto capítulo, “**Os educandos-educadores-cartógrafos: leituras e escritas espaciais**”, estabeleço os limites e possibilidades do uso subversivo da Cartografia para uma prática propositiva decolonial na EJA. Nele, busco por meio da produção de mapas mentais e da cartografia participativa social, um *locus* epistêmico para que os sujeitos diversos da EJA possam ler e escrever suas percepções socioambientais. Cabe destacar que um desses produtos cartográficos, o Mapeamento Participativo foi utilizado como instrumento de reivindicação junto aos órgãos competentes do Município.

Concluo esse trabalho apresentando alguns indícios de uma prática pedagógica decolonial mediada pela aplicação de metodologias comuns à Cartografia Social em turmas da EJA. Destaca-se nesta proposição, a possibilidade de desinvisibilização de saberes, conhecimentos e experiências entrelaçados ao longo da vida, que de outro modo, *a priori*, não teriam *locus* para serem articulados e enredados àqueles saberes hegemonicamente instituídos como pertinentes e válidos pelos espaços escolares.

Neste processo de construção horizontal e dialógico foi possível estabelecer algumas aproximações entre o cotidiano destes sujeitos e estudos geográficos, uma vez que não faltaram em suas produções “leituras e escritas” críticas em relação ao espaço por eles vividos. Essas produções, propositivamente salientaram falta de infraestrutura, carência em relação ao tripé segurança-saúde-educação, processos de segregação social, territorialização do tráfico de drogas, para citar apenas alguns temas.

Em determinadas obras é possível também perceber a afetividade que alguns sujeitos educandos-educadores-cartógrafos apresentam em relação a espaços vividos ou vivenciados. Os mapas elaborados demonstraram fartamente, talvez pela falta de equipamentos públicos nos territórios, o destaque a estabelecimentos comerciais ou logradouros onde festas religiosas ou comunitárias são organizadas. Além disso, o sentimento de pertença foi evidenciado de forma bastante aguçado, sendo capaz, inclusive, de “mascarar” determinadas espacialidades, presentes na oralidade, mas ausente no fazer cartográfico.

Tais achados somente foram possíveis à medida que cada sujeito educando-educador assumiu o seu *locus* de autoria cartográfica. Esse movimento, por sua vez, emergiu de uma prática-pedagógica que encarnou a teoria de decolonização cartográfica articulada em nossos encontros em sala de aula. Todo esse processo demonstrou a indissociabilidade entre teoria e prática, de modo que a teoria, quando articulada à prática retorna com uma nova prática produtora de novos saberes e fazeres.

# **CAPÍTULO I**

## **DE EDUCADOR-EDUCANDO A EDUCADOR-EDUCANDO- PESQUISADOR: DAS ANGÚSTIAS INICIAIS A UM PROCESSO DE MARAVILHAMENTO**

Ao longo deste capítulo apresento o caminho pessoal e profissional por mim percorrido ao longo das últimas duas décadas. Narro e reflito como o encontro com educandos-educadores jovens, adultos e idosos do campo da EJA de Mesquita, possibilitou um processo de afirmação e pertencimento de um sujeito trabalhador educador que, maravilhado, se percebeu educador-educando-pesquisador.

### **1.1 De volta ao começo**

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade significa refletir sobre possíveis usos e (des)usos de espacialidades e temporalidades diferentes e diferenciadas da forma com que me acostumei a pensar, principalmente se compactuo com Freire (2000) em relação à incompletude formativa do ser humano. Assim, sabedor do meu inacabamento, reconheço que o processo formativo se estabelece ao longo da vida e nos mais diversos ambientes onde estabeleço minhas práticas sociais.

Deste modo, falo como sujeito adulto, trabalhador, que teve seu processo formativo como educador iniciado no ano 2000, quando ingressei no curso de Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Concluído o período de formação inicial, cabe ressaltar que não diferentemente daqueles adultos que me acompanham diuturnamente intercalando estudo (noturno) e trabalho, enfrentei alguns desafios, que para os estudiosos deste campo se tornam recorrentes.

Professor Regente desde março de 2006, primeiramente na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e logo em seguida na Prefeitura Municipal de Mesquita, tive meu primeiro encontro com o campo da EJA em uma escola estadual localizada no município de Belford Roxo, onde lecionei minha primeira disciplina de formação para jovens, adultos e idosos, em uma das comunidades mais violentas da Baixada Fluminense (Gogó da Ema e Bom Pastor).

Não havia noite de quinta ou sexta-feira em que percorria, na mesma estrada de barro, a distância entre o local em que conseguia deixar meu veículo em segurança e o prédio da Unidade Escolar (UE). Em meio a todas as dificuldades enfrentadas por nós educadores, o difícil acesso geográfico não nos causava tanto desconforto quanto a sensação de insegurança local. Algumas vezes, caminhando indo ou voltando da escola, refletia sobre a possibilidade de dar continuidade à minha formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado. Todavia, muitos de nossos projetos precisam de um determinado tempo de amadurecimento ou mesmo de espera para que os caminhos por nós percorridos nos conduzam a oportunidades que os possam efetivá-los.

Comigo não foi diferente. Foi necessário um *espaçotempo* de um pouco mais de 10 anos para que esse projeto pudesse ser efetivado. Espacialidade e temporalidade de aprendizagem que, por ser formativa, me fez refletir de forma mais aprofundada sobre o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* (ALVES, 2008) e sobre suas práticas efetivadas. Porém, faltava-me um objeto, algo que me maravilhasse, me fizesse ousar e arriscar. Algo que de fato me inspirasse. No ano letivo de 2007, por necessidade de ampliação de carga horária por meio de Regime Suplementar de Trabalho (RST), comumente chamado de hora extra, iniciei minha aproximação com o campo da EJA de Mesquita.

Fiquei maravilhado por histórias de recomeço e de resistência de sujeitos jovens, adultos e idosos pertencentes a uma periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro denominada Baixada Fluminense. Gente que, como eu, tenta a todo custo conciliar trabalho e estudo. O emprego tem a ver com necessidade de sobrevivência, sem o qual não dispomos de nosso sustento e o estudo é uma forma de resistência, uma possibilidade de (re)existência, ou seja, resistir dentro de um contexto privativo que o máximo e o mínimo a ser feito é buscar por formação, que inicialmente impulse (mesmo que utopicamente) a espaços ainda não ocupados por nenhum integrante da família.

Eram projetos, digo, sonhos, que em muitos momentos, não dialogavam com a materialidade existente. Puxando fios de minha lembrança vem à mente, a imagem de um jovem/adulto de 19 anos recém-saído do Exército Brasileiro (Centro Preparatório de Oficiais da Reservas) que, para prosseguir em seu curso de Ciências Econômicas, precisava intercalar aulas do curso em tempo integral da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com atividade subalternizada de cobrador de ônibus “pirata”. E, mesmo naqueles momentos e espacialidade, buscava oportunidade para a leitura dos textos a serem abordados nas aulas do dia seguinte.

Tal imagem, por não ser usual, ainda mais em fins dos anos noventa, levava a olhares desconfortáveis. Um deles fora acompanhado por uma pergunta que, de certa forma, angustiava uma determinada passageira: “Por que você está lendo este livro?” Não me recordo exatamente o título, embora a palavra “Econometria” saltava aos olhos. A indagação era, de fato pertinente. Por que um rapaz cobrador de um ônibus clandestino que circulava todo o fim da tarde de Bonsucesso a Campo Grande se interessaria por tal temática?!

O real motivo é o mesmo que fez um docente das redes estadual e municipal de Mesquita continuar lutando em favor de sua formação e crescimento profissional. Entretanto, a partir daquele momento, caminhando em ruas sem pavimentação e em áreas conflagradas, tal projeto torna-se, se não utópico, muito difícil. Em outro tempo de vida, já possuía alguns compromissos que o impossibilitava de seguir seu projeto de formação por meio do mestrado, uma vez que a necessidade de ampliação de jornada de trabalho se fez necessária para a obtenção de um salário digno e, assim, por meio dela, ver refletida em nossa família uma melhor qualidade de vida. Realidade nada incomum, para um grupo de educadores que, por escolha, atuam em escolas de Educação Básica pública.

Agraciado em setembro de 2011 pela gravidez há muito tempo esperada, fomos eu e Vereda surpreendidos pela iminente chegada de dois novos integrantes à nossa família. Uma espera de quase oito anos coroada de muita alegria. Contudo, o sentimento festivo que tomou conta de nossa família trouxe consigo, na mesma proporção, uma dose de preocupação.

Passado o período de euforia e festividade, minha mente trazia à tona algumas projeções no mínimo alarmantes, referentes aos futuros investimentos necessários quanto à formação de nossos filhos. Providencialmente, no mesmo ano, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro editou um concurso público para docentes de Geografia de 40 horas semanais. Uma luz em meio a um túnel, que se não escuro, de certo modo, embasava minhas vistas.

Aprovado, classificado e empossado em março de 2012, dois meses antes do nascimento dos nossos gêmeos e ciente da obrigatoriedade do cumprimento de oito horas semanais exigidas pela Secretaria Municipal de Educação carioca, iniciei algumas articulações visando minha transferência em definitivo para uma escola da rede municipal de Mesquita que ofertasse a EJA, tendo em vista sua oferta obrigatoriamente noturna.

Faço parte, desde o dia 08 de fevereiro de 2012, do grupo de docentes que atua na atual escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. Grupo formado por profissionais críticos, militantes e pré-dispostos ao exercício de uma prática e concepções emancipadoras em seus *espaçostempos* de atuação. Talvez por isso, em 2014, não hesitamos em aceitar o desafio de

articular uma Nova Matriz Curricular na EJA, proposto pela Prof.<sup>a</sup> Elisângela, à época à frente da Gerência da EJA de Mesquita.

Ao longo desse período fiz amigos e amigas, que me acompanhando, puderam juntamente comigo refletir e reavaliar suas teorias e práticas empreendidas. Estreitei laços com pessoas que, assim como eu, há tempo se lançam em busca de teorias e práticas, em prol de uma educação emancipadora na EJA.

Foram muitos encontros em grupo de pesquisa, centros de estudos e planejamentos, que, além de propor caminhos “Outros” possibilitadores de resultados diferentes, me inquietaram a buscar formas contra hegemônicas de enredar a Geografia.

Apenas duas escolas na rede acolheram a proposta de implantação da Nova Matriz Curricular (NMC) na EJA, a Escola Municipal Roberto da Silveira e a Unidade Escolar onde desenvolvo minhas práticas docentes até o momento da escrita deste texto.

O aceite, se deu por acreditar em uma proposta curricular diferenciada, com a intenção de desconstruir a hierarquia entre áreas de conhecimento, que distribuía a carga horária equitativamente entre todas as disciplinas e propunha o trabalho por temáticas que transversalizassem nossas disciplinas. Uma abordagem contra-hegemônica no campo curricular da EJA.

Superar o tradicionalismo dos meus *fazeressaberes* não foi e ainda não é tarefa fácil. Contudo, quando ao longo da caminhada formativa sou agraciado pelo “encontro” de referenciais que partindo do Sul, ampliam minhas compreensões acerca do mundo e permitem-me o enredamento de experiências sociais “Outras” produtoras de utopias “Outras”, incluindo a cartográfica, não é possível permanecer no lugar de espectador.

Foram muitas leituras que ao longo do processo enredaram-se a outras. Destaco os referenciais teóricos e metodológicos que tive acesso ao longo do processo de implantação da Nova Matriz Curricular na rede de Mesquita, no Grupo de Pesquisa Aprendizagens ao Longo da Vida e mais recentemente, após ingresso no mestrado acadêmico, por meio do Grupo de Pesquisa Políticas de Transformação: pesquisa em educação e comunicação. Esses foram e são para mim ambientes ricos em concepções contra-hegemônicas que possibilitaram o aprofundamento de discussões fundamentais para o desenrolar do processo de (re)desconstrução de um educador-educando-pesquisador em formação.

De posse de todos estes referenciais suleadores e, conseqüentemente, do rodaminho no plano das ideias que tais leituras me causaram, minhas *teoriaspráticas*, a partir daquele momento, não poderiam ficar como antes. Minhas práticas não mais deveriam restringir-se às

dinâmicas expositivas. Os assuntos nelas articulados deveriam primar, antes de mais nada, pela transformação do futuro (não muito distante), o qual pela atual configuração das relações de poder e saber acabam por reproduzir nos dias vindouros as mazelas vistas e vividas da atualidade.

Angustiado e, ao mesmo tempo, ansioso em ver tais teorias embasarem novas perspectivas no ensino de Geografia na EJA, lancei-me à procura por abordagens “Outras” que, vindo do Sul, pudessem não apenas retratar angústias e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos de Mesquita, mas acima de tudo, pudessem visibilizar nossas potências criativas e vínculos afetivos, tão comuns em nosso campo de pesquisa.

Para tal, incentivado pelas leituras das obras de Seemann (2003, 2006 e 2012), lancei-me em uma aventura de subversão cartográfica empreendida por jovens, adultos e idosos, Busquei tal referencial decolonial não apenas por suas concepções epistemológicas, mas também, pelo fato do pesquisador produzir suas reflexões a partir de uma região subalternizada, quando comparada aos principais centros difusores científicos localizados nas regiões Sul e Sudestes, - o Cariri cearense, na Universidade Regional do Cariri.

Através destas leituras pude compreender que:

Apesar de ser verdade que não há descoberta sem descobridores e descobertos, o que há de mais intrigante na descoberta é que em abstracto não é possível saber quem é quem. Ou seja, o acto da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Porque é então tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é descoberto? Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto (SANTOS, 2004, p.1).

Sendo assim, aquele que subjogou o outro (não europeu) como descoberto, através das relações assimétricas de poder e saber, também os definiu como índios, negros, escravos, orientais, ocidentais e americanos. Da mesma maneira, através do eurocentrismo estabeleceu uma Geografia com mapas “naturalizadores” de países, continentes e fronteiras bem delimitadas; todos eles, com seus formatos, extensões e localizações bem específicos e predeterminados por uma Cartografia moderna, hegemônica e eurocêntrica.

Neste sentido, apontar a Cartografia como um instrumento de poder e opressão colonial revelou-me a base do sistema-mundo moderno colonial, que inaugurou uma nova forma de dominação e apropriação nunca antes visto na história da humanidade (QUIJANO, 2005; PORTO-GONÇALVES, 2003; PORTO-GONÇALVES e HAESBAERT, 2006; QUENTAL, 2012).

Esta reflexão foi de suma importância para que os sujeitos da EJA compreendessem que o mapa nada mais é que uma determinada visão de mundo, subjetiva, inconclusa e, acima de tudo, direcionada para um fim específico. Além disso, foi importante a compreensão, que de posse da metodologia participativa da Cartografia Social e dos Mapas Mentais, poderiam usar estes instrumentos como “escrita e leitura” denunciativa e reivindicatória de seus direitos.

Deste modo, ao lançar mão da Cartografia como instrumento de insurgência, inconformismo e empoderamento não era mais pertinente a utilização tradicional desta ciência e de sua principal abordagem imagética do mundo – Projeção de Mercator – sem trazer à tona reflexões aprofundadas dos contextos político, histórico e econômico pelos quais e para o quais ela foi elaborada e validada.

Isto me permitiu compreender como se deu sua naturalização que, apropriando-se uma concepção que lhe era favorável, impôs ao mundo uma visão eurocentrada, com extensões privilegiadas das nações da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e europeias, frente aos países do Sul geográfico. Tal referência imagética se instaurou em nossas mentes, quase que de forma incontestada, limitando nossa visão a enxergar o mundo a partir do nosso Sul, do nosso lugar epistêmico e geográfico.

Neste sentido, Quijano (2005, p. 122) me ajuda a compreender a importância do eurocentrismo, através do qual, a Europa por uma sina divina quase “geneticamente naturalizada” se coloca em estágio mais avançado do que seria a humanidade planetária; caminho unidirecional, unilinear e obrigatório para todos os povos que intentassem ser considerados avançados e/ou modernos.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie.

Apesar do conceito de raça, como hoje conhecemos, ter sido construído no século XVIII, penso, baseado em Quijano (2005), Mignolo (2003) e Qental (2012), que é neste momento histórico, denominado de Sistema-Mundo moderno colonial, que ele começa a tomar forma. Nesse processo, a “naturalização” da superioridade do povo europeu veio acompanhada obrigatoriamente da natural inferiorização do restante da espécie humana.

Sendo assim, em um processo de produção e validação de conhecimento, que se fez hegemônico a partir da Europa, só foi possível graças à criação de um outro, constituído como inferior, atrasado e improdutivo e, conseqüentemente, desqualificado. Um sujeito que, de forma quase naturalizada, fora visto como um repositório de um conhecimento inferior, em relação ao

saber ocidental hegemônico. Tratava-se de um sujeito de estrutura biológica supostamente distinta que, por meio da concepção de raça, era hierarquizado, ou seja, uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Quijano (2005, p. 1) assevera que “Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia.”

A classificação racial e, conseqüentemente, a social da população americana que posteriormente se espalhou “mundo afora”, deu à Europa não apenas a supremacia no controle do trabalho, da cultura e da subjetividade mas, acima de tudo, da produção do conhecimento. Isso significou não apenas a colonização do corpo, mas acima de tudo, a colonialidade da mente daqueles subjugados pelo Norte.

Referindo-se a este padrão global de poder instituído, que teve seu marco em 1492 com a invenção do continente americano<sup>5</sup>, a colonialidade articula assimetrias de raças, gênero, trabalho e conhecimento como formas de classificação básicas, visando o domínio de uns povos sobre outros, mesmo após as retiradas das bandeiras dos colonizadores, como destacado por Maldonado-Torres (2007, p. 131):

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Assim ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo.

Em vista disso, posso afirmar que, a colonialidade é constitutiva da modernidade e não dela derivada (MIGNOLO, 2005). Em outras palavras, modernidade e colonialidade são duas faces de uma mesma moeda e que graças a esta, “a Europa pode produzir as Ciências Humanas com modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA, 2012, p. 41). Assim, não é possível refletir sobre os esplendores e sobre os triunfos da modernidade ocidental, sem pensar na colonialidade do poder, do saber e do ser. Fato, que permite reconhecer a modernidade de forma indissociável da colonialidade – A modernidade para a Europa e a colonialidade para o resto do mundo.

---

<sup>5</sup> A esse respeito, indico a leitura de La ideia de America Latina. La herida colonial y la opción decolonial (MIGNOLO, 2007).

A colonialidade do poder, seria então, o uso da raça como ferramenta de distribuição do trabalho e dos papéis sociais por meio da Divisão Internacional do Trabalho, marcada pelas relações desiguais entre regiões centrais (conquistadores) e periféricas (conquistados) comuns ao Sistema-Mundo moderno colonial. Tais relações sustentam o capitalismo eurocentrado e, por consequência, ampara formas históricas de exploração e dominação material e subjetiva dos seres humanos.

Em relação a sua fase epistemológica, a colonialidade do saber instaura o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, negando existência a outras formas de conhecer, que não seja europeia e, acima de tudo, branca e cristã. Busco nas escritas de Respreo e Rojas (2010, p. 136), auxílio para a compreensão deste importante conceito que, segundo os autores, está relacionada:

[...] la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto.

Definida como “*epistemicida*” a ciência moderna produziu um modelo único, universal e objetivo, tendo como referência a Europa. Trata-se de uma perspectiva que exclui saberes e outras formas de conhecer e interpretar o mundo, desperdiçando deste modo, inúmeras experiências sociais obtidas a partir das epistemologias das periferias occidentalis (SANTOS, 2007, p. 91).

Foi por meio da colonialidade do saber que a razão, a verdade e a ciência constituíram-se atributos possíveis nas e, apenas das metrópoles, cabendo aos territórios subalternizados (ex-colônias, atuais periferias) e seus sujeitos o status de objetos e, seus saberes, no máximo, a classificação de populares, leigos, naturais ou ignorantes.

Assim, fomos levados a assumir de acordo com esta perspectiva, o *fetichismo epistêmico*, que faz com que o colonizado (o “outro”) aceite como legítimo e normal não apenas o seu “não – lugar”, naturalizando sua posição de subalternizado, como também o *locus* privilegiado do enunciador europeu. Como alternativa de enfrentamento, Mignolo (1996) a partir das ruínas estabelecidas pelas experiências colonial e das margens criadas pela colonialidade, busca uma estruturação “Outra” do mundo, que nos permite uma nova intervenção no horizonte epistemológico.

Nesta tessitura entre poder e saber, Catherine Wash (2008, p. 45), vai destacar o processo de colonialidade do ser. Justificado pela ideia de classificação da população em raças,

que se propaga tanto no imaginário dos colonizadores, como dos colonizados/subalternizados, “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de ‘la no existencia’”. É a negação sistemática da pessoa “outra”<sup>6</sup>, negando-se assim, o estatuto de humanidade aos povos subalternizados.

Para enfrentar e questionar a colonialidade em todas as suas perspectivas, Mignolo (2007), desenvolve o pensamento decolonial, por meio do questionamento radical que busca a superação de todas as formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade nos campos do existir humano, das relações sociais e nas concepções epistemológicas. Trata-se assim, de uma concepção que se origina nas ruínas, nas periferias do Sistema-Mundo moderno colonial.

Conceito fundamental para o campo do conhecimento educacional, uma vez que objetiva resgatar a autonomia dos seus sujeitos, que dentre os diversos direitos elementares negados, tiveram o seu bem mais precioso usurpado – sua vida; e para aqueles poupados, tiveram suas mentes, corpos e formas de pensamento interditados por uma racionalidade opressora e racista. Segundo Neves (2016, p. 69),

Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. (NEVES, 2016, p. 69).

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) o conceito de decolonialidade tem sido de grande valia para o questionamento da concepção de que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial, originado com o fim das administrações coloniais e das recentes inaugurações dos estados-nações periféricos politicamente (in)dependentes.

Fanon (2005, p. 212), por sua vez, destaca que “o colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco quando retiram dos nossos territórios as suas bandeiras e suas forças policiais”. Sua superação é algo mais complexo, pois não se trata apenas da busca de autonomia política embora, isto seja fundamental, ou seja, faz-se necessário pôr um ponto final ao círculo de dominação, racial, epistêmica, cultural, científica e acima de tudo, econômica, impostas pelo capitalismo mundial global aos países periféricos.

Para tal, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) defendem que o Sul deve vivenciar uma segunda descolonização, que ao complementar a primeira, amplie sua concepção de

---

<sup>6</sup> Este termo, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra hegemônicas.

emancipação para além dos aspectos jurídicos-políticos, incluindo, desta forma, a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, com as culturas e com a natureza.

Em outras palavras, uma construção que, subvertendo o padrão de poder e saber moderno colonial instituído, promova um segundo processo de descolonização, ou nas palavras dos autores (2007, p. 17) proceda um processo de decolonialidade:

La primeira descolonización (iniciada em siglo XIX por las colonias españolas y seguida em el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limito a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización – a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad* – tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primeira descolonización dejó intactas.

Os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade têm procurado, através do conceito de decolonialidade, construir uma perspectiva epistemológica que complemente a descolonização (político-jurídica) ocorrida em meados dos séculos XIX e XX que, ao contrário desta, somente se efetivará mediante a um processo de longo prazo de ressignificação nas diversas áreas do existir e do co-existir humano.

Uma perspectiva epistemológica que, partindo da “diferença colonial” se estabeleça como um “paradigma Outro”, que não se quer limitar apenas a uma perspectiva alternativa, ou seja, a existência de mais um paradigma no interior da ciência moderna. Ao contrário, que se materialize em uma mudança radical de lógica, de ótica e principalmente de *locus* de enunciação.

Tendo em vista que, pensando a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade, questione a subalternização dos conhecimentos e dos saberes dos grupos oprimidos e invisibilizados, propondo lógicas epistêmicas contra hegemônica que, levem em consideração as densas tramas históricas, políticas, culturais e simbólicas enredadas aos conhecimentos feitos subalternos pela ciência moderna eurocêntrica dominante.

Assim, buscando a extinção de quaisquer processos de negação empreendidos pelo binômio colonialismo-colonialidade, a decolonialidade emerge como uma face distinta que, em meio à opressão estabelecida, reivindica a existência nos mais variados campos do existir humano.

Parafraseando Oliveira (2012), decolonizar seria visibilizar as lutas contra a colonialidade tão presente ainda em nossos dias, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Considerando de forma contundente a força epistemológica das

histórias locais e a partir delas, pensar uma teoria vinculada à *práxis* política dos grupos subalternos.

Sinto-me parte de projeto que busca construir uma prática decolonial. Quase 11 anos se passaram em um mesmo caminho, sujeitos, concepções teóricas, epistemológicas e possibilidades práticas se materializassem para a concepção de um projeto trabalho, que ao mesmo tempo se tornou um projeto de pesquisa, hoje concluído. Reafirmo que este foi e é um *espaçotempo*, não apenas necessário, mas fundamental para minha formação de educador-educando-pesquisador.

Sou esse sujeito educador-educando que se percebe pesquisador em meio à implantação de uma Nova Matriz Curricular contra hegemônica e, por que não dizer, decolonizadora no campo da EJA. Foram momentos de formação estabelecidos por uma política pública temporária, mas que durou tempo suficiente para contribuir com meu processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Deste modo, a seguir, expresso em palavras algumas experiências individuais, outras coletivas, vividas na cotidianidade de uma escola pública na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mais especificamente, em Mesquita na Baixada Fluminense.

## **1.2 Da desconstrução à (re)construção formativa de um sujeito educador-educando-pesquisador**

A recém-emancipada cidade de Mesquita, um dos 5570 municípios brasileiros (IBGE, 2016), tornou-se município no final de 1999, há pouco mais de dezesseis anos. No ano seguinte, em 2001, seu primeiro prefeito, José Montes Paixão cria a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer (SEMECTEL). A partir daquele momento, incorpora aos seus cuidados os prédios escolares localizados geograficamente dentro de seu perímetro, que à época pertenciam ao município de Nova Iguaçu. Além dos estabelecimentos físicos, o recém-município recebeu, segundo Souza (2013), cerca de 196 docentes originários da Cidade de Nova Iguaçu que escolheram participar da história educacional desta jovem cidade.

Com o falecimento do prefeito José Montes Paixão em 2004, seu vice-prefeito Framínio Aristides Gonçalves assumiu o governo por exatos nove meses, quando foi substituído, após consulta popular, por Arthur Messias da Silveira, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Este permaneceu à frente da Prefeitura da Cidade de Mesquita durante dois mandatos, de 01 de janeiro de 2005 até 31 de dezembro de 2012.

Obviamente, o número de servidores incorporados à rede não foi suficiente para o início das práticas educativas locais, sendo necessária sua complementação através da contratação temporária de docentes. Esta foi uma estratégia inicialmente compreensível, uma vez, que o novo gestor municipal, talvez naquele momento, não dispusesse de tempo hábil para organizar um concurso público de provas e títulos no município. Entretanto, esta ferramenta de contratação de pessoal se manteve como prática em Mesquita até o ano de 2006, quando eu e um grupo de docentes fomos admitidos, após um polêmico certamente, alvo de três cancelamentos.

Foi apenas em outubro do ano de 2005, que eu viria a conhecer a cidade de Mesquita, quando tive acesso ao edital do primeiro concurso público de provas e títulos para o cargo de professor regente de Geografia, no qual fui aprovado, classificado e convocado a iniciar minhas atribuições em maio de 2006.

Os momentos iniciais foram de muitas instabilidades e questionamentos na rede, principalmente por parte daqueles docentes que como eu, recém-chegados, foram escalados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a trabalharem aos sábados, além de suas jornadas de trabalho semanais (dezesseis horas) sem nenhuma complementação remuneratória, sob a alegação que os 200 dias previstos pela LDB precisariam ser cumpridos. Entretanto, nossa

indignação consistia no fato de que fomos contratados a partir daquela data (maio de 2016) e que não poderíamos ser responsabilizados pelo atraso do início do ano letivo.

Minha posse no serviço público na SEMED, já se deu sob a gestão da professora Maria Fatima de Souza e Silva como Secretária de Educação, que me obriga a pegar emprestado o provérbio popular português, “o passado dá saudades, o presente dissabores e o futuro receios”. Incertezas em relação a um futuro, em que políticas públicas se alteram em função de interesses e motivações pessoais; desconforto em relação a um presente marcado pela ausência de diálogo e pelo excesso de arbitrariedades, que minando e desestabilizando qualquer equipe ou projeto educativo, tenta nos mostrar que não há outro caminho a ser seguido na EJA de Mesquita, a não ser, o hegemonicamente instruído, com suas composições curriculares rígidas e hierarquizadas.

Saudades de um passado fundamental para o enredamento de saberes e experiências de um jovem e inexperiente professor recém-saído do curso de bacharelado e licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Período de tempo fundamental para meu processo formativo, uma vez que meu curso visava prioritariamente à formação do bacharelado, oferecendo a complementação pedagógica aos que desejassem o exercício do magistério.

Assim, minha formação inicial, por ser voltada à prática de pesquisa ou a ação do bacharel em seus múltiplos direcionamentos para o mercado de trabalho, não contou com aprofundamentos reflexivos que permitissem circularidade entre *teoriaprática* (OLIVEIRA, 2012), que infelizmente não creio ser característica exclusiva do meu processo formativo. Refiro-me a um processo, uma vez que, sendo um sujeito adulto incompleto e ciente de minha incompletude (FREIRE, 2000), faço-me, refaço-me, desfaço-me e torno a refazer-me ao longo da vida, nos mais variados espaços sociais por mim vividos e vivenciado, entre eles a escola.

Digo isto, por perceber que os *espaçostempos* escolares tendem a ser vistos exclusivamente como lugares da *prática*, entendidos via de regra (pelos seus próprios sujeitos) como inferiores, quando comparados aos espaços universitários, responsáveis *a priori* pela produção de *teoria* e da atividade de pesquisa. Instituições de ensino, ainda pautadas em concepção paradigmática moderno ocidental, que se não majoritária, ainda é muito recorrente em nossos dias.

Nestas instituições, percebo notoriamente o privilégio dado às atividades de pesquisa. O que a meu ver, em primeira instância, resulta em um compromisso acentuado tanto com o rigor científico quanto com os critérios acadêmicos, o que acaba por resultar, historicamente, em certo “teoricismo acadêmico”, por vezes distanciado do cotidiano escolar. Por “teoricismo”

das atividades acadêmicas, penso baseado em Martins e Varani (2012), constituir-se no conjunto de procedimentos de pesquisadores que, guiados por orientações científicas (algumas delas colonialistas), aproximam-se das escolas para coletar informações e dados necessários às suas pesquisas, cujos problemas foram concretamente, ou alguns deles, abstratamente formulados. Assim, não é incomum pesquisas no campo educacional por aqueles que ainda não sentiram os sabores e os dissabores de sua prática.

Ao adotarem estes procedimentos, pesquisadores centram suas investigações na produção de conhecimentos acadêmicos que, por vezes, negligenciam a busca por soluções de problemas práticos e imediatos secundarizando, deste modo, a superação de dilemas e situações comuns vivenciadas cotidianamente por professores e demais profissionais da educação “no chão da escola”. Neste cenário, seus sujeitos acabam por se identificar com certo “praticismo”, ou seja, pela busca por pesquisas que contenham respostas úteis e práticas para os dilemas que os afligem.

Entretanto, penso que este “praticismo”, não está disposto a aceitar quaisquer construções teóricas, ou seja, não basta apenas o seu fim utilitarista e suas prescrições “salvadoras”. Faz-se necessário um diálogo construtivo que permita o enredamento da teoria acadêmica com os *conhecimentos significativos* (OLIVEIRA, 2003) presentes no *espaçotempo* escolar.

Infelizmente, não é apenas a falta de diálogo entre o utilitarismo e a teoricidade que coloca os sujeitos educadores-educandos em um “não-lugar” em relação à pesquisa. Mesmo ciente da indissociabilidade entre a prática do ensino e a pesquisa, salientada por Freire (2010), os sujeitos educadores-educandos das redes públicas do ensino regular brasileiro, principalmente aqueles que lecionam nas esferas municipais e estaduais, convivem diuturnamente com:

[...] a frustração na profissão, derivada dos baixos salários; a ausência de condições para o bom exercício profissional; a má-formação inicial; a ausência de processos de formação continuada; as más relações de trabalho; as múltiplas exigências extraclasse; a dupla jornada de trabalho; o descaso das políticas públicas; a heterogeneidade da categoria; o seu crescimento numérico; a expansão e a concentração das empresas privadas no setor; as excessivas regulamentações e a consequente perda de autonomia; a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão dos salários sobre os custos da força de trabalho docente; [...] a docência como emprego provisório e segundo salário, dentre outros. (CARVALHO, 2005, p. 97)

E, mesmo neste cenário, aquele que se apropriando de todas estas imagens destabilizadoras (SANTOS, 1996) deseje como ato de resistência, subversão e criação

(CERTEAU, 2009), buscar a formação de pesquisador, por meio de um curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado Acadêmico, há de enfrentar certas dificuldades. Entre as mais recorrentes, destaco aquelas que passam pela indisponibilidade de tempo, uma vez que poucas são as redes escolares que concedem licença remunerada para este fim. Tal falta de tempo se agrava, na difícil escolha entre formação e ampliação de carga horária por horas-extras ou acréscimo de novos contratos de trabalho, realidade comum a uma categoria que tem sofrido constantes perdas salariais. Resta, ainda, o enfrentamento do próprio processo seletivo, tendo em vista, que alguns deles avaliam e pontuam a produção acadêmica de seus candidatos, por meio, também, do Currículo Lattes, o que implica formação em pós-graduação.

Assim, cabe questionar quanto vale mensuravelmente falando, anos de sabores e dissabores de *teoriaprática* docente cotidiana, quando comparada a um “Lattes” repleto de publicações? Até que ponto as Universidades estão dispostas a aceitar em seus Programas de Pós-Graduação candidatos que buscam vincular seus *saberesfazeres* a uma prática pesquisadora, mas que apenas tem a oferecer inicialmente seus anos de experiências em redes públicas ou privadas de ensino?

Entretanto, não é apenas de dificuldades que os sujeitos educadores-educandos mesquitenses vivem. Mesmo incomum, ainda existem nos cenários públicos gestões com posturas progressistas. Um destes exemplos, foi a gestão da professora Maria Fatima de Souza Silva que, à frente da SEMED buscou, além de implementar políticas de educação continuada na rede, incentivar a continuidade formativa de sua equipe de trabalho, dado comprovado pelo acesso de nove servidores em curso de mestrado acadêmico e um em doutorado, em Universidades Públicas. Cabe destacar que, mesmo após deixar o cargo de Secretária Municipal de Educação, a professora Maria Fátima deixou um legado para a equipe que lá continuaria lutando e sonhando por uma EJA “Outra”, além de outros profissionais que tentaram dar continuidade ao trabalho desenvolvido na gestão anterior.

Foi assim, por intermédio do investimento de recursos, tempo e energia dispensados à época pela Secretária e de sua equipe gestora, que iniciei minha aproximação a estudos, pesquisas e reflexões acerca de novas (pelo menos para mim) concepções do *fazerpensar* e praticar no campo educacional, sempre articulando em um primeiro momento a teoria com meu fazer cotidiano.

Iniciei reflexões acerca de uma prática que ainda me faltava. Licenciado em 2005, por meio de um currículo que ignorou completamente meu campo de pesquisa, me vi pela primeira vez, em fevereiro de 2006, em uma turma de EJA de Ensino Médio na Rede Estadual do Rio

de Janeiro no município de Belford Roxo. Inevitavelmente, neste momento, a transferência de fazeres e saberes pensados e praticados no Ensino Regular (ER) era ainda recorrente na minha prática.

A prioridade por uma opção teórico-metodológica de investimento em formação continuada para professores foi alicerçada em meio a uma séria crítica em relação ao fazer pedagógico (NASCIMENTO, 2014). Tais críticas se faziam notar nos momentos de Centro de Estudos (CE) quinzenais organizados por componentes curriculares afins, no caso do Ensino Regular, e nos encontros bimestrais de formação dos docentes da EJA.

Em um destes encontros, organizados pela professora Elisângela Bernardes do Nascimento, que à época respondia pela Gerência da EJA do município de Mesquita e por quem guardo um grande apreço, não apenas profissional, mas acima de tudo pessoal, proporcionou-me na noite do dia 09/05/2014 um redemoinho de dúvidas, reflexões e questionamentos em relação à minha prática docente cotidiana.

Tal encontro formativo que mais se assemelhava a um “bate papo”, a um “jogar conversa fora”, ocorreu com a professora Dr.<sup>a</sup> Inês Barbosa de Oliveira no tocante ao cotidiano escolar, suas práticas hegemônicas instituídas e suas possibilidades *pensadas/praticadas* no “chão da escola”. Nesse *espaçotempo* a professora me levou a refletir sobre a indissociabilidade entre o educar e o pesquisar, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Assim, refletindo com Freire (2010, p. 32) compreendo que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Pude desta forma, por intermédio de Oliveira, superar o acorrentamento em que minha prática esteve submetida, ou seja, um fazer pedagógico imerso no conteudismo simplório e no cumprimento de planos e planejamentos de cursos instituídos previamente pelas secretarias de educação. Essa perspectiva curricular colonizadora (NASCIMENTO, 2014) me impossibilitou a percepção do vínculo intrínseco que existe no ato de criação e autoria dos *fazeressaberes*, *pensados/praticados* por nós, educadores-educandos-pesquisadores *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2001). Eram experiências desperdiçadas (SANTOS, 2008) em meio a uma grade curricular, que como o próprio termo referencia, nos aprisionava ao tradicionalismo acrítico. Tornou-se necessária sua superação e a implantação de uma racionalidade curricular “Outra”

que pudesse expandir este presente, dando materialidade e visibilidade à existência de novas experiências, por meio da implantação da Nova Matriz Curricular (NMC).

Todavia, antes de enveredarmos pelos turbulentos “mares” da implantação da NMC na EJA de Mesquita, penso ser necessário, pela natureza deste trabalho, trazer para discussão alguns apontamentos em relação aos sujeitos, que compreendem este *espaçotempo* escolar investigado, uma vez ser imprescindível contextualizar algumas questões que ainda compreendem o pensamento conservador e estigmatizador daqueles que não militam por este campo.

### **1.3 Com sujeitos educandos-educadores: encontro fundamental**

Assumindo meu *locus* epistêmico de educador-educando-pesquisador e militante do campo da EJA, não posso em minhas reflexões ignorar a história, tal como a forma em que a trajetória dos sujeitos educandos nos remete na atualidade, ou seja, um cenário de desvalorização, negatividade e suplência. Tal perspectiva de inferioridade é intimamente associada a algo semelhante a compensar, consertar ou curar e, no caso específico do analfabetismo, erradicar.

Sobre o analfabetismo, Paulo Freire (2001), destaca que:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” – ora, como uma “enfermidade” que passa de um ao outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser curada e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça” (*apud* SALES e PAIVA, 2013 p. 6)

Essa concepção de analfabetismo ao se converter em estigma, se torna ainda mais contundente, uma vez que não se encontra apenas no preconceito dos que sabem ler e escrever em relação aos que não sabem. Está também fortemente impregnado na materialização deste estigma com o uso do dedo polegar, fazendo com que cidadãos usurpados do seu legítimo direito à educação tenham situações que possam causar-lhes constrangimentos ao “assinar” com o referido dedo.

Além disso, sujeitos marginalizados durante anos foram constituindo um estrato social que, além de representar a “vergonha do país”, tem se tornado um “entrave ao desenvolvimento nacional”, segundo essa concepção estigmatizadora que se constituiu acerca do adulto analfabeto.

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar Contínua (PNAD, 2016) demonstram que, apesar dos programas reparadores, ainda existem cerca de 11,8 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever. As estatísticas oficiais revelam, ainda, que o analfabetismo se concentra na população pobre idosa, majoritariamente pertencente aos grupos preto e pardo.

Estimada em 7,2%, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade apresenta uma relação direta com a idade, aumentando à medida que a idade avança até atingir 20,4% entre os maiores de 60 anos. Quando consideramos o analfabetismo entre pessoas pretas e pardas (9,9%), visivelmente percebemos que ele é superior ao dobro do observado entre os brancos (4,2%), fenômeno que se repete em qualquer recorte etário.

Recorte Etário	Total	Pessoas brancas	Pessoas pretas ou pardas
15 anos ou mais	7,2	4,2	9,9
18 anos ou mais	7,7	4,4	10,6
25 anos ou mais	8,8	4,9	12,4
40 anos ou mais	12,3	6,8	17,8
60 anos ou mais	20,4	11,7	30,7

Fonte: PNAD Contínua (2016)

**Tabela 1 - Taxa de Analfabetismo (%)**

Assim, “a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bem social, na escola ou fora dela [...] (BRASIL, 2000, p. 6).” Neste sentido, a EJA, como modalidade de ensino, vem buscar sanar ou pelo menos, amenizar os efeitos causados pelos longos anos em que a população pobre do país teve e ainda tem seus direitos usurpados, entre eles, à educação.

Desse modo, as salas de aula de EJA são povoadas por sujeitos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, formada por desempregados, subempregados, negros, pardos, brancos, homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais e transexuais, que professam os mais variados credos religiosos. São educandos-educadores que trazem, para o ambiente escolar, as diversas

e singulares marcas das destituições de direitos, mas também a riqueza de suas experiências de luta pela vida nos diversos ambientes sociais.

Afinal quem são estes sujeitos que continuam a aprender, a se formar e a se educar ao longo dos diversos e mais variados cenários da vida? Quais são suas expectativas neste *espaçotempo*, formado por idas e vindas em tempo de vida que exige cada vez mais flexibilidade e capacidade de aprender em um espaço em que o capital cria, recria e desfaz?

Neste cenário nunca dado, mas construído continuamente (PAIVA e SALES, 2013), jovens, adultos e idosos ingressos ou reingressos na modalidade EJA, são em grande parte, responsabilizados pela atual situação de pobreza. São identificados não como diferentes, mas desiguais, inferiorizados, invisibilizados por detrás das linhas abissais (SANTOS, 2002) pela condição de ser pobre, analfabeto e em maioria pretos e pardos, conseqüentemente excluídos das “benesses” do sistema capitalista neoliberal hegemônico.

Ao retornarem às salas de aula, com singularidades, heterogeneidades e identidades múltiplas, esses sujeitos acabam por surpreender os espaços escolares quando enraizadas no tradicionalismo pedagógico e na visão específica do educando infantilizado. Tais instituições e os profissionais que nelas atuam ainda padecem da falta de formação para melhor acolher educandos-educadores tão diversos em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos que passam a receber.

Diferentemente do que ocorrera até 1990 (HADDAD e PIERRO, 2000), os educandos-educadores que buscam a EJA hoje, não estão necessariamente inseridos no mercado de trabalho ou em busca de uma melhor qualificação. São, em parte, sujeitos originários das escolas regulares diurnas que, apresentando comportamentos categorizados como indisciplinados, violentos e desinteressados, “colecionam” em suas trajetórias escolares resultados insatisfatórios e são, por isso, convencidos por gestores de escolas regulares a se transferirem ou se matricularem nas escolas noturnas da modalidade EJA.

Assim, gestores, que no desejo de transferirem seus “desafetos”, educandos rotulados e estigmatizados como “alunos-problema”, lançam mão, de forma indevida, da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para “convencerem” jovens e/ou responsáveis que ao completarem 15 anos, no caso do ensino fundamental ou 18 anos completos para acesso ao ensino médio, que o melhor a ser feito por eles seria buscar uma escola de EJA noturna.

Em relação aos dispositivos legais, a LDB n. 5.692 de 1971, estabelecia que as idades para os exames de suplência – como a EJA era entendida – era de 18 anos para o ensino fundamental e 21 anos para o ensino médio. A fixação destas idades permaneceu até o ano de

1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 fixou como idade mínima para a realização dos exames certificatórios de ensino fundamental, 15 anos e para o ensino médio 18 anos de idade.

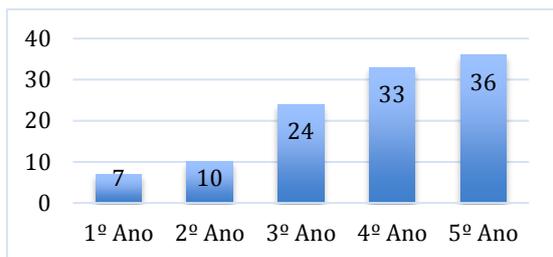
Embora o texto não faça referência às idades mínimas para o ingresso na modalidade, gestores têm, como prática, amparados indevidamente no próprio dispositivo legal, a transferências de seus desafetos, para a EJA, no instante em que completam exatos 15 anos de idade, no caso de educandos cursando o ensino fundamental. Efetivamente, percebo pelos espaços onde tenho desenvolvido minhas práticas, que estas movimentações se efetivam às custas de um discurso “engajado” dos gestores frente aos responsáveis, demonstrando suposta adequação da EJA ao perfil deste educando. Neste sentido, Paiva (2015, p. 17) é categórica ao afirmar que vê:

[...] ameaçado um contingente de sujeitos, que por não terem a ‘idade certa’; seriam mais uma vez excluídos de um ainda frágil direito, para resolver, egocentricamente, como demonstra a história, problemas de gestores e educadores: ignorando as razões e os direitos de muitos, em benefício de suas próprias razões.

Situação vivenciada por um educando da 8ª fase de 16 anos da escola pesquisada que, em depoimento durante um dos nossos encontros, afirma que seu responsável foi orientado desta forma por um gestor da rede: *“seu filho, em contato com os adultos mais experientes e interessados seria ajudado a ‘tomar jeito’ . Até porque, lá (escola da EJA), ele não terá ninguém para se juntar e fazer bagunça”*.

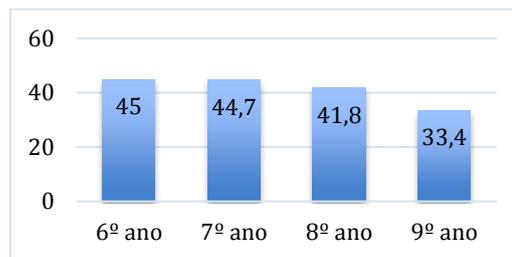
Assim, esta modalidade de ensino passa a receber aqueles que não conseguiram concluir com êxito seu percurso pela escola regular. Tais sujeitos são vítimas do excludente sistema educacional público brasileiro, facilmente perceptível pela alta taxa de distorção de idade/série daqueles que compõem nossas salas de aulas do sistema regular de ensino, que por si só são reveladores dos altos índices de evasão e reprovação.

Um dos dados que chama atenção neste cenário de exclusão e privação de direito na Rede Municipal de Mesquita é a taxa de distorção idade-série apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao ano de 2016. Segundo o Instituto, essa taxa alcançou o alarmante índice de 42% nos anos finais do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 23% nos anos iniciais (1º ao 5º ano). A média na distorção idade-série entre as escolas públicas no município de Mesquita é de 29,4%, como pode ser melhor visualizado nos gráficos a seguir:



Fonte: Inep (2016)

**Tabela 2 - Distorção Idades Série (%) – Anos Iniciais**



Fonte: Inep (2016)

**Tabela 3 - Distorção Idade/Série (%) – Anos Finais**

A realidade nada difere no ensino médio (EM) nas escolas públicas estaduais localizadas no município, em que cerca de 40% (exatos 38,9%) dos educandos acumulam algum percalço ao longo da trajetória escolar, variando de 47,9 % nos educandos das turmas de 1º ano, passando por 35,5% entre os de 2º ano, até alcançar 29,4% para os que conseguem cursar o 3º ano do EM.

Infelizmente, o não-pertencimento ao *espaçotempo* escolar não se limita às UE do ensino regular, já que também ocorre na EJA, quando, ao invés de acolhidos, são novamente excluídos. A destituição do direito de permanecer em uma escola regular transforma esse *espaçotempo* em um “não-lugar” (SCHNEIDER, 2013) para aqueles que completam a idade que lhes permite migrar (voluntariamente ou não) para a EJA noturna.

Quando ingressam nas salas de aula da EJA, estes jovens, não raramente, estão desmotivados, desencantados com a escola regular de onde vieram e apresentando com frequência comportamentos indisciplinados ou “desajustados”, quando comparados aos segmentos etários mais avançados. Continuam, assim, sendo vistos como alunos problemáticos. Neste sentido, assumem compulsoriamente um “não-lugar”, quando comparados ao *espaçotempo* destinado ao aluno adulto trabalhador que, por demonstrar interesse pelo estudo e pelas rotinas escolares, é aceito, ao passo que certos adolescentes, muitas vezes por transgredirem esta lógica, são vistos pelos educadores e por grupos de educandos (adultos) como aqueles que “atrapalham” a dinâmica e o desempenho das aulas noturnas (SCHNEIDER, 2013).

Carrano (2007, p. 1) destaca que, empiricamente, tem se observado, a partir da década de 1990, um “[...] fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula”. Este fenômeno tem sido chamado segundo o autor de “juvenilização da EJA”.

O autor parte do pressuposto de que grande parte dos problemas enfrentados nos espaços escolares com os jovens alunos tem origem na incompreensão sobre o cotidiano, sobre a história e os contextos não escolares desses jovens nas classes da EJA. Esses educandos, que chegam cada vez mais novos a estas classes, trazem consigo referências de sociabilidade e interações distanciadas daquelas institucionalizadas pelas escolas.

Neste sentido, o autor afirma que para o enfrentamento do desafio da “juvenilização da EJA”, deve-se buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento à diversidade dos sujeitos jovens, tentando compreendê-los, também, na condição de não alunos, produtores e consumidores de produtos culturais. Esse trabalho requer reflexão sobre quem é esse sujeito, porque ingressou em uma sala de EJA, e sobre como desenvolver trabalhos pedagógicos que atendam de forma mais adequada suas especificidades.

Penso ser diversidade a palavra que “suleia<sup>7</sup>” (CAMPOS, 2015) meu campo de trabalho e pesquisa. Deste modo, não posso assumir a política de certificação como característica contundente do fazer pedagógico da EJA, mesmo ciente de que esta é destacada pela própria LDB em vigor, quando da diminuição das idades para acesso aos exames supletivos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Histórias de vida como a do sr. Manuel, 56 anos, auxiliar de segurança do trabalho da Refinaria de Maguinhos – RJ, aposentado, educando da escola onde atuo, marido, pai e avô, demonstram que sujeitos da EJA, após cumprirem certas “obrigatoriedades” quanto a seus tempos de vida, retornam aos bancos escolares em processo de aprender ao longo da vida. Nas palavras do educando, depois de “formar um filho advogado” pode seguir sua trajetória educacional em direção a uma formação de nível superior, no caso em questão, um curso de Engenharia.

Todavia, é evidente que além do exemplo do sr. Manuel, existem aqueles que retornam à EJA buscando o aumento de escolaridade para fins de empregabilidade. Tal fato que não causa estranheza, uma vez que a escola em nossa sociedade é vista como passaporte para a possibilidade de alguma ascensão social.

Entretanto, como educador engajado com este campo de trabalho e pesquisa, preciso reconhecer que, além de todas estas motivações, os educandos são sujeitos de direitos que buscam educação, não apenas como remédio para ter um certificado com vista a melhorar no

---

<sup>7</sup> O uso do neologismo "sulear", utilizado por Freire (1997), baseia-se na crítica à concepção hegemônica adotada como forma de orientação do indivíduo no espaço. O autor baseia-se na obra do físico Márcio D’Olne Campos (1997; 2015), para chamar a atenção sobre a forma como os materiais didáticos nos encaminham para uma orientação geográfica baseada em critérios relevantes para o Norte, não apenas geográfico, mas sobretudo, econômico.

trabalho ou conseguir acesso ao nível médio. A perspectiva que me guia é a de que esses sujeitos têm o direito de aprender ao longo da vida de modo a ampliar sua inserção nos campos da política, da cidadania e em todos os demais âmbitos da sociedade, investindo no projeto de formação de sujeitos autônomos, críticos e com condições de dialogar com os diferentes segmentos sociais.

Apoiado em Paiva (2009), destaco que esta concepção visa também à valorização de uma dimensão para além da escolarização ao buscar reconhecer e desinvisibilizar o saber tecido e adquirido tanto em processos formais de educação (escolares), quanto em processos educativos que se dão em variados espaços sociais, em que cada sujeito se estabelece como cidadão. Deste modo, o *aprender ao longo da vida* permite que novas práticas sejam instituídas nos ambientes escolares, tendo em vista que se apropriam de novos sentidos produzidos nos movimentos sociais, no trabalho e nas diversas vivências sociais dos educandos, sem com isso se limitar ao espaço escolar formal.

Assim, busco o reconhecimento destas práticas sociais, como *locus* epistêmico privilegiado de aprendizagens na EJA, pois,

[...] mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como homens e mulheres ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” — não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular, singular, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo. (PAIVA e SALES, 2013, p. 4)

Neste sentido, busco estabelecer o enredamento entre o cotidiano dos sujeitos e os currículos praticados, mediados pela metodologia participativa da Cartografia Social e dos Mapas Mentais, por acreditar que partindo da realidade vivida, percebida ou concebida por estes sujeitos, posso contribuir para o processo de desvelamento das condições que, *a priori*, influenciam sua realidade político-sócio-cultural e ambiental.

Uma metodologia pautada na subjetividade e na autoria dos sujeitos pode contribuir com indícios para a efetivação de uma proposição pedagógica decolonial, a partir de uma prática cartográfica subversiva (SEEMANN, 2002; 2008) no ensino de Geografia na EJA. Isto pode acontecer mesmo que mergulhados estivéssemos em um ambiente escolar marcado por retrocessos, desânimos e frustrações, resultado de políticas públicas esvaziadas de sentido dialógico-emancipador e, ao mesmo tempo, empanturrada de arbitrariedade, autoritarismo e desrespeito ao outro (educando e educador).

Práticas de uma gestão pública, que a todo custo tentava calar a voz e imobilizar as mãos que conjuntamente buscavam o enredar de uma forma “Outra” curricular. Que se esforçava na

tentativa de invisibilizar saberes, experiências e modos de conhecer diferentes daqueles reconhecidamente escolares. E, assim, permitisse um *espaçotempo* imprescindível à construção de uma realidade em que as vozes destes sujeitos fossem acolhidas por atentos ouvidos, em um processo de mútuo respeito, possibilitador de uma prática pedagógica decolonial.

## CAPÍTULO II

### A NOVA MATRIZ CURRICULAR EM MESQUITA: CONCEPÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DESMONTE

A Nova Matriz Curricular da EJA do município de Mesquita implantada experimentalmente em duas escolas da rede, proporcionou uma espacialidade e uma temporalidade fundamental ao desenvolvimento do meu processo formativo de educador-educando-pesquisador. Esse processo foi permeado por tensionamentos e rupturas originados por descontinuidades de políticas públicas educacionais, que resultaram na interrupção de práticas curriculares contra hegemônicas e exitosas no campo da EJA. São essas idas e vindas que relatarei nas próximas páginas.

#### 2.1 Para início de conversa: o município e a escola

O município de Mesquita localiza-se no Estado do Rio de Janeiro, em uma região denominada de Baixada Fluminense.



Fonte: <https://goo.gl/UtpAxG>

**Figura 1- Mapa do Município de Mesquita.**

Classificar esta região não é tarefa fácil, nem mesmo para mim que trafego com certa regularidade pela Rodovia Presidente Dutra. À primeira vista, dentro do meu automóvel ou transporte coletivo, sou levado por minha visão a acreditar que a Baixada Fluminense consiste

em uma região homogênea, principalmente por não conseguir distinguir os limites entre seus municípios. Obras inacabadas, com tijolos à mostra, mal pintadas, construídas umas sobre as outras são características próprias de espaços urbanos que convencionou-se denominar de favelas, principalmente pela sua retórica estigmatizadora.

De um lado ou de outro da via, o que salta aos olhos, mesmo do mais descuidado observador é a escassez, o abandono e a pobreza. Cenário urbano marcado por áreas degradadas física, moral, social e politicamente. Território apresentado como exemplo terrível de um cotidiano marcado pela violência e privação. Geograficamente, a Baixada Fluminense corresponderia à região de planícies que se estendem do litoral à Serra do Mar, indo do Município de Campos, no extremo Norte, até o de Itaguaí, próximo à cidade do Rio de Janeiro (GEIGER e SANTOS, 1955).

Entretanto, a Baixada Fluminense não é uma denominação fácil de ser precisada. Divergências são comuns entre fundações e institutos de pesquisas quanto aos municípios que a compõem. A extinta Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM), usando critérios como o grau de urbanização e a densidade populacional, restringiu a Baixada àquilo que ela denominou de Unidades Urbanas Integradas de Oeste (UIIO). Considerando deste modo, pertencem à Baixada Fluminense os seguintes municípios: Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados e Japeri. Em 1989, ano em que o órgão foi extinto, Mesquita ainda era um distrito de Nova Iguaçu e, por esse motivo, não aparece listado. Como prova de tal imprecisão, o Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), inclui na lista municipal acima, a cidade de Paracambi como pertencente à Baixada Fluminense.

Desta maneira, fica evidente que na definição dos municípios que compõem a Baixada Fluminense não são levados em conta exclusivamente os elementos de localização espacial. Observa-se, também, a introdução de elementos sociais e políticos que, acrescidos à presença de determinadas características socioeconômicas comuns, conferem certa unidade em meio a esta diversidade.

Mesquita é o mais novo município do estado do Rio de Janeiro. Emancipado em 25 de novembro de 1999, possui 41,471 km de área e uma população estimada em 168.376 habitantes, sendo considerado um município de médio porte. A população da cidade corresponde a 1,51% da população do estado do Rio de Janeiro e verifica-se uma densidade demográfica de 4.310,48 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

Quando comparado a outros municípios da Baixada Fluminense, Mesquita de fato não é o mais carente. Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM, 2010) de 0,737, superior a Nova Iguaçu (0,713) e a Duque de Caxias (0,711), economicamente mais pujante do que o citado município, posso enganosamente ser levado a acreditar que Mesquita figura com uma cidade com padrões socioeconômicos adequados, quadro que, infelizmente, não foi retratado nas produções cartográficas dos municípios aqui apresentadas.

Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 1.187.697,00 e uma renda *per capita* de 2,2 salários mínimos (IBGE, 2013), pode-se afirmar que Mesquita é um município pobre. Logo, seus municípios amargam o que há de pior em uma cidade periférica: escassez de equipamentos públicos básicos (saúde, educação, cultura e lazer), latente sensação de insegurança, falta de infraestrutura e saneamento básico, ou seja, em resumo convivem no seu dia a dia com privações de direitos básicos.

Em relação à educação, sua rede é composta por 36 unidades escolares (UE), sendo três delas creches. Atualmente, nove UEs têm atendimento noturno à EJA, atendendo um total de 13.442 alunos, distribuídos da seguinte forma:

<b>Matrículas em Creche</b>	1071 educandos
<b>Matrículas em Pré-escola</b>	1522 educandos
<b>Matrícula em Anos Iniciais</b>	5812 educandos
<b>Matrículas em Anos Finais</b>	2904 educandos
<b>Matrículas em EJA</b>	2003 educandos
<b>Matrícula em Educação Especial</b>	130 educandos
<b>Total de Matrículas</b>	13.442 educandos.

Fonte: Censo Escolar – INEP (2016)

**Tabela 4 - Matrículas na Rede Municipal de Ensino (2016).**

Meu primeiro contato com a escola onde esta pesquisa se desenvolveu deu-se em 2012 quando, por necessidade de adequação de carga horária, precisei alocar minha matrícula municipal no turno noturno. Essa é uma necessidade comum entre docentes que, usualmente, precisam ampliar suas jornadas de trabalho.

Entretanto, fui contagiado por uma realidade que tanto me toca, talvez pelo fato de, assim como eles, ao longo de um tempo de vida significativo, ter que conciliar formação e trabalho e, por isso, sabedor de algumas dificuldades que esta escolha nos impõe. Assim como muitos outros docentes, acabei convencido que ali era o meu espaço de formação e prática

docente por estar certo de que somos todos nós, educadores-educandos. Compreendi esse fato juntamente com aqueles sujeitos com quem dividia uma parte de suas noites: homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos em formação continuada ao longo da vida.

A escola, mesmo com infraestrutura precária, consegue manter um corpo docente coeso e engajado político-filosoficamente, com postura crítica e combativa que, muitas vezes, não só a mim, como nos demais docentes, causou situações de embates com grupos estabelecidos dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, com isso, certos desafetos ao longo de nossa prática. Mesmo assim, segui em frente, pois assim como Freire (2001) compreendo que educação é, acima de tudo, um ato político e, por isso, construída em um ambiente de diálogo permanente, horizontalidades e recusa de decisões autoritárias.

Fisicamente, a Unidade Escolar (UE) é formada por cinco salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de coordenação que divide espaço com a sala de professores e uma secretaria/direção, ambas no mesmo espaço físico. Nossa UE não dispõe de cozinha, apenas um refeitório e, deste modo, as refeições servidas são fornecidas por uma outra unidade da rede. Oferece para seus educandos uma quadra de esporte e um pátio, ambos descobertos. Infelizmente, sua estrutura física está longe de ser a adequada para o exercício de uma prática educacional.

Creio não faltar solicitações por parte da equipe gestora endereçadas à SEMED em relação à manutenção predial. Saltam aos olhos fiação exposta em salas de aula, ventiladores quebrados, lâmpadas queimadas, banheiros sem manutenção e infiltrações, principalmente em dias de chuva. Ao longo do ano de 2017, o laboratório de informática não dispunha de acesso à internet, o que acrescido ao número insuficiente de computadores me impossibilitava de usá-los em minha prática.

Em 2004 o prédio foi alugado pela Prefeitura Municipal de Mesquita, na gestão do prefeito Artur Messias da Silveira (PT), quando recebeu o seu atual nome, ofertando os anos iniciais do ensino fundamental em meio período nos turnos matutino e vespertino e anos iniciais e finais da EJA noturna. No ano de 2009 a escola foi comprada pela prefeitura e passou a ser um bem público para atender os interesses dos cidadãos do bairro Vila Emil, onde está situada e, suas adjacências.

Cabe destacar que nessa gestão a rede de ensino ampliou de 14 para 32 escolas, uma quantidade expressiva que buscava atender a demanda e garantir, assim, o direito à educação da população da cidade.

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) implantou o Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>8</sup> com a intenção de unir a SEMED à universidade pública, em favor da melhoria do ensino da escola e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que no referido ano era de 4,4 e atualmente encontra-se em 5,4. Atualmente a escola atende nos anos iniciais do ensino fundamental a 339 educandos nos períodos matutino e vespertino e a 150 na modalidade EJA noturno.

## **2.2 Como tudo começou: interrogações e premissas**

Meu primeiro contato com o campo da EJA em Mesquita se deu em agosto de 2006, através do Regime Suplementar de Trabalho (RST), nome conferido ao que chamamos no cotidiano escolar por hora-extra. Diferentemente da desastrosa frase proferida por Cláudia Costin (Secretária de Educação no período de janeiro de 2009 a maio de 2014 do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes), “o professor gosta de dar uma aulinha à noite”, quando questionada a respeito da obrigatoriedade da migração dos professores de 16 para 40 horas.<sup>9</sup> Não se trata do gostar ou desgostar de dinamizar aulas noturnas, mas sim, de buscar uma complementação salarial de que fazem jus os docentes que atuam na rede pública de ensino.

São muitos os profissionais, que como eu, buscam um acréscimo salarial, condizente com uma carreira de nível superior<sup>10</sup> mesmo que, com isso, em muito ultrapasse a carga horária normalmente acumulada pelo trabalhador brasileiro. Em meu caso, especificamente, somam-se 56 horas semanais, assim distribuídas: 40 horas na rede municipal do Rio de Janeiro e 16 horas na rede Municipal de Mesquita.

Contudo, restringir o vínculo de docentes da EJA a uma questão financeira ou salarial seria uma leviandade, além de uma grande injustiça. Não são incomuns professores que,

---

<sup>8</sup> O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

<sup>9</sup> Sua declaração se deu em meio a um belíssimo movimento grevista da rede municipal de ensino, que se estendeu de 8 de agosto a 28 de outubro de 2013. A adesão significativa da categoria, algo que nos últimos 15 anos não era percebida, foi motivada pela tentativa da Secretaria Municipal de Educação de impor uma política discriminatória entre docentes que cumpriam, à época, carga horária de 16 e 40 horas. No Plano de Cargos Carreira e Remuneração apenas os docentes de 40 horas poderiam incorporar a seus vencimentos suas pós-graduações *stricto Sensu* nos níveis mestrado e doutorado e pós-doutorado.

<sup>10</sup> Não é incomum docentes da educação básica acumularem duas matrículas públicas (Municipal, Federal ou Estadual), desde que seja possível a compatibilidade de horário entre ambas. Amparado na CF de 1998 no Artigo 37, inciso XVI, com redação determinada pelas Emendas Constitucionais n. 19/1998 e 34/2001, que veda a acumulação remuneratória de cargos públicos, excetuando a de dois cargos de professor, a de professor com outro técnico ou científico e a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas.

atuando temporariamente nesta modalidade de ensino, sejam atraídos pelo encantamento de natureza emancipatória de suas práticas, de seus *fazeressaberes pensadospraticados* com aqueles que, mesmo sem perceber, ora se colocam como educando-educadores, ora educadores-educandos. São pessoas que trazem para o cotidiano escolar experiências e saberes adquiridos ao longo de suas vidas que servem como condição de visibilidade de “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Após vivenciar este processo de encantamento com o campo da EJA, iniciado em 2006, e que permanece até os dias atuais, sinto-me igualmente motivado pela atual tentativa de estabelecer formas “Outras” de abordagem do ensino da Cartografia em minha prática docente que, dialogando com os interesses, crenças, necessidades e valores dos educandos, possibilitem uma leitura do espaço e, conseqüentemente, uma tomada de consciência político e socioambiental que produza um futuro diferente daquilo que o presente tem possibilitado.

Neste sentido, creio que uso o da Cartografia, principalmente em uma abordagem social, associada ao cotidiano da EJA, permite construir diferentes parâmetros de formação de subjetividades inconformadas com o mundo em que vivemos. Para tal, penso na possibilidade de fazer uso de imagens desestabilizadoras presentes na cotidianidade destes sujeitos para, a partir delas e, em diálogo com suas redes de conhecimentos, articular dialogicamente uma educação para o inconformismo, nas palavras de Santos (2006).

Assim, trago para esta discussão, Oliveira (2003, p. 104), ao afirmar “[...] que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimentos para eles quando podem se enredar a outros fios, já presentes nas redes de saberes de cada um [...]”. E é neste enredamento entre saberes, crenças e, acima de tudo, do senso comum com o conhecimento científico, que poderemos contribuir para o estabelecimento de novos sentidos a estes saberes escolares. Sentimentos de pertença, uma vez que se fazem presentes nas mais variadas práticas e vivências cotidianas, principalmente entre os educandos da EJA.

Deste modo, por meio do uso de uma matriz curricular contra hegemônica busco evitar o que Santos (2008) denomina de desperdício de experiências *do/no/com* cotidiano escolar. Em que saberes, conhecimentos e experiências são diuturnamente negligenciados ou produzidos como inexistentes, uma vez que, por não se estabelecerem por meio de critérios postulados pela objetividade moderna, são determinados à inexistência ou subalternização como *locus* epistêmico, quando comparado aos espaços hegemonicamente estabelecidos como produtores de conhecimento.

Portanto, e com base nesse princípio, compreende-se o cotidiano diferentemente do aprendido: ele deixa de ser percebido como espaço-tempo

específico de reinado do senso-comum, dissociado dos (e inferior aos) espaços de produção do conhecimento. Deixando de ser o locus da repetição e mera expressão do óbvio irrefletido, assume uma importante dimensão de locus de efetivação de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais (OLIVEIRA; PAIVA; PASSOS, 2016, p. 118).

Refletindo ainda a respeito desta perspectiva e, certo de que vozes já possuem, empresto meus ouvidos a estes homens e mulheres, para que juntos pudéssemos construir uma forma diferente de pensar a matriz curricular no campo da EJA em Mesquita. Sujeitos que se constituíram atores e autores de saberes e conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas em diálogo e interação com o outro, nos mais variados ambientes socioculturais (dentre eles, a escola) e com as mais diversas ferramentas de aprendizados, destacadamente na atualidade, as mídias em seus muitos e mais variados canais.

Assim, a gerência da EJA do município de Mesquita atuou buscando estabelecer articulação entre a concepção do direito do aprender por toda vida, com os saberes, conhecimentos e experiências tecidos em meio às diversas práticas culturais dos sujeitos jovens, adultos e idosos subalternizados e através de uma reflexão curricular que possibilitasse o desenrolar de um currículo em redes de conhecimentos e valores. Procurou, ainda:

[...] apontar o potencial emancipatório dessas criações, ampliado e melhor contemplado quando consideramos a validade política e epistemológica das práticas culturais de populações hoje subalternizadas e sua influência sobre processos educativos e sobre aprendizagens que deles emergem, por toda a vida. (OLIVEIRA; PAIVA; PASSOS, 2016, p. 118)

Contudo, os dirigentes municipais perceberam que isto somente seria possível com a implantação de uma Nova Matriz Curricular na rede. Uma construção curricular dialógica sem hierarquizações entre áreas de conhecimentos, sem verticalizações e formulada através de eixos temáticos. Tal construção, além de facilitar a dialogicidade entre os sujeitos do processo *ensinoaprendizagem*, permitiria a horizontalidade entre as diversas áreas do conhecer humano. A seleção de conteúdos se daria a partir dos conhecimentos prévios dos educandos com abordagens relacionadas à vida social e aos elementos que intervissem em suas vidas cotidianas, buscando sempre promover a autonomia dos sujeitos em termos políticos, ambiental, econômicos e sociais.

Esta concepção curricular esteve alinhavada à ideia da tessitura de conhecimento em rede (OLIVEIRA, 2003, 2012), na qual os currículos são produzidos em contextos cotidianos variados, nas múltiplas e às vezes contraditórias relações contemporâneas que se articulam entre os sujeitos e em espaços de fluidez, criatividade e coletivização.

A ideia de tessitura de conhecimento em rede é antagônica à forma tradicional que algumas escolas ainda hoje vêm articulando a construção do conhecimento. A atual noção hegemônica compreende o conhecimento sob a perspectiva do paradigma da árvore, quando um determinado conhecimento serve de embasamento, ou seja, sustentáculo para outros que serão a partir deles ramificados. Com isso, os saberes são apresentados de forma linear e obrigatoriamente sequenciados, presumindo sempre a necessidade de apreensão de saberes mais simples para aqueles considerados mais complexos.

Oliveira (2012) destaca, que na perspectiva arbórea o fator principal é a ação externa como elemento fundador da “construção” do conhecimento, ao contrário da perspectiva rizomática (em rede) que procura destacar a necessidade da atribuição de significado do conhecimento por parte do sujeito que o aprende. Segundo a autora, a informação submetida ao sujeito, somente transformar-se-á em conhecimento, à medida que for enredada aos saberes adquiridos ao longo de sua experiência coletiva, seus desejos, sonhos, alegrias e frustrações, o que permitirá uma nova atribuição de valores e significados, entendimentos fundamentais para o processo emancipatório.

Assim, a metáfora do rizoma, busca superar a concepção curricular, que a partir da noção de “árvore do conhecimento”, prevê que todo processo de ensino e aprendizagem (separados intuitivamente) pressupõem a linearidade e sequência unidirecional na construção do conhecimento, ou seja, do mais simples ao mais complexo.

A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe [...] que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família etc. (OLIVEIRA, 2003, p. 104)

Neste sentido, busca-se questionar as fronteiras estabelecidas pela modernidade entre o conhecimento científico e o conhecimento tecido nos contextos cotidianos da sociedade, os quais são vistos pela concepção hegemônica como prematuros, estigmatizados e carentes de coerência científica. E, a partir desta discussão, incorporar a ideia de que todos os sujeitos estão permanentemente envolvidos na multiplicidade e complexidade das redes, através e nas quais

criam como atores e autores de saberes conhecimentos e os tecem com os conhecimentos e saberes dos outros sujeitos.

Se nem mesmo a concepção desta matriz e sua epistemologia é algo simples de ser explicado, o que dizer da viagem e do percurso até seu destino final? Entretanto, para o viajante, o melhor da viagem é o caminho, suas paisagens, desafios e seus perigos.

Uma vez que navegar é preciso e quanto ao viver? Seria preciso?

Fica a dúvida! Principalmente para aqueles que preferem o lugar comum e sua zona de conforto.

### 2.3 Navegar é preciso e viver é preciso?

Trago para esta parte do trabalho um trecho do magnífico poeta português Fernando Pessoa, “Navegar é preciso; viver não é preciso”.

A escolha desta frase se dá pelas múltiplas possibilidades de interpretações que os mais variados leitores tecem em relação a ela. Entretanto, cabe destacar que a origem da frase citada no poema: "Navigare necesse; vivere non est necesse" em latim, consiste na frase de Pompeu, general romano, 106-48 aC., dita aos marinheiros, amedrontados, que recusavam viajar durante a guerra (cf. Plutarco, in Vida de Pompeu).

*Se navegar é preciso; de fato viver não o é?! Navegar é preciso* no sentido de ser uma atividade, uma ciência precisa e exata, que há época fazia-se com bússolas e astrolábios, e hoje, se faz com o auxílio de satélites, GPS e com a rede mundial de computadores.

Já viver, não é preciso! Uma vez que a vida envolve não somente o lado racional, como também o emocional, o subjetivo e até mesmo o espiritual – viver não é nem nunca será, portanto, uma atividade precisa, exata. Viver é deliciosamente ou terrivelmente impreciso, dependendo dos olhos de quem a vê.

Viver é uma viagem feita de opções, tensões, alegrias, força, persistência, constância, insegurança, medos, transições, entre tantas outras emoções que permeiam o existir. Viver ou navegar é, acima de tudo sonhar, ousar, arriscar, empreender, realizar ou como o próprio poeta declama “viver não é necessário; o que é necessário é criar”. Custando o que custar!

Assim como o general Pompeu assumiu as dúvidas e as incertezas quanto à viagem que empreenderia, em 2013 a Gerência de EJA da Prefeitura Municipal de Mesquita aceitaria riscos similares quanto ao planejamento de uma viagem que buscava empreender nos campos teórico,

metodológico e epistemológico: a “descoberta”<sup>11</sup> de uma formatação “Outra” curricular da EJA.

Todavia, esta feitura não se deu em meio a um cruzeiro. Diversas foram as tempestades e tormentas encontradas pela equipe da SEMED na realização deste projeto, bem como, na mesma ordem de grandeza, os resultados satisfatórios obtidos, dentre eles a redução do índice de reprovação e abandono na escola onde realizo minha *teoriaprática*<sup>12</sup>.

Desde 2006, minha identidade profissional passou por significativos processos de mudança, influenciando drasticamente minhas *teoriaspráticas*. *Espaçotempo* compreendido em mais de uma década, que me proporcionou “tornar-me” (HALL, 2003) um sujeito educador-educando-pesquisador do campo da EJA. Foi um processamento permanente de negociações e atualizações de sentidos, saberes e práticas, *locus* de um encadeamento de identificações contínuo e dinâmico, no qual pude me fazer, (des)fazer e tornar a (re)fazer-me como educador, frente às diversas mudanças nas políticas públicas e concepções pedagógicas e curriculares em que tive acesso por onde atuei. Essas questões serão mais à frente detalhadas cuidadosamente, uma vez, que junto a elas surge o interesse de implantação de uma forma diferente de abordagem da cartografia em minha prática docente na EJA.

Tomei conhecimento do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 sobre as funções da EJA:

É necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Apesar de o documento que reconhece as três funções da EJA, e que coloca esta modalidade de ensino no plano do direito, ser de 2000, percebo em minha prática docente, nas secretarias de educação por onde passei, a insistente e relutante permanência da concepção compensatória do campo da EJA, acompanhada de teorias e práticas comuns ao ensino regular. Tais perspectivas vêm acompanhadas de programas fragmentados, com limitações em suas concepções pedagógicas e metodológicas; muitos deles são de natureza assistencialista e, que a meu ver, buscam apenas a certificação no sentido da escolarização, ou seja, a conclusão de um determinado grau de ensino.

<sup>11</sup> Descoberta no sentido de dar visibilidade, como se estivesse escondida, encoberta.

<sup>12</sup> Para melhor detalhamento desta viagem, sugiro a pesquisa de mestrado de Elisângela Bernardes do Nascimento (2014) intitulada, “Processo de construção de orientações curriculares da educação de jovens e adultos em Mesquita/RJ: descolonização do poder?”

Nesse sentido, Paiva (2006, p. 522) apresenta algumas das concepções marcantes do campo da EJA:

Da visão ainda muito recorrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar a concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Algumas dessas concepções são esvaziadas de sentido emancipatório, pois restringem-se à compensação da educação básica, não adquirida no passado, visando responder as múltiplas necessidades e demandas formativas mercadológicas que os indivíduos têm no presente e terão assumidamente no futuro próximo. Para superação desta prática é fundamental que o educador conheça seus alunos a fim de ouvir quais são suas demandas, expectativas, vivências e seus anseios, assumindo para si a responsabilidade de valorização e reconhecimento da diversidade cultural comum a esta modalidade de ensino (FREIRE, 1996).

Sendo assim, não é incomum estabelecer conexões entre as trajetórias de seus diferentes sujeitos, principalmente quando estas estão normalmente ligadas à exclusão, aos preconceitos educacionais/epistemológicos, raciais, sociais, de gênero e geracional que permeiam suas histórias de vida (HADDAD e DI PIERRO, 2000; PAIVA e SALES, 2013; ARROYO, 2014).

Estas conexões, quase sempre transformadas em marcas e cicatrizes, não raras vezes abertas nos corpos, nas mentes e nas almas dos sujeitos jovens, adultos e idosos, são facilmente visíveis na EJA. Nessa perspectiva a EJA transforma-se em espaço de reivindicações de direitos (dentre eles o direito à educação), problematizações de experiências diversas, valorização, construção e transformação de conhecimentos, baseados principalmente na dialogicidade entre os sujeitos educadores-educandos e educandos-educadores (FREIRE, 2000).

Pensando a respeito desta pluralidade de gente, saberes e experiências que tenho acesso cotidianamente em meus *fazeressaberespraticados* na EJA, dialogo com Sales e Fischman (2011, p. 231), quando destacam o caráter múltiplo e diverso do campo da EJA na atualidade e penso na responsabilidade que me cabe, como educador – pesquisador, em compreender e reconhecê-los de forma integral, não apenas limitando-me a questões relativas à condição de trabalhadores pertencentes a uma dada classe social; mas, segundo os autores, em sua “[...] diversidade etária, de gênero, de cor/raça, de religião e naquelas dinâmicas de identificação que eles e elas assumem como relevantes”

Assim sendo, a EJA não deve resumir-se à pura transferência/aquisição de “conjunto selecionado de conhecimentos, organizados de modo coerente e tecnicamente apropriado,

oriundos do conjunto maior de conhecimentos ‘acumulados pela humanidade’” (OLIVEIRA; PAIVA; PASSOS, 2016, p. 117), mas deve ir além. Faz-se necessário empreender, nas palavras de Sposito (2003 *apud* CARRANO, 2009, p. 14) “uma Sociologia não escolar da escola”, através de práticas escolares que reconheçam o *espaçotempo* dos sujeitos jovens, adultos e idosos que estão na escola, mas, não são em última instância desta escola. À medida que atual instituição não consegue atender as necessidades e interesses deste mosaico de sujeitos que se faz presente em suas salas de aula.

Penso, amparado em observações empíricas, que as transposições de práticas rotineiras aplicadas nas Unidades Escolares que atendem o ensino regular, *grosso modo*, não atendem nossos educandos diversos, não apenas em fatores etários, mas acima de tudo em relação a seus credos religiosos, cor/raça e orientação sexual. Diversidades que, quando negligenciadas, acabam impondo aos menos “adaptáveis à cultura escolar” hegemonicamente instituída dificuldades em relação à adequação às normas, costumes, procedimentos, convenções sociais e formalidades previamente regulamentados pela atual sociologia escolar.

Assim, reflexiono que os sujeitos educandos *participantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos; autores e atores de *saberesfazeres* que necessitam ser desinvisibilizados e legitimados pela escola. Tal perspectiva, reconhecendo os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes*, foram sendo enredadas dialogicamente, por meio de discussões em Centro de Estudos, formações continuadas e nos próprios encontros de planejamento nas Unidades Escolares.

A partir dessas concepções outras de se pensar currículo das quais me aproximei em fevereiro de 2014, deixei-me seduzir por práticas decoloniais (OLIVEIRA, 2012) que visavam não apenas descolonização de práticas instituídas, mas também uma ação propositiva de criação e implantação de abordagem contra hegemônica no campo curricular da EJA no município de Mesquita.

Particpei ativamente desse *espaçotempo* como docente em uma das duas escolas que aderiu à Nova Matriz Curricular. Foi uma viagem marcada por mares turbulentos e tempestades e, como nossa vida, também repleta de alegrias e realizações. Algumas delas pretendo cartografar nas próximas linhas.

## **2.4 Primeiros movimentos e acordos: nasce a Nova Matriz Curricular**

Em 2005, a SEMED adotou como referência curricular norteadora a Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos. Este documento foi elaborado de

acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, tendo em vista que, no período de sua implantação, o município de Mesquita não dispunha de sistema próprio de ensino.

De acordo com esta matriz curricular, os anos iniciais do ensino fundamental teriam, em sua totalidade, 1.600 horas, e os anos finais totalizariam 1.200 horas distribuídas em quatro quadrimestres de 300 horas cada. Além das disposições relativas à carga horária e à Base Nacional Comum, o documento salientava, ainda, o uso de temas transversais como abordagem metodológica mais próxima ao contexto cotidiano de seus sujeitos. Especificava, também, como realidade local, o contexto histórico-social da Baixada Fluminense, de onde deveriam partir as intervenções curriculares e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar da rede.

Um dado importante a ser destacado refere-se à hierarquização entre as diversas áreas de conhecimentos, existente nesta matriz curricular. Professores de Matemática e Língua Portuguesa desfrutavam de uma carga horária de quatro horas semanais com todas as fases (5ª a 8ª fase), diferentemente dos docentes de Língua Estrangeira, Geografia e Educação Física que dispunham apenas de duas horas semanais. Disciplinas como História e Ciências revezavam-se com duas a três horas semanais, dependendo da fase em que atuasse o professor. Entretanto, de todos os componentes curriculares, o caso mais emblemático se deu com a Educação Artística. Esta disciplina dispunha apenas de duas horas-aulas semanais na 5ª e 6ª fases.

Tal circunstância era legitimada por uma política educacional que deixava explícita a suposta valorização e predileção de determinadas áreas de conhecimento frente a outras. Tais condições, acabam *a priori* por desqualificar, desprestigiar e conseqüentemente desestimular profissionais que poderiam contribuir de forma incisiva para a construção de saberes, práticas e competências necessárias ao processo emancipatório dos sujeitos da EJA.

Essas são situações e perspectivas que por se tornarem ao longo do tempo realidades dadas acriticamente, transformam-se em fatos incontestáveis. Pelo menos, até o momento que em um grupo se lance ao “descobrimento” dos verdadeiros embasamentos legais e/ou das concepções políticos-pedagógicos utilizados como justificativa para a existência de tal realidade.

Assim, buscando cautelosamente resposta, que em outro *espaçotempo* eram presumidamente desnecessárias, docentes-pesquisadores têm se surpreendido com verdadeiros achados em suas averiguações. Um destes dados, extremamente relevante para os últimos movimentos da EJA em Mesquita, foi levantado por Nascimento (2014) em sua dissertação de mestrado.

Segundo a autora, alguns professores de Artes, no ano de 2010, identificaram falha na distribuição da disciplina na matriz curricular em exercício na rede. Fato que gerou questionamentos e indagações a respeito da ausência deste componente nas duas últimas fases do curso (7ª e 8ª), principalmente por parte dos pesquisadores Jupter Martins de Abreu Junior e Eduardo Prestes Massena, à época educadores da rede<sup>13</sup>. Na busca por respostas que tentassem justificar tal incoerência, identificou-se na pesquisa que esta organização curricular se manteve tal qual a Matriz do município de Nova Iguaçu, mesmo após o processo de emancipação de Mesquita.

Ainda de acordo como a supracitada autora:

Quando a matriz do estado foi implantada, a maioria dos professores de Artes tinha habilitação adquirida em cursos de estudos adicionais que lhes permitia ministrar aulas apenas na V e VI fases. Por essa razão as turmas de VII e VIII fases só passaram a receber a oferta de aulas de Artes a partir de 2011 (NASCIMENTO, 2014, p. 40).

Sendo a matriz curricular uma estrutura fechada, matematicamente falando, com o total de 20 tempos (ou hora-aulas), distribuídos de segunda à sexta-feira em quatro tempos/dia, qualquer alteração na quantidade de aulas ofertadas interferiria em outro componente curricular. Sendo assim, para que a disciplina de Artes, ofertada em diversas linguagens artísticas (música, artes visuais, dança e artes cênicas), pudesse ser ofertada aos educandos das 7ª e 8ª fases, foi preciso que houvesse redução na carga horária das disciplinas de História e Ciências, que passaram a dispor de dois tempos cada, para todas as fases.

Penso, baseado em Arroyo (2011), que sendo o Currículo “um território em disputa”, constitui espaço de luta para todos aqueles que desejam e tensionam por “vez e voz”, buscando ser reconhecidos como sujeitos de saberes e de experiências sociais. Ampliando esta discussão, para uma arena que não se restringe a questões relativas ao campo teórico e aos aspectos políticos, procuro acrescentar outro aspecto a este *locus* de disputa que é o currículo: a forma como sua própria organização, refletida na carga horária, transparece uma “suposta” hierarquização entre os mais variados campos do saber e do conhecer humano. Neste sentido, reduzir a carga horária semanal de qualquer disciplina, igualando-a a outros componentes curriculares, significa seu real rebaixamento a um determinado nível na suposta hierarquia curricular e elevação de outro campo, considerado por alguns como inferior.

Percebo, *nos/dos/com* o cotidiano (ALVES, 2008), que estas práticas, se não legais, são comuns e servem como comprovação dessa perspectiva, à medida que, em reuniões e conselhos

---

<sup>13</sup> Atualmente os pesquisadores atuam respectivamente no Instituto Federal do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II.

de classe, não é incomum a adoção de pesos diferenciados para certas disciplinas (normalmente Língua Portuguesa e Matemática). Ou mesmo, transferências para tais componentes, a capacidade de proferirem a “última palavra” quanto ao futuro de um educando. Tal prática revela a ideia de delegação para certas disciplinas, de uma responsabilidade que a todos pertence.

Visando superar tais hierarquizações e verticalizações existentes na matriz curricular colocada em prática em 2005, a SEMED, em meados de 2009, por meio da Gerência da EJA, iniciou uma série de encontros visando discutir com os docentes a reorganização curricular. Tais discussões sempre foram pautadas na dialogicidade e na participação coletiva com um único objetivo - construir um currículo que respeitasse as especificidades de nossa modalidade de ensino e a diversidade dos sujeitos.

Tratava-se de uma tarefa certamente muito difícil, tanto pela necessidade de descolonização (SANTOS, 2004) e decolonização (OLIVEIRA, 2016) de práticas e currículos hegemônicos, quanto pela descontinuidade do processo iniciado nas capacitações e formações, essas últimas como reflexo das constantes flutuações nas posições, tanto nos cargos da SEMED quanto na equipe docente que atua nas Unidades Escolares (NASCIMENTO, 2014).

Neste sentido, nem mesmo os investimentos em formação continuada implantados pela SEMED foram suficientes para provocar diminuição nas constantes flutuações de profissionais na rede, tendo em vista que os docentes se movimentam constantemente em busca por melhores condições de trabalho e de valorização profissional. Tal realidade, que penso não ser específica da rede municipal de Mesquita, ao longo dos anos, vem impondo limites à criação de identidade docente no campo da EJA.

A oferta da EJA nas escolas da rede de Mesquita acontecia exclusivamente no noturno, no horário das 18h30min. às 21h30min. Mesmo ciente da maior disponibilidade de certo número de educandos para acessarem o direito à educação neste horário, devido ao trabalho durante o diurno, isto não impedia a oferta a modalidade em outros turnos. Todavia, penso que este “lugar” (EJA noturna) vem acompanhado de um “não-lugar” (EJA diurna), à medida que nossos educandos ocupam um espaço ocioso, salas que neste período de tempo não estão ocupadas pelo ensino regular - “menina dos olhos” de todas as secretarias de educação.

A EJA trabalha com a demanda real, ou seja, dispõe de vagas somente para aqueles que as procuram nas unidades escolares, desprezando a demanda potencial que, em maioria não é atendida. Com isso, não há necessariamente a continuidade de um fluxo de discentes de anos/séries/ciclos anteriores que, obrigatoriamente por força legal, garanta e os estimule prosseguimento das trajetórias escolares.

Excetuando-se aqueles sujeitos de idades compreendidas entre 15 e 17 anos que, por força de lei, têm garantida educação básica *obrigatória* e gratuita, atualmente, por conta do insucesso escolar, esses sujeitos de direito mais jovens não vêm obtendo a conclusão do ensino fundamental aos 14 anos e do ensino médio aos 17, o que compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de estados e município.

Considerando a idade-série prevista no sistema nacional de ensino e os resultados negativos de insucesso escolar de um grande número de crianças e jovens, principalmente de classes populares, nossa modalidade tem sido reconhecida pelos atuais governos como estratégia de correção de fluxo e “manutenção” de indicadores negativos obtidos por meio de avaliações externas.

Horta (1998 *apud* CURY e FERREIRA, 2010, p. 127) é esclarecedor quanto a esta obrigatoriedade, quando afirma que:

A educação, ao contrário, é, via de regra, obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe. Assim, ao direito de educar por parte do Estado corresponde a obrigatoriedade escolar para determinada camada da população infanto-juvenil.

A imprevisibilidade de novas matrículas e da manutenção das já existentes, comum nas mais diversas redes e escolas que atendem ao público jovem, adulto e idoso, configura-se em obstáculo para a alocação em definitivo de matrículas docentes na EJA. Dificuldade vivenciada por este educador-educando-pesquisador, quando por necessidade de alocação de uma matrícula de 40 horas em outra rede, me vi obrigado a tomar uma atitude que significaria sair do lugar de “conforto” e navegar pelas “águas incertas” da EJA.

De fato, atuar e lutar por este campo significa “matar um leão” por semestre! Há que combater a evasão e o abandono, disputa muitas vezes desproporcional, quando me deparo com a necessidade de acesso e permanência no mundo do trabalho ou mesmo com o desgaste físico e mental que acompanha o trabalhador ao final de cada labuta. Além disso, relatos não faltam acerca de equipes diretivas que, por descomprometimento com a EJA, anseiam pelo fechamento de turmas e turnos para que seu fazer profissional se limite apenas aos turnos matutino e vespertino, sem compromisso maior para com aqueles a quem ainda há uma dívida social a ser extinta, pois também são sujeitos de direito.

Todavia, meu *fazerpensar* no campo da perspectiva do direito humano que compreende a educação de sujeitos jovens, adultos e idosos, não se restringe às críticas e ao *quefazer* intrínseco à sala de aula (obviamente, muito importantes).

Mobilizado por tais cenários, não são raras as vezes em que conjuntamente com outros educadores e equipes de apoio, nos colocamos à disposição, normalmente nos primeiros dias de cada semestre, para buscarmos alunos na comunidade onde a escola está circunscrita. Atualmente o fechamento de turmas, principalmente no noturno, se configura como possibilidade de “economia” para certos (ou todos os) governos, deixando de lado a perspectiva do direito à educação destes indivíduos.

Todavia, não existe consenso no “chão da escola” em relação a esta estratégia, uma vez que, para alguns, esta atribuição é única e exclusivamente de responsabilidade das secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais. Contudo, penso que se faz necessário, em um cenário de cassação de direitos efetivados nos últimos anos, uma reflexão mais aprofundada a respeito deste posicionamento, principalmente, se vemos o campo da EJA como um *espaçotempo* de militância política. A luta não é apenas pela busca de garantia de lotação em uma escola noturna, da manutenção de regime de horas extras que, infelizmente, por conta da precarização de nossa categoria, tem a cada dia, seguidamente, se materializado como recurso financeiro imprescindível a nosso sustento. Certo de que a demanda potencial ofertada, de fato, é bem inferior à existente, assumo como militância esta responsabilidade e, com isto, me colocamos à disposição para atuação nestas frentes.

Apesar das dificuldades, dispus-me, sem muitas opções, a aceitar o desafio e os riscos desta empreitada, sensibilizado e maravilhado com as histórias das diferentes gentes que compõem a EJA, principalmente aquelas que versam sobre a superação das incontáveis subalternizações vividas e vivenciadas por cada um jovem, adulto e idoso pela ainda potente racionalidade eurocêntrica, machista, cristã, e, acima de tudo, capitalista global. Mas além disso, fui-me contagiando pelas alegrias e sonhos que motivam cada um destes sujeitos.

Como dito anteriormente, “navegar é preciso; viver não é preciso”, em 2012, tornei-me de fato um sujeito educador-educando da EJA que, na dialética do ensinar-aprender, se encanta com os momentos de ensino e aprendizagem que, como educando-educador tem o privilégio de participar. Na busca pela compreensão deste processo, percebi que esse meu movimento talvez tenha se dado pelo fato de sentir-se gente como aquelas com as quais dividia as segundas, quintas e sextas-feiras. Era um precioso tempo de construção e desconstrução de saberes necessários para nossa emancipação e cidadania, mas também de pertença de um sujeito que se formou intercalando momentos de formação acadêmica com atividades subalternizadas de cobrador de ônibus “pirata”, vendedor ambulante, servente de pedreiro e, mais recentemente, no setor formal da economia, agente de administração da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, antes do exercício do magistério.

Lotado desde 2012, na atual escola onde dinamizo a disciplina de Geografia, fiz parte de um grupo de docentes (digo fiz, pois, alguns deles já não mais atuam na rede), que sempre se inquietaram com a perspectiva de uma EJA certificatória e compensatória, com práticas bancárias (FREIRE, 2000), infantilizadas e que pela própria natureza aligeirada, resultasse em uma formação propedêutica minimalista. Motivados por esta incessante angústia, aceitamos o convite da então Gerente da EJA de articular uma proposta “Outra” no campo curricular.

Segundo Nascimento (2014), a inquietação de pensar uma racionalidade alternativa do currículo em Mesquita surgiu em meio a um projeto piloto do PROEJA FIC<sup>14</sup>, em uma das Unidades Escolares da rede no ano de 2010 e 2011. A matriz curricular do Programa foi construída de forma participativa, sem a existência de hierarquizações (entendida como distribuição equitativa de carga horária) entre as áreas de conhecimento, desenvolvida a partir de eixos temáticos que transversalizavam os componentes curriculares.

Por se tratar de um projeto piloto e atendendo determinações do Conselho Municipal de Educação de Mesquita, foi aberto um edital interno para seleção dos docentes que fariam parte do projeto. O certame foi composto pelas seguintes fases: análise de currículo, memorial e entrevista.

A matriz curricular posta em prática no cotidiano das duas escolas âncoras efetivou-se, à medida que nós, docentes, dispúnhamos de um Centro de Estudo semanal, *espaçotempo* onde, conjuntamente, podíamos articular reflexões e discussões que faziam brotar práticas e abordagens mais atraentes, fecundas e democráticas. Para isso, lançávamos mão de eixos temáticos (temas geradores) que, articulados aos conteúdos específicos de nossas disciplinas, favoreciam o desenvolvimento integrado do currículo, uma vez que, brotavam das necessidades encontradas no cotidiano de nossas escolas e da vida dos sujeitos nelas envolvidos.

De acordo com Nascimento (2014, p. 94),

A escolha dos eixos temáticos para o currículo da EJA foi uma estratégia didática e metodológica, com o objetivo de favorecer aprendizagens dos educandos, uma vez que facilitava a articulação entre áreas do conhecimento. Os eixos serviram como recurso para o grupo produzir um currículo mais flexível, relevante e adequado a necessidades e interesses dos sujeitos da EJA.

Puxando alguns fios de minha memória, recordo-me destes Centros de Estudos, como *locus* onde articulávamos trocas de experiências e ideias possibilitadoras de um fazer pedagógico “Outro”. Momentos nos quais nos esforçávamos para superar a concepção

---

<sup>14</sup> O Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino fundamental tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular.

colonizadora de uma perspectiva transdisciplinar, que nas palavras de Araújo se consolida quando as “Disciplinas Curriculares são o Eixo Vertebrador do Sistema Educacional e as Temáticas Transversais as atravessam”. Neste sentido, destaca o autor (ARAÚJO, 2006, p. 48):

Nesta primeira concepção, a escola continua organizada em torno das disciplinas tradicionais, que formam sua estrutura curricular, ou o que podemos chamar de “eixo vertebrador do sistema educacional”. Isto significa que, nessa proposta, as temáticas transversais, como a ética, os sentimentos, as drogas, o meio ambiente e a sexualidade, atravessam, perpassam, os conteúdos disciplinares tradicionais.

Nessa perspectiva, a finalidade da prática educativa continua centralizada no ensino de Matemática, da Língua portuguesa, da História, da Geografia e dos demais componentes curriculares e, mesmo que se reconheça a importância dos temas transversais no currículo, estes ainda permanecem secundarizados quando comparados aos conteúdos tradicionais escolares.

Refletindo com Freire (2001), penso que uma educação que se proponha à transformação da sociedade precisa partir dos sonhos, desejos, anseios e necessidades dos sujeitos. Assim, uma proposta pedagógica que apenas ocasionalmente pontue temas do cotidiano, não contribui efetivamente para uma educação emancipadora, uma vez que sua preocupação central continua sendo a instrução dos discentes por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares, alguns deles dissociados do seu dia a dia. Educação bancária, segundo Freire.

Araújo (2006, p. 50-51) apresenta um conjunto de possibilidades para a utilização dos temas transversais como “eixo vertebrador do sistema educacional”. São elas: disciplinas, palestras e assessoria sobre temas transversais e o oferecimento de projetos interdisciplinares. Tais posturas são criticadas não apenas pela transferência da responsabilidade da abordagem dos temas para outros profissionais, entendendo que o “chão da escola” não apresenta formação adequada para esta abordagem, mas também pela fragmentação, que acaba por aprofundar a especialização e a compartimentalização dos saberes e das experiências *do/no/com* o cotidiano escolar.

Nesta mesma direção, a escola ainda pode trabalhar a transversalidade incorporada as suas próprias disciplinas, pois de acordo com o autor supracitado (ARAÚJO, 2006, p.52):

Existe um grupo de docentes que alega não ter sentido a inclusão dos temas transversais de forma separada dos conteúdos tradicionais, pois tais preocupações como o cotidiano e os problemas sociais devem estar intrinsecamente ligados aos objetivos das disciplinas específicas.

Entretanto, assim como as formas anteriores, essas iniciativas permanecem centradas e organizadas em torno dos componentes curriculares tradicionais. Sabedor ainda da existência

de um “[...] currículo oculto permeando as ações e avaliações docentes” (ARAÚJO, 2006 p. 53), o autor destaca que alguns educadores acreditam que os temas que abordem a formação moral e a cidadania dos educandos, por exemplo, devem “surgir” espontaneamente, à medida que as oportunidades emergem *no/do/com* o cotidiano escolar.

A partir destes “ganchos”, os docentes podem desenvolver abordagens transversais que dialoguem diretamente com episódios e acontecimentos vivenciados nas escolas ou nas demais práticas socioculturais que os educandos-educadores estejam inseridos. Contudo, o autor salienta o risco de tais concepções se guiarem rumo a formas de doutrinação e moralização das práticas escolares: “[...] o problema deste tipo de trabalho é que não é sistematizado nem registrado, além de muito propício para ações arbitrárias e moralistas, baseadas nos valores individuais dos professores” (ARAÚJO, 2006, p. 58).

Deste modo, no anseio de superar um processo educativo baseado em uma estrutura curricular colonializadora, ocorrem práticas que se dão como uma concessão ou favor dispensados pelos sistemas educacionais. Essas iniciativas fundam-se na concepção hegemônica, em que a natureza, a cultura e a vida humana são fragmentadas e distribuídas em áreas de conhecimento e conteúdos disciplinares.

A organização curricular mantém-se hierarquicamente disposta e pautada em pré-requisitos que se remetem à aquisição de saberes, teoricamente acumulados em níveis anteriores de aprendizagens (seriações), condizente a uma estrutura arbórea, como sugere Alves (2002, p. 113):

[...] uma grafia de árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir dessa idéia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome).

Esse modelo limita e engessa a atuação dos educandos no processo *ensinoaprendizagem*, impedindo-os de assumir seu protagonismo e tomar posse do *locus* epistêmico de criadores de práticas curriculares.

Compactuo com Araújo (2006, p. 55) concepção contrária a essa do ponto de vista epistemológico. Nesta, o direito exclusivo de definição de abordagens curriculares por meio das temáticas transversais passam de monopólio docente para uma construção dialógica e conjunta de todos os sujeitos da escola.

Na verdade, o modelo presente determina que os professores é que são responsáveis pela formação dos seus alunos, definindo o que precisam

conhecer, e interpretar no mundo, sobrando assim pouco espaço para a autoria dos conhecimentos e para a aventura intelectual.

Diferentemente da primeira concepção, nesta são os conteúdos relacionados aos componentes curriculares que giram ao redor das temáticas transversais, perpassando-as. Não se trata de uma minimização (OLIVEIRA, 2007) ou mesmo uma simplificação curricular (ARAÚJO, 2006), nem uma contextualização dos conhecimentos científicos. O que se busca é uma maior facilidade de compreensão e apreensão de saberes por educandos e educadores, ou seja, intenta-se por meio dos temas transversais, uma instrumentalização dos conteúdos científicos e culturais adequando-os a objetivos mais nobres que a simples memorização, a saber, a compreensão do mundo em que se vive.

Assim, os conhecimentos científicos trabalhados tradicionalmente nas escolas deixam de ser a “finalidade” do processo *ensinoaprendizagem*, passando a ser concebidos como “meio” ou instrumento para se trabalhar questões que, de fato, se transformam em preocupação sócio político ambiental. Deste modo, aspectos cotidianos passam a conectar a vida de seus sujeitos (agora protagonistas) com a escola, tornando-se o eixo vertebrador de uma prática educativa.

Araújo (2006) salienta, ainda, que esta concepção é considerada radical para muitos educadores, uma vez que pressupõe uma mudança drástica de encarar a educação. Segundo o autor supracitado:

O eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação. A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os científicos dão um novo sentido à escola (ARAÚJO, 2006, P. 58-59).

Essa concepção pressupõe a descolonização de uma prática hegemonicamente instituída que, acompanhada de uma (re)construção teórica e prática que, por visar uma nova proposição social e epistêmica, é aqui entendida como decolonial e, que por conta de sua complexidade, somente poderia ser enredada a muitas mãos. Mãos de educadores, que como educandos, aprendiam em colaboração mútua novas formas e possibilidades de se trabalhar a transversalidade curricular. Assim, umas com as outras, encontravam nestes *espaçostempos* (CE e planejamentos coletivos), ambientes de articulação e construção curricular.

Os temas geradores caracterizavam-se como elemento primordial para a NMC. Eles eram democráticos e conjuntamente selecionados nos dois primeiros encontros de planejamento pedagógicos das equipes das duas escolas envolvidas no processo. Para o ano de 2014 ficaram assim definidos:

6ª fase – Os sujeitos e suas relações sociais.

7ª fase – O ser e o meio.

8ª fase – O ser cultural.

9ª fase – O sujeito e a mundialização.

Esse projeto coletivo contribuiu não apenas para o início de um processo de desconstrução de uma perspectiva curricular colonialista mas também, como possibilidade de superação do desperdício de experiências *dos/nos/com* o cotidiano escolar. Naquele *espaçotempo*, como sujeitos destas práticas, permanecia cativo em meio a um tempo cronológico exíguo, como se preso estivesse a uma “grade”, não apenas curricular, mas acima de tudo temporal e espacial<sup>15</sup>. Por ser finita, e especificamente, no caso da matriz hegemônica, era insuficiente e contribuía para o desperdício da profusão de *fazeressesaberes* que despercebidamente se passavam, uma vez, que são produzidos como inexistentes pela razão indolente (SANTOS, 2004).

Na mesma direção Oliveira, (2007, p. 86) afirma que,

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Assim, em um movimento coletivo possibilitado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, busquei conhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências dos atores e autores do cotidiano escolar, de maneira articulada com o contexto no qual suas práticas se inseriam, além de planejar possibilidades concretas para uma prática futura, não muito distante, assim como ensina Santos (2004, p. 814):

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida activamente pela razão metonímica ou cuja emergência é reprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução.

A ampliação do presente mencionada pelo autor não se limitou apenas as questões da desinvisibilização e validação das práticas anteriormente desperdiçadas ou ao seu aspecto sociológico. De igual modo, no caso da implantação da Nova Matriz Curricular, possibilitou a ampliação cronológica, pois, com sua implantação, todos os componentes curriculares

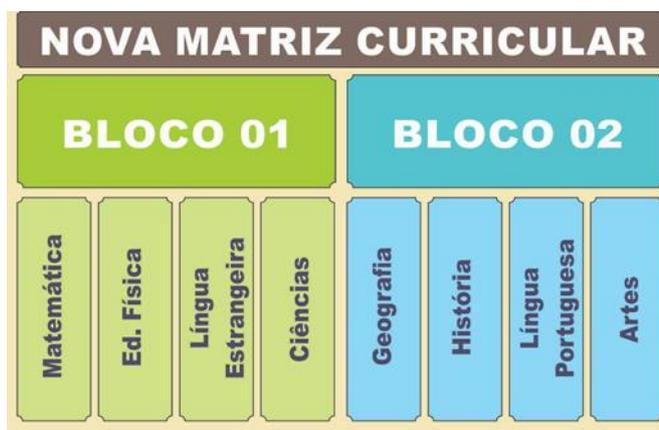
---

<sup>15</sup> Uma vez que dispúnha apenas de duas horas aulas semanais para dinamizar minha disciplina.

passaram a dispor de quatro tempos seguidos com cada turma (quatro horas-aula), resultando em maior interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Na proposta aprovada, o semestre letivo passou a ser constituído de dois blocos de estudos, cada um deles ofertado bimestralmente para duas turmas. Deste modo, cada segmento passou a ter acesso a quatro componentes curriculares no período de dois meses consecutivos. Após este bimestre, os educandos tinham acesso a outro bloco de disciplinas pelo mesmo período de tempo.

A proposta, diferentemente das críticas de certos setores da SEMED e representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), não se distanciava dos conteúdos, nem mesmo se resumia a uma abordagem minimalista. Todavia, compunha uma seleção de conteúdos que, diferentemente da lógica hegemônica, não consistia num fim em si mesma, mas, como meio para a plena interação do educando com a realidade cotidiana em que está submerso (ARAÚJO, 2006). Conhecimentos, valores, crenças e saberes eram trabalhados em relação com sua realidade concreta e compreendidos em seus significados sociais.



Fonte: Nascimento (2014)

**Figura 02 – Organização dos blocos disciplinares**

A proposta buscou a superação de práticas curriculares “enciclopédicas”, pautadas em conteúdos clássicos formais, mediante implantação de outras possibilidades, que potencializassem a ação social de seus autores e atores e, assim, contribuíssem para:

[...] o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por um qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Garantia-se um maior período de convivência com os educandos, obtidos por meio da reorganização e da distribuição homogênea das cargas horárias das disciplinas, em que todos os componentes curriculares dispunham de quatro tempos ininterruptos com os educandos. Além de melhor organização da prática docente, ampliou-se o tempo de relacionamento e de estreitamento de laços, fundamentais para a construção e desenvolvimento de uma educação pautada na dialogicidade freiriana.

Com a ampliação e/ou concentração dos tempos de aula em cada turma, cada professor pôde organizar melhor seu planejamento. Dessa forma, foi possível levar em consideração especificidades e tempo necessário para o enredamento dos saberes trabalhados no *espaçotempo* escolar com aqueles trazidos e construídos nos mais diversos espaços e práticas sociais cotidianas, nas quais estes sujeitos estavam inseridos.

Como cada disciplina passou a ter o dobro de tempo, desenvolvi maior dinamismo e uma maior atratividade em minhas práticas docentes, o que permitiu a superação do tradicionalismo comumente encontrado na EJA. Tais transformações transpareciam em relatos acolhidos em diversos momentos de minha prática docente, tanto em conversas informais ao longo de nossos encontros, como em entrevistas semiestruturadas, quando da apresentação de suas produções cartográficas.

Após cada bimestre, os alunos trocavam de bloco, o que permitia um leque menor de disciplinas e de conteúdo a articular, o que era favorável pela perspectiva discente. Um número significativo destes sujeitos, formados principalmente por mulheres (46%<sup>16</sup>), apresentavam disponibilidade de tempo de vida muito limitada a oferecer às atividades escolares, fosse por questões profissionais, familiares ou mesmo comumente perceptível, pela intersecção entre ambas.

Assim, apresento algumas falas que penso ser importantes, à medida que representa o *locus* de enunciação do próprio educando, ou seja, a perspectiva daqueles que são de fato e de direito, atores e autores deste processo.

Agora (após a implantação da nova Matriz Curricular) o professor tem mais tempo para explicar a matéria, passar o exercício e corrigir. Assim não precisamos fazer tudo “correndo” como era antes. (Relato de uma aluna da 7ª fase de 2014).

Eu prefiro como está agora, porque temos menos matérias para estudar, antes eram muitas matérias e trabalhos para fazer. (Relato de um aluno da 8ª fase de 2014).

---

<sup>16</sup> Segundo informações obtidas na secretaria da UE.

Estou gostando mais da escola, as aulas estão mais dinâmicas, os assuntos são mais interessantes, nos ajudam a pensar sobre nossa vida e como podemos melhorar de situação. Quando eu estudava a escola não era assim! (Relato de um aluno da 9ª fase de 2017).

A operacionalização de encontros mais dinâmicos e com abordagens mais participativas, distanciadas de práticas curriculares infantilizadas, conteudísticas e formalistas, como destacado pelos relatos dos educandos, se articularam nos planejamentos coletivos e centros de estudos. Esse foi um *espaçotempo* previsto e garantido em nossas cargas horárias, em que tecíamos não apenas temas geradores que transversalizariam nossos *saberes-fazer*es mas, também, um projeto para a democratização da sociedade a começar *na/da/com* a escola.

Tais encontros de estudos e planejamentos foram fundamentais para o enredamento de formas “Outras” de enxergar, compreender e implementar novas práticas no campo da EJA. Aconteciam quinzenalmente, sempre às sextas feiras, com os dinamizadores dos componentes curriculares pertencentes ao mesmo bloco.

Eram momentos propícios, fundamentalmente, para a articulação da tessitura de conhecimento em redes, em uma perspectiva pedagógica decolonial, uma vez que a seleção de conteúdos a serem tecidos nos encontros semanais ou nas oficinas, partindo de conhecimentos prévios de sujeitos inferiorizados, permite a construção da autonomia dos sujeitos em termos econômicos, políticos e sociais. Construía-se abordagens mais próximas e atraentes por serem vinculadas diretamente à realidade dos sujeitos e que, por meio das transversalidades dos temas, possibilitavam a articulação com as situações concretas dos cotidianos dos sujeitos.

Neste sentido, fui incentivado a pôr em prática propostas pedagógicas que promovessem a potencialidade das variadas vozes, fundamentais para transformar a escola em um local de aprendizado sobre si mesma e, principalmente, sobre o outro, investindo na alteridade, na diferença, na diversidade e na descolonização de um *saber-poder-fazer* que, por ser normativo, dificultava a horizontalidade do conhecimento e a diaogicidade entre seus sujeitos.

Acredito que a prática decolonial, visibilizada no cotidiano das escolas que aceitaram o desafio da implantação da nova matriz na EJA, além de politizar e (re)politizar o currículo em seus fundamentos teóricos e, por consequência, em suas *prácticateoriapráticas*, buscou ocupar os espaços escolares de maneira a descolonizar o *saber-poder-fazer* hegemonicamente instituído.

Atualmente, Santos (2008) juntamente com pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, tais como Quijano (2005), Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2008) e Dussel (2005), assumindo posição de rigorosa contestação à herança moderna colonial, expõem as fraturas de um pensamento hegemônico que ocultou a produção de saberes de

“regiões periféricas” mundiais e de povos que foram colonizados e subjugados pelas potências europeias. Tal prática promoveu o silenciamento, a invisibilidade e até mesmo a inexistência, negando aos povos colonizados, ou melhor a nós, a alteridade e promovendo a ruína de nossos modos de vida e conhecimentos.

Os autores citados se esforçam em potencializar processos, práticas e perspectivas contra hegemônicos, objetivando a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2007). Visam, também, à reivindicação da existência social, econômica, cultural, científica e, principalmente, epistêmica daqueles que foram e ainda são subjugados e inferiorizados, quando não desumanizados pela racionalidade moderno-colonial. Que a meu ver atinge as periferias, favelas ou áreas invisibilizadas como a Baixada Fluminense.

Para Boaventura (2010, p. 32):

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

Sendo assim, penso ser de suma importância um projeto educacional decolonial (OLIVEIRA, 2012) que busque formar sujeitos reflexivos, contestadores e que, antes de tudo, promova uma construção coletiva do conhecimento de modo a não permitir o silenciamento de compreensões distintas do mundo (essencialmente, as de raízes não europeias). Nesse sentido, decolonizar é visibilizar a luta contra as mais variadas formas de colonialidade, tão vivas e contundentes nos corpos e nas almas dos sujeitos da EJA. Significa também avançar do campo teórico rumo a uma prática propositiva que permita uma ação, concebida por e a partir da força epistêmica dos subalternizados e de suas histórias locais, num movimento de construção reconstrução de uma *teoriapraticateoria* do, pelo e para o Sul.

Evidentemente essa prática não me aprisionaria ao lugar comum do comodismo e acriticidade, uma vez que ciente de que o “bom”, como versa o velho ditado popular, “é inimigo do ótimo” me alimento por uma utopia. Em um cenário político tão desalentador como o que estamos atravessando, sonho e busco uma educação pública de qualidade, que por sua natureza gratuita, garanta o acesso e a permanência de todos.

Contudo, novos movimentos surpreenderam o cotidiano da escola pesquisada no início de 2015. Ao contrário do que esperava, não foram mudanças que caminhavam rumo a meus sonhos, mas sim movimentos de retraimentos, que geraram retrocessos, tanto dos níveis educacionais, quanto no sentimento de pertença e escuta dos sujeitos da escola.

Assim, detalharei, nas próximas páginas, idas e vindas acompanhadas por avanços e retrocessos, resultado de uma política pública educacional descontínua. Tal política afetou, de forma negativa, os indicadores de aprovação/reprovação dos anos finais da EJA no período de 2013-2016, que a atual pesquisa tomou como referência. Ela também propôs a interrupção de uma prática exitosa de estreitamentos de laços de afetividade possibilitadoras de um conhecer entre os sujeitos desta modalidade de ensino e de suas diversas formas de *ensinoaprendizagem* que me possibilitava, a oportunidade de efetivar estratégias que contemplassem os ritmos, limites e potencialidades dos sujeitos educandos da EJA, dentro de suas diversidades e especificidades.

## **2.5 Últimos movimentos da EJA em Mesquita: time que está ganhando se mexe?**

Busco em um fim de tarde chuvoso e ligeiramente frio, incomum ao tempo atmosférico carioca, narrar histórias e memórias puxando fio a fio da lembrança de um docente-pesquisador que, em conjunto com outros companheiros, pôde dividir experiências de sala de aula, reuniões, feiras pedagógicas, culminância de projetos, planejamento e tantas outras atividades do fazer docente. O resgatar dessas vivências me permitem afirmar que “em time que está ganhando, se mexe sim!” Inclusive para fazê-lo perder o jogo contra a evasão e contra os altos índices de reprovação!

Comum ao mundo do futebol, a expressão “em time que está ganhando não se mexe”, acaba apresentando certa coerência. Não aquela que o primeiro leitor despercebido pode estabelecer – time vitorioso não precisa sofrer alteração para continuar sua empreitada vitoriosa – mas sim, para que possa “driblar” a atenção do adversário, ocultando suas verdadeiras estratégias e táticas de mudanças a serem empreendidas. Entretanto, no campo da gestão, principalmente na esfera privada, time que está ganhando se mexe sim, principalmente para continuar seu processo de crescimento. Dificilmente gestores ou empresários aguardariam iniciar um processo de retração para promover alterações em seu time ou em seus processos. Nestes cenários caracterizados por alta competitividade, a mudança contínua e, por isso processual, faz parte do ambiente empresarial, obviamente visando à melhoria de seus indicadores.

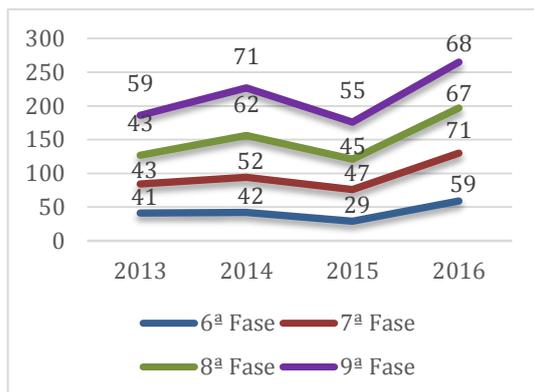
Trazendo esta discussão para o “campo” da EJA em Mesquita, arena onde, juntamente com os educandos-educadores, travamos diariamente uma “partida” no “jogo” contra as mais diversas formas de exclusão e privação de direito, percebo que nem sempre, pelo menos no

questo das políticas educacionais, as mudanças visam à continuidade de processos e experiências comprovadamente bem-sucedidas.

Penso como exemplo de uma experiência bem-sucedida no campo da EJA, a implantação em caráter experimental da Nova Matriz Curricular em 2014. Baseio-me, para esta afirmação, nos dados referentes à aprovação, reprovação e evasão no período compreendido entre 2013 a 2016 obtidos na própria UE, que de forma nítida demonstram a possibilidade de construção de um caminho contra hegemônico no campo curricular. A escolha do período em questão foi pensada de modo que pudesse refletir as alterações dos indicadores educacionais (aprovação, reprovação e evasão) impactados com a alternância das matrizes curriculares tradicional (2013 e 2015) e com a experimental (2014 e 2016). Ao trazer estes dados, busco demonstrar suas oscilações, algumas mais drásticas outras mais sutis, embora ambas demonstrem uma mudança nos fluxos internos à escola. Com a implantação da NMC em 2014, os índices de aprovação elevaram-se em 11%, de 46 para 57%, enquanto a evasão reduzira-se em 10%, ou seja, de 38 para 28%. Em 2015, após sua interrupção, ficou constatado uma redução no número de aprovados: enquanto com a NMC conseguimos aprovar 57% de educandos, no ano seguinte, com o currículo nos moldes tradicionais, nossos indicadores apresentaram uma queda de 4 pontos percentuais, atingindo 49%. Quanto à reprovação, os dados demonstram um acréscimo de cinco pontos percentuais, atingindo a casa de 20%. Mais drástico ainda foi poder evidenciar que o retorno da Matriz, no ano de 2016, foi responsável pela queda abrupta de mais de 50% no número de reprovações.

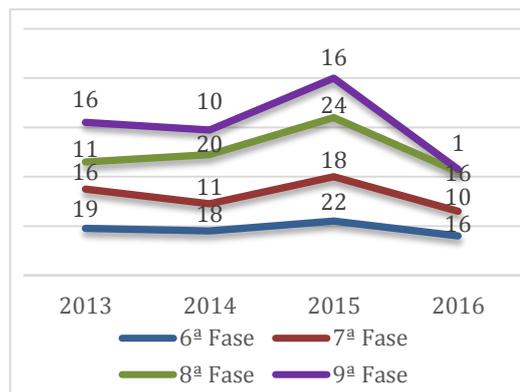
Fechamos o ano letivo de 2016 com apenas 9% de retenções, diferentemente de 2015 quando 20% de educandos foram impedidos de prosseguirem suas trajetórias escolares dentro do tempo esperado.

Trago ainda dois gráficos, que podem ser úteis para exemplificar de forma mais elucidativa as variações percentuais de cada segmento no período em que, de forma alternada, trabalhávamos com a concepção curricular hegemônica tradicional (2013 e 2015) e com a NMC (2014 e 2016).



Fonte: Secretaria da UE.

**Figura 3 – Taxa de Aprovação  
2013/2016**



Fonte: Secretaria da UE.

**Figura 4 – Taxa de Reprovação  
2013/2016**

Entretanto, deixando-me surpreender com alguns achados, deparei-me com dados que em um primeiro momento foram inconclusos, uma vez que divergia de minha observação em campo, amparada nos discursos dos sujeitos educandos com quem em “bate-papos” informais ou em depoimentos colhidos em nossos encontros me permitiram estabelecer algumas conclusões, de fato precipitadas!

Se afirmo ser NMC uma experiência bem-sucedida no campo da EJA em Mesquita, como justificar uma elevação tão significativa dos indicadores de evasão escolar de 29% no ano de 2015 para desagradáveis 38% em 2016? Contexto ainda mais emblemático, quando comparo os dados dos anos de 2013-2014, quando visivelmente a NMC, possibilitadora de práticas decoloniais “Outras”, dá conta da redução do movimento de evasão de 38% para a casa de 28%.

Deste modo, busquei informações que pudessem explicar como uma prática pedagógica bem-sucedida, comprovada pelos indicadores de aprovação e reprovação, não fora suficiente, juntamente com o apoio dispensado tanto pelos discentes quanto pelos docentes para atuar junto à redução do nível de evasão dos educandos nos anos de 2015-2016.

Para esta reflexão, lancei mão de Oliveira e Coutinho (2013, p. 1), quando destacam que os sujeitos da EJA fazem usos específicos da escola, podendo abdicar daquele direito por um determinado tempo, por escolha de vida específica,

[...] em nome do direito que possuem de usar a escola a seu modo e a seu favor, optando por estar nela quando há interesses específicos naquilo que ela pode oferecer, e por não estar quando outros interesses a ela se sobrepõem, sem que isso comprometa seu direito a uma vida digna e plena.

Obviamente, não podemos cair na inocência acrítica, de acreditar que toda evasão escolar seja um uso específico do *espaçotempo* escolar pelos seus sujeitos, embora esse seja um

elemento importante a ser considerado. Há muito já foi discutido e comprovado como nossas escolas excluem determinados segmentos populacionais por meio de modelos e currículos que não os atendem em suas necessidades. Um destes segmentos é composto por jovens que ao completarem 15 anos e acumulando uma história marcada por sucessivas retenções, são alvos de estratégias excludentes por parte de gestores de estabelecimentos escolares, que os impedem de permanecer na escola regular, constituída como direito.

Ao fazê-lo, certos gestores lançam mão do Regimento Escolar como ferramenta jurídico-pedagógica para impor, mesmo a contragosto, a transferência compulsória destes educandos. Entretanto, não é incomum no “chão da escola” estas resolutivas serem, ao final dos processos, encaminhadas como “acordo” entre escola-família, em prol de melhor proficiência do educando.

Deste modo, penso que isto justifique o significativo percentual (43%) de jovens com idade abaixo de 18 anos na UE pesquisada. São sujeitos que, privados do seu direito à educação, em um *espaçotempo* resguardado legalmente pelo ensino regular, são transferidos ou até mesmo expulsos de suas escolas para um “não-lugar” – escolas noturnas da EJA. O uso do termo “não-lugar”, refere-se à visão ainda recorrente por parte de educandos e educadores de ser a EJA um *locus* para adultos e idosos trabalhadores. Espaços não “apropriados” para jovens “baderneiros” e “desinteressados.

Todavia, se o ensino regular lhes impõem a inexistência de um espaço, a EJA tenta, a todo custo, a garantia desse direito, embora a cultura do “não-lugar” também nela esteja presente. Ainda sobre essa questão, Schneider e Fonseca (2010) desenvolveram uma investigação, motivadas pela percepção de um certo “incômodo” posto entre educadores e educandos da EJA, devido ao ingresso massivo de sujeitos mais jovens nessa modalidade da educação básica.

A pesquisa objetivou questionar o impacto causado por esse ingresso nas práticas escolares da EJA. De acordo com as autoras, verifica-se um caráter geracional nas relações entre adultos e não adultos na escola de EJA:

[...] a distinção entre jovens e adultos se incorpora à modalidade da EJA na tensão que permeia a própria constituição dessa modalidade, configurando-se, contudo, por um movimento que ora inclui, ora exclui o aluno e a aluna jovens ou o aluno e a aluna adultos (“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar”). (SCHNEIDER e FONSECA, 2010, p. 3)

Em suma, os sujeitos jovens, adultos ou idosos, privados de seu direito à educação, quando conseguem o acesso, nem sempre têm garantia de qualidade reconhecida.

Vale destacar que a questão da sobrevivência se impõe fortemente para esses sujeitos que, sem opção, acabam por aceitar trabalhos temporários ou sazonais. Os anos eleitorais acabam constituindo uma estratégia para que esses sujeitos consigam auferir determinados rendimentos. Essa informação é relevante, uma vez que dentro do período estatisticamente apresentado - os anos de 2014 e 2016 - foram anos em que ocorreram eleições. Destaco, ainda, o ano de 2016, em que o pleito se deu para provimento dos cargos de Prefeito e de Vereadores. Lembro-me não ser incomum, ao trafegar pela Avenida Baronesa de Mesquita, próximo à Vila Olímpica, a presença significativa de discentes entregando panfletos, tremulando “bandeiras” ou segurando faixas dos mais variados candidatos aos cargos eletivos.

Essa situação não é novidade para um grupo de sujeitos que, mais uma vez em suas vidas, viram a necessidade financeira se sobrepor às necessidades educacionais. Entretanto, penso de acordo com Oliveira e Coutinho (2013), que não se trata de abandono como estamos acostumados a presenciar, mas, sim, uma interrupção momentânea, motivada por uma escolha de vida dada pela necessidade e sobrevivência, com data específica para findar. Digo isto pois, no ano letivo de 2017, a quase totalidade desses sujeitos estavam de volta aos bancos escolares da EJA, configurando-se, a meu ver, o uso da escola a seu modo, sabedores, todavia, que a oferta da escola como direito estará disponível a eles no ano seguinte.

## **2.6 Ano letivo de 2015: uma mudança para pior?!**

Tudo caminhava bem no ano letivo de 2014! Tivemos inicialmente, uma semana de encontros, que depois passaram a ser semanais, sempre às sextas feiras e, posteriormente, quinzenais com o desafio de garantir os dias letivos. Para tal, realizávamos oficinas ora ministradas pelos docentes, ora com parceria de outras secretarias municipais. Eram previstos quatro encontros entre pesquisadores do campo da EJA e docentes da rede, dois com a professora Inês Barbosa de Oliveira e dois com a professora Jane Paiva. Contudo apenas os primeiros com a professora Inês aconteceram.

Foi quando as colocações dos docentes sobre a escola e as intervenções da gerência de EJA, feitas de forma dialógica e horizontal, começaram a ser mal interpretadas por pessoas que iam fiscalizar as formações e desconheciam as leituras *dos/nos/com* cotidianos. Nesse momento, tudo começou a mudar, para pior!

Talvez aqui seja necessário pontuar mudanças no cenário político da cidade de Mesquita. Após duas gestões municipais (2005 a 2012) o Partido dos Trabalhadores (PT) foi derrotado pelo candidato Rogelson Sanches Fontoura do Partido Social Cristão (PSC), mais

conhecido como Gelsinho Guerreiro (GG). Recém-eleito, Gelsinho Guerreiro nomeia para o cargo de secretário de educação Ricardo Loyola e, para a subsecretaria de educação, a professora efetiva da rede Áurea de Almeida Lobo.

Com a mudança de gestão, em 2014 veio a reboque uma renovação na equipe da secretaria de educação, permanecendo apenas parte dos Coordenadores dos Anos Finais e parte da equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A este respeito, Nascimento (2014, p. 58) destaca que as políticas educacionais que vinham, com muita luta, tentando alargar os horizontes com projetos, criatividade e autorrealização, mudaram radicalmente de rumo e de metodologia na forma de fazer/pensar, fazendo com que o trabalho político pedagógico, anteriormente instituído, se rendesse às políticas de compras de assessoramento pautadas pelos padrões instituídos pelos mercados.

O que para mim emergia como criação *dos/nos/com* cotidianos e potência criadora dos educadores e dos educandos da EJA, mesmo diante de toda precariedade de recursos materiais e físicos que a escola apresentava, começou a ser percebido pelo poder instituído como um distanciamento do currículo prescrito nas políticas nacionais, cuja referência era o ensino regular.

Era notório que a harmonia e a desinvisibilização nos *fazeressaberes* do grupo de EJA, começara a gerar incômodos no poder instituído. Justamente neste momento a rede de Mesquita promovera o fortalecimento do setor da Supervisão Escolar, que passou a fiscalizar diuturnamente nossas práticas, buscando encontrar fragilidades nesses saberes e fazeres docentes e discentes.

À medida que a EJA foi se desinvisibilizando na rede, a luta deixou de ser para garantir os direitos das pessoas e a qualidade da educação pública. Transferiu-se do campo das políticas públicas e das relações profissionais para o campo das relações pessoais. Instalou-se um “território de disputa”, em que o objetivo principal não era a atenção à educação dos sujeitos jovens, adultos e idosos mas, sim, pelo menos por parte dos instituídos (SEMED), a certificação do *locus* de detentores de toda sorte de conhecimentos relativos à EJA. Buscavam, com isso, manter hegemonicamente o papel normativo daquilo que pode e a forma como devem ser realizados os fazeres docentes nesta modalidade de ensino.

Não tardou para que o trabalho fosse interrompido. Sob alegação da falta de infraestrutura predial, a SEMED em 2015 suspende a Nova Matriz Curricular em minha Unidade Escolar. Entretanto, destacaram que o projeto ainda permaneceria em caráter experimental na Escola Municipal Roberto da Silveira e que ao longo do ano letivo, realizariam

algumas readequações, principalmente resguardando a certificação de educandos transferidos para outras redes sem a conclusão do semestre.<sup>17</sup>

Infelizmente não foram levados em consideração os anseios dos discentes, como relatado anteriormente. Tampouco, a existência de dados tão contundentes, foram suficientes para a manutenção da proposta em nossa escola.

Sendo assim, que outros elementos seriam mais importantes do que a elevação do número de aprovados e a redução da retenção? Seria a consulta realizada pelo CME aos docentes e discentes ao final do ano de 2014, objetivando perceber, principalmente por meio dos discentes, suas percepções a respeito da NMC? Ou seria o interesse e motivação de cada docente, que como educador-educando buscava superar cada desafio posto à sua frente, dentre eles a comum, nem por isso aceitável falta de infraestrutura que, pelo menos naquele momento, não foi empecilho para uma prática reflexiva, dialógica e decolonial?

A este respeito, Nascimento (2015, p. 261) registra a insatisfação e incompreensão por parte dos educandos e educadores que, mesmo após relatarem o interesse pela manutenção da proposta junto aos representantes do CME em visita à nossa UE, tiveram seus posicionamentos ouvidos, todavia, não escutados. Assim registra a autora a percepção de um docente:

Por que interromperam um trabalho que estava dando tão certo? Estou indignado ao retornar à escola e ouvir os alunos reclamando que relataram para o CME que estavam gostando do trabalho e não foram respeitados. Apontaram que conseguiam aprender, tinham mais tempo para dialogar em sala de aula com os professores e suas necessidades de aprendizagem eram atendidas. Agora, com um entra e sai de professores da sala de aula, tudo voltou como antes e não estão mais conseguindo acompanhar o trabalho. Os professores, por sua vez, se desanimaram e voltaram a trabalhar como os questionários de antes. Fico me perguntando, “onde erramos?” Fico buscando resposta, mas não as encontro.

Penso, assim, que os sujeitos da escola que tiveram seus processos de *ensinoaprendizagem* interrompidos, não foram escutados, uma vez que escuta pressupõe “um ouvir com cuidado, com atenção, tomando conhecimento do que está ouvindo” (AULETE, 2011, p. 589). O CME não “se deixou guiar” pelo que ouvia tanto dos educadores-educandos (do total de nove, apenas três foram ouvidos), quanto pelos educandos-educadores. Antes, me parece que já foram com posições fechadas e predeterminadas por interesses dissonantes daqueles construídos no “chão da escola”.

Neste sentido, acredito ser elucidativo o relato de uma docente, que quando por mim questionada se considerava ter sido ouvida pelo CME, afirmou que: “Claro que não! O

---

<sup>17</sup> Tal preocupação se sustentava à medida que os educandos transferidos antes do término de um quadrimestre não teriam cursado todas as oito disciplinas que compõem os dois blocos.

Conselho parecia já ter uma opinião predeterminada e não estava preocupado com a nossa”. A este respeito Dona Maria<sup>18</sup>, 58 anos da 8ª fase completa: “É sempre assim, nos chamam, fingem que nos ouvem, fingem que se preocupam com a gente e fazem o que querem. Mentiram para mim, falaram que tudo iria continuar como estava! ”

A postura autoritária, verticalizada e, acima de tudo, antidemocrática do CME, que mesmo não dialogando com tudo aquilo que as duas escolas “âncoras” fizeram “brotar” de suas práticas *pensadaspraticadas* no cotidiano escolar da EJA, me moveram a continuar lutando no “jogo” por uma EJA “Outra”, pois, como Freire (1997), acredito que “mudar é difícil, mas é possível”. Deste modo, mesmo que insatisfeito com tamanha arbitrariedade praticada pelos novos integrantes do poder instituído empossados com o novo governo municipal e pelos conselheiros do CME, continuei a realizar minhas práxis de forma contra hegemônica.

Não estava disposto a dar nem um passo sequer para trás, em relação ao que foi vivido e vivenciado no ano de 2014, visto que tinha amadurecido concepções em relação ao *ensinoaprendizagem* que deseja desenvolver com meus educandos. Buscava vivificar a concepção de um currículo como construção cotidiana, baseados nos *quefazeres* de todos os sujeitos envolvidos em suas práticas. E mesmo que desmotivado por tamanha arbitrariedade, continuava criando práticas (CERTEAU, 2009), frente à imperiosa carência de estrutura física e material que não limitava mas, muitas vezes, dificultava em muito meus afazeres.

No início do ano letivo de 2015, o cenário em nossa UE já não era o mesmo. Tínhamos sofrido um cruel e duro golpe por parte dos estabelecidos! Ao retornar das férias fui informado que, por conta da carência de infraestrutura escolar, não mais poderíamos desenvolver a NMC. Tal negativa soou, à época, como uma “punição”, dados, os constantes embates entre o corpo docente da escola e os gestores vigilantes da SEMED, tanto em Centros de Estudos (CEs) como em encontros de formação.

Tais embates, inevitavelmente, resultaram na interrupção de um trabalho exitoso e acolhido de forma integral por educandos e por educadores. Assim, penso que os discursos compostos pelas diversas vozes dos sujeitos que viviam, sentiam e presenciavam os sabores e/ou dissabores da escola eram considerados inferiores por aqueles que detinham o poder. “Nas falas dos próprios alunos, dedicar-se a quatro disciplinas facilitava na organização deles, tanto na realização dos trabalhos, tanto na hora de estudar para as avaliações” (docente 1); “o número reduzido de componentes curriculares, permite maior dedicação às disciplinas cursadas”

---

<sup>18</sup> Visando preservar as identidades dos sujeitos educandos-educadores-cartógrafos, todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

(docente 2); ou mesmo “proporcionou maior tempo de interação e desenvolvimento das aulas” (docente 3).

Todo o vivido foi descartado e subalternizado, em um movimento de desperdício de experiências (SANTOS, 2006) que, segundo os próprios sujeitos educadores-educandos, foram superados no momento em que nossas *teoriasprácticasterorias* permitiam uma forma “Outra” de encontro, mais significativo e emancipatório. Nascimento (2015, p. 259) corrobora os relatos por mim colhidos, à medida que apresenta mais um depoimento de professor:

Iniciamos o trabalho com êxito e empenho em nossa UE, com o apoio da coordenação da EJA e com encontros destinados ao planejamento e à formação para essa nova proposta. Uma fase bastante enriquecedora em minha carreira enquanto professora da EJA. No entanto, percebemos, gradativamente, uma postura de vigilância e punição por parte de alguns elementos da SEMED, que se posicionaram como meros fiscais do nosso trabalho, apresentando críticas veladas e um claro desconforto em relação ao nosso momento de planejamento coletivo. Mais uma vez, mostrando que para aqueles que estão gerindo a educação, o pensamento fabril com relação a educação prevalece, ou seja, não é produtivo um momento de estudo e construção de conhecimento. Produtivo é professor em sala de aula e ponto. Não interessa o que você faz em sala de aula, muito menos como faz, o que importa é que você esteja em sala de aula (Professor 1).

Em 2015, por conta deste retrocesso no campo da política educacional e curricular da EJA no município de Mesquita, infelizmente não mais possuíamos como categoria os Centros de Estudos e os planejamentos coletivos. Foram eliminados *espaçostempos* fundamentais para uma articulação pedagógica mais atrativa e contextualizada, possibilitada por discussões, construções, desconstruções e reconstruções, não apenas de uma prática, mas também de concepções que permeiam e embasam o campo da EJA. Eram encontros ricos muitas vezes intitulados pelos seus *praticantes* de “saberes e sabores da EJA”. Reuniões que aconteciam de forma descontraída mas, nem por isso, desprovidas de seriedade e compromisso, sempre acompanhadas de guloseimas que davam mais sabores às nossas conversas.

Foram momentos formativos nos quais discutíamos em grupo textos educacionais, tanto de caráter mais amplo, como aqueles mais específicos à nossa modalidade de ensino, bem como legislações diversas e orientações de nossa própria rede municipal. Momentos ricos em trocas de experiência e de saberes que, horizontalmente, fio a fio, se enredavam dando cor e forma a uma prática produzida e tecida a muitas mãos.

Essas mãos foram ficando cansadas e desanimadas por conta de desafios enfrentados como carência de estrutura física, indisponibilidade de material, descrédito percebido em certas visitas da SEMED, falta de apoio da equipe gestora, para citar alguns. Necessitávamos de apoio, de escuta, de colaboração e amparo realizados em “mão-dupla”, pois quem de nós, em

determinados dias, não merece um acolhimento e um bom “bate papo”? Conversas, longe de serem “fiadas”, buscavam superar dificuldades, desencantamentos ou mesmo frustrações presentes em nosso dia a dia.

Mesmo cansados, mas fortalecidos como coletivo, empoderados por experiências exitosas e possuidores de *teoriaspráticas* emancipadoras construídas e implantadas em nosso cotidiano, continuamos a questionar posturas autoritárias, que entendíamos serem originárias de certos gestores municipais que, por desconhecimento parcial ou total, ou mesmo por falta de interesse em compreender nossa *práxis*, tentavam a todo o momento interromper ou evitar o avanço de nosso trabalho, o que, infelizmente, de fato conseguiram!

Deste modo, certo de que, “em time que está ganhando se mexe, sim!”, sabia que nossa articulação e embates mesmo coerentes e teórica, política e epistemologicamente embasados, mesmo visando à emancipação dos sujeitos da EJA e enredados em encontros coletivos seriam alvo de uma política fiscalizatória e de um poder disciplinar (FOUCAULT, 2013) por parte dos estabelecidos na SEMED.

Não chegou, assim, a me causar estranheza as constantes visitas fiscalizatórias “inesperadamente esperadas”, por representantes da secretaria de educação, que compareciam à nossa UE, para “participar” dos nossos CEs e planejamentos. Por entender que participação presume troca, diálogo e construção coletiva, infelizmente, o que se apresentava era uma inspeção marcada pela forte vigilância e pelo policiamento dos corpos e das ideias, algumas delas fortemente antagonicas ao desejo instituidor da SEMED.

Aproveitávamos a presença da SEMED para apresentar nossas críticas sempre construtiva mas, por isso mesmo, não se isentavam das cobranças de aspectos correlatos à infraestrutura predial, ao material pedagógico ou mesmo a questões relativas às políticas públicas educacionais e concepções *suleadoras* que visavam uma melhor forma de desenvolvimento curricular em nossa rede.

À medida que fomos percebendo que nossos questionamentos e solicitações não eram bem recepcionados pelos instituídos, entendemos que precisávamos criar táticas que, como invenções cotidianas (CERTEAU, 2009), nos permitissem expressar e compartilhar nossas diversas insatisfações e descontentamentos.

Dialogando com Certeau, entendo que uma das formas de melhor organizar e controlar as pessoas e os objetos é atribuindo-lhes determinados papéis, lugares e produtos a consumir. Todavia, o mesmo autor destaca que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa “invenção do cotidiano” se dá graças ao que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”,

“táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço, do tempo e do uso ao jeito de cada um.

Assim, com “astúcias sutis”, iniciávamos nossos encontros articulando os temas geradores que trabalharíamos na semana seguinte. Cientes das inesperadas visitas, tratávamos imediatamente de discutir os assuntos mais “embaraçosos”, deixando para o momento seguinte, com a presença da SEMED, as articulações e discussões das abordagens das temáticas vinculadas aos componentes curriculares, sempre buscando a transversalidade como concepção *suleadora*.

Com isso, nosso intuito era, inicialmente, superar dificuldades e limites que nossa formação inicial ou mesmo aquela constituída ao longo de nossa vida docente, apresentavam em relação a esta “nova” (para uns mais e para outros menos) abordagem curricular. Nosso intuito era também “driblar” situações e embates causados por posicionamentos mais incisivos em relação a nossa *prácticateoriaprática* instituída.

Exemplificando: tais práticas e o conseqüente tratamento disciplinar (FOUCAULT, 2013, p.195) por parte daqueles que, à época, estavam instituídos no nível central e que, por isso, estabeleciam segundo o autor “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”, o poder disciplinar em exercício pela SEMED tentava, através da fiscalização de nossos CEs e planejamentos, produzir um tipo de docente mais dócil e mais submisso, que fosse segundo seus padrões instituidores, mais bem adaptado pedagogicamente ao exercício de um papel reprodutor do *status quo* colonial. Conseqüentemente mais produtivo, mais adaptável, menos crítico e, por isso, desprovido de questionamentos e com uma reduzida capacidade de indignação e rebeldia (SANTOS, 1995), corpos e mentes eram não apenas objetivados pelo poder disciplinar, mas acima de tudo docilizados por ele.

Deste modo Foucault (2013, p. 119) destaca que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Na tentativa de burlar este processo de subserviência aos mandos, desmandos e caprichos da SEMED, me referencio em Certeau (2009), para pensar formas, pelas quais, consumidores criam táticas nascidas dos desvios no uso dos produtos recebidos da própria secretaria, no caso específico, os CEs e as reuniões de planejamentos semanais. Neste

movimento criativo, me chama a atenção, após leituras do supracitado autor, a capacidade de maravilhamento e confiabilidade na inteligência e na inventividade do mais fraco, além de uma convicção ética e política, enredada por uma sensibilidade estética, que me permitiu pegar emprestado de Certeau a crença na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de buscar compreender as microrresistências que estabelecem as microliberdades, deslocando deste modo as fronteiras de dominação, para o lado dos mais fracos.

Com isso, via a *Invenção do Cotidiano* ser deflagrada pela inversão de perspectiva, ou seja, pelo deslocamento da atenção “[...] do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” pelos sujeitos ordinários consumidores.

Procuro, como Certeau (2009, p. 39), destacar o compromisso em narrar “práticas comuns” e operações astuciosas e clandestinas, isto é, as “artes de fazer” dos praticantes. Nas palavras do autor:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Assim, aprendi e aprendemos como grupo de educadores/consumidores de políticas públicas e de produtos que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (CERTEAU, 2009, p. 31). Opressão que, apresentava dias e horários predeterminados, sempre às sextas-feiras, momento de nossos encontros.

Para exemplificar esta opressão, apresento em forma de desabafo acompanhado de indignação e revolta denunciativa, o episódio em que em um destes encontros fui abruptamente interrompido pela chegada do poder instituído. Sentia-me, em alguns momentos, enxergado pelos membros da SEMED como objeto de uma informação sem ser creditado a posição de sujeito de comunicação (FOUCAULT, 2013, p. 194), mas sim corpo a ser docilizado para ocupar determinados papéis e funções e, assim, atender a interesses predeterminados.

Quando me refiro a interrupções, não estou incorrendo em uma hipérbole, mas sim a forma com que, de fato, nossos encontros eram interrompidos pela chegada de Supervisores Escolares lotados na SEMED. Contudo, mais desagradável que a própria entrada fora do *espaçotempo* nos momentos formativos, o que me causava um “certo” desconforto era a forma

opressiva e fiscalizatória da presença personificada do poder disciplinar. Pois, sabia que não estavam ali para enredar conhecimentos, saberes e utopias “possíveis”.

Deste modo, como que propositalmente “caída de paraquedas” em nosso encontro, a supervisora itinerante, ao ser surpreendida pelo repentino silêncio daqueles que, mesmo cientes da visibilidade e inverificabilidade da representação do poder disciplinar foram surpreendidos por tal presença, não hesitou em proferir seu ultimato mandatório: “podem continuar planejando! ”.

Sua ordem ecoou como se possível fosse nos estabelecermos intelectualmente após uma presença tão flagrantemente opressora! Talvez daí esteja a representação mais bem acabada do Panóptico de Bentham (*apud* FOUCAULT, 2013), a introdução no detento (penso ser possível substituir por docente), de um estado de permanente e constante consciência de vigilância e controle, deveras caros à manutenção automática do poder. Tal vigilância se dá de forma que seu efeito seja contínuo, mesmo na ausência física ou descontínua de sua ação, o que não seria mais importante, uma vez que já fora internalizada pelo vigiado. Neste sentido Foucault (2013, p. 195) complementa:

Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo.

Não sou profissional fabril que, como em uma linha de montagem fordista, estou condicionados a produzir em série, com a figura intimidadora do coordenador de turno. Sou profissional intelectual e, por isso, necessito de um *espaçotempo* possibilitador do desenrolar de questionamentos e posicionamentos políticos, econômicos e pedagógicos do meu trabalho de maneira sempre crítica, reflexiva e criativa, em busca da luta por emancipação e mudanças sociais.

Deste modo, mesmo com a presença de elementos não dispostos a colaborar com nossas práticas, mantínhamos nossa postura crítica e coesa em direção à construção de uma prática “Outra”. Neste episódio, em específico, ainda que não estivéssemos à vontade, continuamos a busca de enredamento entre nossos componentes curriculares e os eixos temáticos a serem abordados na semana seguinte, embora não fosse possível nos desembaraçarmos dos olhares incrédulos.

Algumas de nossas lutas não eram compreendidas em sua totalidade por parte de certos profissionais da SEMED ou gestores escolares. Que por falta de conhecimento ou desinteresse

em compreendê-las em sua totalidade, se apropriavam de interpretações indevidas para deslegitimar a profusão de experiências e saberes postos em práticas em nosso cotidiano.

Neste sentido, entendo como Oliveira (2012, p. 90-91) que:

[...] os sujeitos praticantes pensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo previsto e prescrito.

Assim, na tentativa de construção de uma *teoriaprática* “Outra”, nos pautávamos em abordagens transversais como eixo vertebrador de nosso fazer pedagógico cotidiano (ARAÚJO, 2006). E, com o auxílio e colaboração dos colegas dinamizadores dos demais componentes curriculares, articulávamos momentos enriquecedores de uma prática contra hegemônica. Encontros formativos que, a muitas mãos, tecíamos formas diversas de abordagens dos conteúdos, sempre atravessados pelas especificidades de nossas disciplinas.

Não era incomum, como sujeito jovem e adulto, que se reconhece inconcluso e, que por isso, imerso em um processo de aprendizagem ao longo da vida, tentar superar (mesmo que parcialmente) tais inacabamentos. Trago mais uma desagradável experiência vivenciada por mim, em relação ao poder instituído quando buscava com o docente dinamizador de Matemática uma abordagem transdisciplinar entre seus componentes curriculares<sup>19</sup>.

O fato ocorreu em um de nossos momentos de planejamento, quando em uma relação dialógica e construtiva os educadores citados buscavam enredar uma abordagem curricular que valorizasse as necessidades específicas dos sujeitos educandos-educadores. Assim, buscávamos articular entre nossas áreas de conhecimentos recursos que os tornavam mais relevantes, flexíveis e por que não interessantes, uma vez que estavam intimamente relacionados aos nossos fazeres cotidianos.

Neste intuito, buscando uma forma de articularmos, por meio do tema diversidade, nossos *quefazeres* específicos a cada componente (matemática e geografia), sugeri ao colega docente que abordássemos, em nossa turma da 7ª fase a questão do crescimento populacional, seus aspectos demográficos e seu conseqüente impacto sobre o meio ambiente, conteúdos tradicionalmente trabalhados nesta fase. Deste modo, pensamos que o colega de matemática poderia transdisciplinarmente dialogar com seus educandos questões relativas a sequências

---

<sup>19</sup> Inicialmente, Geografia e Matemática estavam em blocos diferentes; entretanto, por conta de adequação de dias de trabalho do docente de Artes, foi necessário uma readequação naquele ano letivo, permanecendo, assim, as duas disciplinas no segundo bloco.

numéricas, multiplicação, médias simples e ponderadas, porcentagem, razão, ou mesmo representações gráficas destes indicadores, entre outras abordagens que entendesse serem pertinentes para aquele momento do processo *ensinoaprendizagem*.

Entretanto, esta experiência foi recepcionada de uma forma negativa pelo poder fiscalizador/disciplinador, exercido pela Supervisora Pedagógica. Ela, ao fiscalizar nossa prática formativa, assumiu comportamento que se assemelhou a de um coordenador de turno fabril, figura mais próxima que me vem à mente, e que me auxilia na corporificação de seus intentos e intuítos. Naquele momento, diferentemente do esperado, se isentou de expressar sua insatisfação quanto às práticas naquele *espaçotempo* articuladas e que, em seguida, seriam colocadas em ação. Preferiu, em uma reunião do CME de Mesquita (Conselho do qual fazia parte), baseada em posicionamento curriculares antagônicos aos nossos, descaracterizar e deslegitimar nossa proposta. Alegou que a forma como conduzíamos nossos encontros desrespeitava a sequência de “conteúdos” estipulada para cada série ou fase escolar. Tratava-se de uma percepção norteada por uma concepção de currículo ainda hegemônica, que o entedia como uma sequência de conhecimentos preestabelecidos, abordados de forma linear, seguindo um suposto nível crescente de complexidade.

A denúncia, por estar contaminada de inverdades e incoerências, levou-me a expressar meu descontentamento e minha insatisfação na própria reunião do CME. Tal fato, entretanto, não foi suficiente para impedir o veredito já articulado entre seus membros. Em dezembro de 2014 seríamos notificados pela SEMED que nossa escola não desenvolveria a NMC no ano letivo seguinte.

Alegando falta de infraestrutura física em nossa Unidade Escolar fomos arbitrariamente impedidos de continuar com nossas práticas exitosas. Isso me faz refletir, como abordado anteriormente, que nem mesmo resultados que comprovaram a melhoria do rendimento por parte dos estudantes, ou mesmo o firme posicionamento em favor da permanência da NMC por educadores e, principalmente, educandos, foram suficientes para impedirem a mudança do “time que estava ganhando!”

Em fevereiro de 2015, iniciávamos nosso ano letivo com tudo completamente diferente, da forma igualmente idêntica ao que era anteriormente! Mudamos, para que tudo pudesse voltar a ser como era antes.

Além de lidar com todas as dificuldades impostas à UE, situações que em princípio justificavam a interrupção da NMC, pela secretaria de educação, presenciei um ano sem qualquer alteração na rede física escolar. Vi ainda no desenrolar dos meses a ausência de materiais básicos necessários à nossa prática; o laboratório de informática permaneceu fechado,

pois não havia contrato entre o governo municipal e as empresas de telecomunicações, o que restringiu também o uso telefônico a um equipamento público que apenas recebia ligações, localizado no pátio escolar.

Somando-se a todas estas ausências precisava, ainda, motivar os educandos que se sentiam preteridos pela nova gestão municipal, uma vez que foram consultados e suas colocações, mesmo unânimes, não foram respeitadas. Tentamos como grupo, a todo custo, manter nossas práticas contra hegemônicas vivas. Não obstante, não era algo simples, não tínhamos mais nossos CEs e planejamentos para articularmos nossas ações e ainda agora éramos podados pelo tempo cronológico, pois voltamos a atuar apenas com dois tempos de aula em cada turma, o que muito dificultava a implantação de outras práticas.

Com a sensação de que, de fato, “matava um leão por dia”, cheguei ao final de 2015. Em meados de novembro do referido ano, comecei a ouvir pelos “corredores” da escola, que estavam (a SEMED) pretendendo promover readequações na NMC e implantá-la novamente no ano seguinte, não mais em caráter experimental.

Novamente de forma unilateral e verticalizada o poder instituído definia que todas as escolas de EJA passariam a atuar com a Nova Matriz Curricular, independente do desejo dos docentes e discentes. Assim, a escola onde exerço minha prática, que teve sonhos podados, se viu obrigada a recomeçar o trabalho. Mas, dessa vez, sem o brilho nos olhos e a vontade de continuar a fazer o que tanto acreditava, diante não apenas do autoritarismo imposto, como também pela forma como fomos tratados, e pela falta de justificativa plausível tanto para a interrupção do trabalho quanto para o seu retorno.

Agora, finalizando esta pesquisa, novamente vi a descontinuidade das políticas educacionais no município de Mesquita. No dia 1 de novembro de 2017, no Diário Oficial do Município, número 388, foi publicada a Deliberação do Conselho Municipal de Educação CME nº 027 de 31/10/17, instrumento jurídico que, ao estabelecer a Matriz Curricular para as escolas municipais de ensino fundamental e para a modalidade de educação de jovens e adultos, de forma derradeira elimina ganhos obtidos pela categoria em seus movimentos reivindicatórios como, por exemplo, a implantação da carga horária, levando em consideração o tempo previsto para planejamentos (1/3 de carga horária).

Além disso, estabelecia a implantação na EJA, no ano de 2018 de um currículo hierarquizado e pautado na sequenciação linear de conhecimentos que, além de dificultar o protagonismo discente, é comprovadamente um dificultador da melhoria dos indicadores educacionais. Em outras palavras, afastado da perspectiva transdisciplinar o currículo acaba por negligenciar uma abordagem mais cotidianista, como a realizada na NMC.

Com interrupção em definitivo, agora por força de lei, das práticas contra hegemônicas postas em exercício com a Nova Matriz Curricular, perdemos definitivamente nossos Centros de Estudos e planejamentos semanais - ambientes fundamentais para o desenvolvimento de *saberesfazer*s decoloniais, em que a atuação e participação efetiva dos educadores permitiam traçar práticas pedagógicas, compartilhar experiências e, a partir dessas trocas, elaborar uma nova concepção de currículo para a EJA.

Extinguiram-se, ainda, nossas abordagens transdisciplinares que, orientadas por meio dos “Temas Geradores”, se materializavam como ponto central de onde, e para onde, estabelecíamos abordagens curriculares mais significativas e contextualizadas. Práticas que além de dar cor e som a nossas aulas, trouxeram a nossas escolas vida, uma vez que estreitaram laços afetivos, tanto entre os profissionais envolvidos no processo quanto entre eles e os educandos, sujeitos de todas as nossas práticas cotidianas.

Penso, por fim, que a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita foi muito eficiente quanto ao processo de desmantelamento de *nossa* proposta curricular, me permito o uso do “nossa”, uma vez que lutamos e sonhamos conjuntamente para sua efetivação. Eficiência, de acordo como Aulete (2011, p. 526), se refere à “ação, força ou capacidade de produzir bem o efeito desejado” e, neste sentido, a SEMED de fato “fez muito bem feito” seu trabalho colonizador. Entretanto, não foi eficaz, tendo em vista que para sê-lo é necessário realizar bem e com eficiência as tarefas que lhes cabem. Mais do que “fazer bem feito”, é imprescindível que se garantam os resultados esperados ou necessários e, neste quesito, a SEMED não obteve êxito.

Práticas decoloniais “Outras” continuavam a tomar cor, som e vida, nos mais variados componentes curriculares no cotidiano de nossa escola de forma isolada, ou mesmo não tão bem articulada como outrora. Mesmo assim, continuamos nossa luta e empenho em prol de uma EJA “Outra” que, em diálogo constante com seus sujeitos, conseguisse estabelecer estratégias e consumos diferenciados aos produtos que nos eram oferecidos diariamente.

Neste sentido, trago para este texto uma possibilidade diferente de abordagem Cartográfica efetivada nestes espaços que, tentando se aproximar mais efetivamente do cotidiano dos seus “consumidores”, por intermédio do processo cartográfico subversivo, contribuiu ainda para a efetivação de um *espaçotempo* formativo para “leitores” e “escritores” do espaço geográfico.

## CAPÍTULO III

### A SUBVERSÃO CARTOGRÁFICA: ENREDAMENTO PARA UM ENSINO DECOLONIAL DE GEOGRAFIA NA EJA

No contexto da Cartografia, subversão implica uma reflexão crítica sobre o modelo normativo da disciplina que é geralmente considerada como uma ciência exata baseada em cálculos, medições e convenções (HARLEY, 1989). Seus produtos se realizam de acordo com essas regras e convencionalidades, impondo procedimentos, métodos e práticas pautados no cartesianismo e no euclidianismo.

Subverter a Cartografia, neste sentido, significa questionar e desafiar a visão hegemônica predominante e, deste modo, procurar formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios, segundo a perspectiva dos sujeitos que os consomem. Assim, trago para cá algumas discussões teórico-filosóficas que direcionaram nossa (deste educador-educando-pesquisador e dos educandos-educadores-cartógrafos) caminhada rumo a uma aventura cartográfica decolonial na EJA.

#### 3.1 A desnaturalização da Cartografia Tradicional

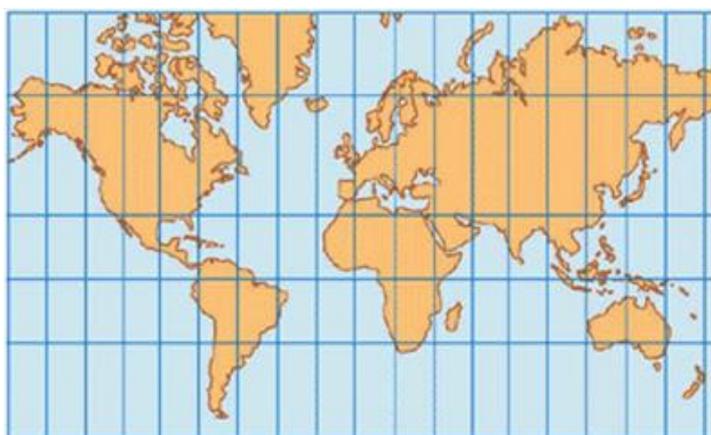
Tentando se lançar na “trilha” descolonizadora da Cartografia, fez-se necessário inicialmente compreender que o mapa é *uma* forma particular de ler, ver e representar social, cultural, política e ideologicamente o mundo. Entretanto, ainda são muito comuns nas salas de aula, práticas tradicionais e naturalizadoras da Cartografia Escolar. Neste sentido, diversos autores (ALMEIDA, 2011; CALLAI, 2011; FONSECA, 2012) destacam que isso ainda é comum, por conta da omissão no campo da renovação da Geografia brasileira, tanto a acadêmica quanto a escolar, com relação à Cartografia, vista ainda como algo próprio de uma Geografia Tradicional, que precisa conseqüentemente ser abandonada ou secundarizada.

A naturalização é um preço muito alto a ser pago em qualquer área do saber, principalmente para aquelas que não foram capazes de realizar com constância e cuidado uma reflexão teórica e epistemológica crítica, como foi o caso da Cartografia. Por isso, entendo fazer-se necessário um exercício de desconstrução de uma das bases principais de formulação da modernidade/colonialidade, a naturalização dos conhecimentos, saberes e experiências dos homens brancos, cristãos e europeus.

Nesta lógica, o mapa-múndi de Mercator é a mais célebre e familiar projeção utilizada, sendo um exemplo clássico do processo de naturalização imagética da concepção de mundo, representação fortemente influenciada pelo contexto histórico-social da modernidade/colonialidade europeia.

Como dito anteriormente, busquei dar continuidade a um trabalho de “desconstrução” (HARLEY, 1989) desta Cartografia Tradicional que, em diálogo com teóricos do grupo da Modernidade/Colonialidade, pode possibilitar caminhar em direção a uma discussão epistemológica relacionada ao contexto de descolonização do poder e do saber (QUIJANO, 2005; LANDER 2005). A meu ver, essa discussão possibilitará a legitimação de uma Cartografia Social (ACSELRAD, 2010), como práxis propositiva insurgente e subversiva de um fazer pedagógico decolonial, favorecendo a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de reconhecimento de pensamento e de saberes “Outros” no campo da Cartografia.

Isto posto, tomo o Mapa-múndi de Mercator (Figura 5) como referência para este exercício de descolonização cartográfica, tendo em vista que se trata do modelo imagético fidedigno e naturalizado como representação única do globo terrestre e largamente utilizado nos livros e atlas escolares. (HARLEY, 1991; SEEMANN, 2003; SALES, 2014).



Fonte: Marinho (2003, p. 18)

**Figura 5 - . Projeção Cilíndrica Conforme de Mercator.**

Representar a esfericidade do planeta Terra em um plano, sempre foi preocupação incontornável para os cartógrafos e, indiferentemente à técnica de representação por eles utilizada (projeção cartográfica), normalmente traria resultados insatisfatórios, uma vez que nenhum tipo de projeção guarda, ao mesmo tempo, todas as propriedades geométricas do globo, ou seja, suas dimensões, formatos e distâncias. Nesta perspectiva, para desempenharem de

forma satisfatória suas funções (e os interesses de seus elaboradores), os mapas precisam inevitavelmente distorcer a realidade.

Buscando exemplificar o exposto, Borges (1974 *apud* SANTOS, 1988 p. 143) afirma:

Conta-nos a história do imperador que encomendou um mapa exato do seu império. Insistiu que o mapa deveria ser fiel até ao mínimo detalhe. Os melhores cartógrafos da época empenharam-se a fundo neste importante projeto. Ao fim de muitos trabalhos conseguiram terminá-lo. Produziram um mapa de exatidão insuperável, pois que coincidia ponto por ponto com o império. Contudo, verificaram, com grande frustração, que o mapa não era muito prático, pois que era do tamanho do império.

O célebre conto do mapa de escala 1:1 de Jorge Luís Borges, deixa claro que os mapas, para serem práticos, obviamente não podem coincidir com a extensão de sua área cartografada. Entretanto, mesmo lançando mão da redução e conseqüentemente da distorção, estes procedimentos não podem negligenciar o compromisso com a verdade, especialmente a espacial. Assim, para Santos (1988, p. 143) os mapas distorcem a realidade por meio de três mecanismos principais: a escala, a projeção e a simbolização, cabendo ao cartógrafo a decisão individual e autônoma pela escolha dos procedimentos técnicos que resultarão em uma imagem específica de mundo que deseja construir.

Nesta empreitada, a escala é o primeiro mecanismo de representação e, conseqüentemente, de distorção da realidade utilizada pelo cartógrafo. Definida por vários autores (SANTOS, 1988; FITZ, 2008) como a relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno, é ela a responsável pelo grau de pormenorização que os mapas apresentarão. Ou seja, é por meio dela que o cartógrafo poderá escolher o nível de detalhamento que será apresentado ou omitido em seu produto cartográfico.

A escolha da escala é uma decisão fundamental na Cartografia. A representação de uma superfície vasta, como a superfície terrestre, exemplificada nesta pesquisa pelo Mapa-múndi de Mercator, somente é possível por meio de grandes reduções, ou seja, pela utilização de escalas pequenas, que permitiriam a visualização de níveis de detalhamento bem inferiores àqueles mapas elaborados com base em grandes escalas. Os mapas e outros produtos cartográficos elaborados por meio de escalas maiores apresentam um nível de detalhamento muito superior aos de pequenas escalas, visto que, por cobrirem áreas menores, passaram por menos redução e, conseqüentemente, apresentam maior grau de pormenorização do espaço representado.

Os mapas são sempre uma versão miniaturizada da realidade que envolverá, por parte do cartógrafo, a decisão sobre os detalhes mais significativos e características mais relevantes que serão expressas ou não na representação da realidade.

A importância dessa discussão está centrada no exercício de descolonização dos aspectos cartesianos e matemático-euclidianos da Cartografia Tradicional trabalhada nas escolas, uma vez que, permite a desnaturalização do aspecto unicamente tecnicista, presente e perpetuado no conceito de escala cartográfica, especialmente na Cartografia Escolar. Neste sentido, Fonseca (2012) tece, juntamente com Santos (1988), uma perspectiva diferente, à medida que, compreende a escala como mais uma forma de invisibilização de certos conhecimentos, saberes e experiências de grupos subalternizados.

A Geografia tem partilhado com a Cartografia o interesse pelo espaço e pelas suas relações espaciais, o que segundo Santos (1988, p. 144), “[...] tem contribuído muito para o estudo das escalas, quer das escalas de análises, quer das escalas de ação. Como apontado anteriormente, por meio delas podemos estabelecer um nível de detalhamento que permitirá visualizar ou não determinados fenômenos. Neste sentido, Santos destaca que a respeito das escalas de análises:

[...] que certos fenômenos, como, por exemplo, os climas, só são susceptíveis de ser representados em pequena escala, enquanto outros, como por exemplo, a erosão, só são susceptíveis de ser representados em grande escala. Daí, que as diferenças de escalas apesar de serem, na aparência, quantitativas, sejam, na realidade qualitativas.

O que significa dizer que um determinado fenômeno só pode ser representado em uma determinada escala, e que se alternarmos a escala de análise, na realidade estaremos alterando o fenômeno apresentado. Ou seja, quando escolhemos uma escala, o fazemos procurando retratar certos fenômenos à medida que eles serão representados (quantitativamente) nesta fração matemática escolhida; graças a este detalhamento poderemos analisá-lo qualitativamente, em conjunto com outros fenômenos que o influenciam diretamente.

Dialogando com Boaventura, Fonseca (2012) contribui para a tessitura que faço de descolonização da escala, uma vez que discute a pertinência dos recortes espaciais nos quais os fenômenos geográficos são representados. Segundo a autora, os fenômenos geográficos não devem ser analisados exclusivamente sob um único recorte espacial (identificado por meio de uma determinada escala), já que são fenômenos que podem manter relações mútuas de influências e complementaridade entre si.

Buscando elucidar seu raciocínio, Fonseca (2012) assim exemplifica:

[...] num mapa de escala regional, a cidade, que é uma realidade geográfica de escala local, ficará reduzida a um ponto. Ponto esse cuja única função é localizacional. Mapas que pretendem expressar as diversas realidades geográficas precisam de escalas também variadas, mais apropriadas às lógicas dos fenômenos. Algo que a naturalização da escala regional não contempla. A

geografia se renova, mas ainda não podemos dizer o mesmo sobre as escalas apresentadas pelos mapas. (FONSECA, 2012, p. 185)

Ao intermediar a intenção e a ação, os mecanismos de escolha de escala influenciam diretamente a intervenção político-social. Os gestores do território (administradores públicos, militares, legisladores e corporações empresárias) estabelecem estratégias em mapas de pequenas escalas e plotam sua ação efetiva em cartas de grandes escalas. Assim, Santos (1988, p. 145) destaca que “[...] o poder tende a representar a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenômenos que maximizavam as condições de reprodução de poder”. Em outras palavras, o mapa, como fonte de conhecimento e, portanto, de poder, é um território imaterial que, por representar ao mesmo tempo imaterialidade e materialidade, contribui para a formação de territórios por meio da apropriação, influência ou domínio do espaço pelos diversos sujeitos gestores territoriais.

A segunda forma de distorção da realidade empreendida pela Cartografia se materializa por meio da projeção cartográfica, e foi por meio dela que o Mapa-múndi de Mercator se naturalizou como imagem fidedigna e real aparência do planeta, em forma plana.

Buscando atender a critérios de funcionalidade, tendo em vista que os mapas necessitavam ser facilmente manuseados e arquivados (o que poderia ser efetivado, caso os mesmos estivessem em forma plana), os cartógrafos lançam mão das projeções cartográficas para representar a superfície curva terrestre em uma superfície plana nos mapas.

Entretanto, esta transformação não pode ocorrer sem que haja deformações ou distorções nas formas, nas áreas ou nas distâncias. Não cabe neste trabalho aprofundar as especificidades dos diferentes tipos de projeções, para isso indico a leitura dos trabalhos de Fitz (2008) e IBGE (1999). Contudo, é fundamental, pontuar que os diferentes tipos de projeções não distorcem aleatoriamente a realidade, muito pelo contrário, cada cartógrafo “[...] cria um campo de representação na qual as formas e os graus de distorção têm lugar segundo regras conhecidas e precisas” (SANTOS, 1988, p. 145).

Por esse ângulo, o mapa só pode ser lido e compreendido em sua totalidade quando leva-se em conta as demandas sociais, políticas e ideológicas que influenciam e legitimam sua elaboração. Portanto, qualquer mapa será sempre uma simplificação da realidade, com o intuito de atender aos interesses do seu elaborador ou de seus usuários.

Durante o processo de transferência das informações do elipsoide (forma geométrica que mais se assemelha à Terra) para o plano, os cartógrafos se deparam com um problema de natureza intransponível: qualquer que seja a projeção adotada, sempre haverá algum tipo de distorção nas áreas, nas formas ou nas distâncias da superfície terrestre. Só não haverá distorção

perceptível em representações que façam uso de escalas suficientemente grandes, como é o caso das plantas (representação de um imóvel, por exemplo) - produções cartográficas que, por representarem áreas muito pequenas, não levam em consideração a curvatura do planeta Terra.

As projeções, dependendo das propriedades geométricas presentes na relação globo terrestre/mapa-múndi, podem ser classificadas em quatro tipos: conformes, equivalentes, equidistantes e alifáticas (IBGE, 1999).

A projeção conforme é aquela que mantém o formato verdadeiro das áreas a serem representadas. Porém, para garantir esta característica provoca alterações em suas dimensões, exceto nas regiões centrais da projeção (Região Equatorial), que apresenta distorções mínimas. Assim, partindo da linha do Equador tanto em direção ao hemisfério Norte ou Sul, o nível de distorção da área representada é maior quanto maiores forem suas latitudes. Nas projeções equivalentes as áreas mantêm-se proporcionalmente idênticas às do globo terrestre, embora as formas estejam deformadas quando comparadas com a realidade (IBGE, 1999).

No mapa-múndi com projeção equidistante, as representações das distâncias entre as diversas regiões são precisas, mesmo abrindo mão das formas e das dimensões das áreas representadas: parte-se de um ponto qualquer do planeta e mede-se a distância de outros lugares a este ponto, o que é geralmente usada para definir rotas, sejam elas aéreas ou marítimas.

Entretanto, uma característica desse tipo de mapa é que as distâncias não podem ser mantidas verdadeiras em escala em todos os locais da projeção. Mas, é possível conseguir que todas as distâncias, a partir de um ou dois locais sejam verdadeiras. Para isso, as projeções equidistantes adotam como centro um ponto qualquer do planeta, para que seja possível, a partir dele, levantar a distância entre esse ponto e qualquer outro local da projeção.

Atualmente, as projeções alifáticas, por conseguirem representações com menores índices de distorção, estão sendo muito utilizadas em atlas escolares e mapas de divulgação. Todavia, para conseguirem essas imagens, os cartógrafos acabam “abrindo mão” das propriedades de conformidade, equivalência e equidistância, mas em compensação não distorcem o planeta de forma tão acentuada como as projeções anteriormente apresentadas.

Outra observação a respeito das projeções e que infelizmente é pouco discutida, diz respeito ao ponto fixo que se estabelece como centro dos mapas (SANTOS, 1998). Mesmo na polêmica comparação entre as projeções de Mercator e Peters<sup>20</sup>, a questão da centralidade

---

<sup>20</sup> A Projeção de Peters é uma projeção cartográfica cilíndrica equivalente, ou seja, que mantém a proporção das áreas representadas, mas altera as suas formas. Ela é, muitas vezes, denominada de Projeção Gall-Peters, uma vez que teria sido concebida pela primeira vez por James Gall, em 1885, e retomada na segunda metade do século XX pelo historiador alemão Arno Peters.

européia continua naturalizada, sendo sua discussão invisibilizada frente às questões de proporcionalidade continentais levantadas.

Nesta perspectiva, Fonseca (2012) é categórica em afirmar que a Europa está inevitavelmente no centro, e esse é o aspecto mais naturalizado das projeções, aliás, bem mais que a questão da conformidade. Alerta, ainda, que sendo a Terra esférica, não há razão geométrica para que a Europa fique no centro, e se lá ela está, isto se deu graças à difusão e sedimentação indiscriminada da projeção de Mercator ao longo dos séculos.

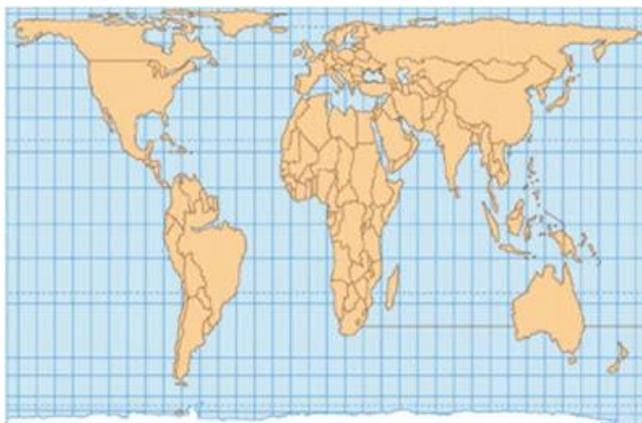
O terceiro e último, porém não menos importante, elemento naturalizado nos mapas e que, conseqüentemente, precisa ser desconstruído, é a simbolização. Por meio dela, a realidade é representada e/ou distorcida cartograficamente. Para Santos (1988, p. 146) a simbolização “diz respeito aos mecanismos gráficos usados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial selecionados”. Sem esta abstração (sinais), o mapa é tão inútil quanto a representação da escala 1/1 de Borges. Entretanto, se entendo a cartografia como ciência das convencionalidades, segundo salientou Boynard (2010), preciso ser consciente e atentar ao fato de quanto o sistema de sinais tem-se transformado ao longo dos anos, e como esta mudança sofre influência direta do contexto cultural, político e econômico dos produtores, bem como de interesses específicos a que e a quem eles se destinam.

Dialogando com esta concepção, Harley (2009, p. 2) pontua, que “[...] os mapas nunca são imagens isentas de juízo de valor”, não podendo ser por si só nem verdadeiros ou falsos. É por meio da seletividade dos objetos a serem representados, juntamente com as diversas possibilidades de simbolizações, que conteúdos e estilos de representação, permitem imaginar, articular e estruturar o mundo criado e transformado pelos homens.

Parto destas premissas para uma reflexão que busque a desconstrução, ou melhor, a descolonização da concepção naturalizadora da Cartografia Tradicional, que me permitiu compreender como a utilização dos símbolos, entre outras naturalizações apresentadas, prestam-se às manipulações, por parte dos grupos hegemônicos estabelecidos no poder.

Analisar os mapas a partir dessa perspectiva, me permite “*sulear*” uma construção indissociável da problemática das diversidades epistemológicas do mundo abordada por Santos (2010).

Dialogando com o autor, enredei uma compreensão de que o mapa-múndi político, tanto de Mercator quanto de Peters (Figura 6) constituem uma forma de conhecimento eurocentrada e, por isso, ocidentalizada, que necessita ser compreendida de forma não naturalizada, ou seja, como uma imagem de mundo e não a única forma reconhecidamente válida da paisagem terrestre deste planeta.



Fonte: Seemann (2003)

**Figura 6 – Projeção Cilíndrica Equivalente de Peters.**

Um conhecimento que, como outros validados cientificamente, serviria à tendência europeia de valorização de um saber específico e fundamental ao processo de expansão colonialista e imperialista do século XV, implementado pelos europeus.

Sendo assim, analisar as dimensões políticas e ideológicas da Cartografia naturalizada como imagem validada do mundo, significa entrar em um campo de debate epistemológico da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), uma vez que se empenhará na crítica aos critérios estabelecidos de validação do conhecimento, atualmente privilegiado e definido pela ciência moderna. Isto posto, permitirá refletir sobre a forma e a competência científica de definir não apenas o que é ciência mas, principalmente, o que é ou não válido.

No ambiente deste debate, autores como Seemann (2012), Harley (1989) e Acselrad (2010; 2008) destacam que os cartógrafos reconhecem que o mapa não constitui um fim em si mesmo, nem tão pouco uma fotografia do espaço mas, antes de tudo, um meio pelo qual o homem pode agir diretamente sobre o meio ambiente, intentando objetivos específicos e previamente determinados pelos seus idealizadores.

Para Harley (2009, p. 9):

Ao longo da história, pode-se encontrar distorções intencionais do conteúdo dos mapas com fins políticos; o cartógrafo nunca foi um artista, um artesão ou um técnico independente. Por trás dos criadores dos mapas se esconde um conjunto de relações de poder que cria suas próprias especificações. Sejam impostas por um particular, pela burocracia do Estado ou pelo mercado, estas regras podem, às vezes, ser reconstruídas a partir de um conteúdo dos mapas e do modo de representação cartográfica.

No fragmento acima, o autor enfatiza que a escolha de um determinado critério, a partir do qual se estabelecem vantagens e inconvenientes de um dado sistema de representação

cartográfico, depende de um conjunto de parâmetros (escala, projeção, simbolização e extensão de área a ser representada) estritamente relacionado ao fim a que o mapa se destina. E é precisamente em relação a esses propósitos que este produto se destina, sobretudo a todos efeitos que podem produzir no âmbito da representação do mundo, e que alguns cartógrafos (SEEMANN, 2003, 2012; SALES, 2014; HARLEY, 1999; RODRIGUES, 2006) têm produzido como análise crítica e reflexiva, dirigida à Cartografia ocidental, aqui exemplificada pelas projeções de Mercator e Peters.

Primeiramente, assim como Harley (1999), acredito que a Cartografia moderna é fruto de uma empresa global, uma forma de saber/poder mesclada às principais transformações produzidas na história do mundo, criadas e percebidas pelos agentes humanos e exploradas pelas elites para exprimir uma visão ideológica de mundo.

Ou seja, mapas como imagens mentais, como formas de escrever e ler uma realidade sob um determinado ponto de vista, não como um espelho do mundo, mas sim um simulacro (HARLEY, 1999) mais importante do que o próprio território, uma vez que permite sua (re)descrição. Esse processo (re)descritivo pode ser influenciado pelas diversidades culturais, no caso de mapas não eurocêntricos ou de interesse político de seus idealizadores.

Segundo Sales (2014), os mapas só podem ser lidos e, conseqüentemente, compreendidos em sua totalidade, quando se levam em consideração, as demandas ideológicas por trás de sua elaboração. E, no caso da projeção de Mercator, a mais popular das projeções cilíndricas, é comum associá-la ao contexto histórico de serventia às grandes navegações.

Compartilhando da mesma concepção, Seemann (2003) pontua que, esta projeção não foi elaborada para constituir em uma simples representação do mundo, mas para servir especificamente ao processo de expansão marítimo comercial europeu. Por se tratar de uma projeção conforme, como visto anteriormente, essa projeção mantém as formas das áreas representadas, em detrimento das dimensões supervalorizadas (no caso das superfícies ao Norte da Linha do Equador e subdimensionada nos espaços abaixo desta linha). Utilizando as palavras de Seemann (2003, p. 12), resalto que:

Tratando-se de uma projeção conforme (conservação dos ângulos entre os meridianos e paralelo no globo) a forma de qualquer pequena área, tanto no globo quanto no mapa, é a mesma, enquanto, dada a variação da escala no mapa áreas extensas, sobretudo nas altas latitudes, são objetos de deformações consideráveis. Mantendo-se a Linha do Equador como grandeza real, na latitude de 60°, a distância representada aumenta duas vezes, na latitude de 80°, seis vezes. Tanto os meridianos quanto os paralelos são representados em forma de linha reta que como no globo, se cortam em um ângulo de 90°.

É comum aceitarmos que ampliação e a distorção da área dos países localizados nas altas latitudes, principalmente no hemisfério Norte, uma vez que este concentra a maior distribuição de terras emersas, se dá apenas em consequência de serventia às grandes nações. Todavia, esquecemos de que esta explicação recai apenas sobre aspectos técnicos, que segundo Girardi (2000), interessam mais aos cartógrafos do que aos geógrafos.

Em uma leitura mais interessante em relação aos aspectos geográficos, deve-se considerar as influências social, ideológica e histórica envolvidas no contexto de elaboração de mapas. Nesta concepção, para além das finalidades marítimo-comerciais, temos os interesses ligados à legitimação da superioridade geopolítica eurocêntrica, que culminaria com a validação, mas também, e principalmente, com a naturalização das conquistas coloniais empreendidas pelos europeus ocidentais.

A incessante e massiva reprodução da projeção cilíndrica de Mercator fez com que nos habituássemos a aceitar a validação deste mapa como a única imagem/leitura da paisagem terrestre, passando muitas vezes despercebido seu caráter representativo ideológico de mundo.

Para Rodrigues (2005, p. 8) a “leitura que Mercator faz do mundo é política e socialmente orientada”, visto que tende a centrar o mundo no continente europeu e, como visto anteriormente, distorce as dimensões relativas dos territórios ao Norte do Equador. Assim, a imagem mental (HARLEY, 1999) que por nós foi naturalizada como retrato da paisagem terrestre se consolidou na forma de uma representação ideológica de mundo.

Em 1973, o historiador e cartógrafo alemão Arno Peters, influenciado pelos ideais socialistas que se contrapunham ao capitalismo pós Segunda Guerra Mundial, iniciou uma das mais polêmicas discussões no campo da Cartografia. Embora em meio a muitas críticas, sua projeção foi partilhada por aqueles que, segundo Rodrigues (2005), consideravam que a projeção de Mercator representava a mentalidade colonialista e racista.

Tal como adverte Rodrigues (2005) dialogando com Harley (1991, p. 7), Peters intentava, a partir da elaboração de uma projeção equivalente, uma representação “[...] politicamente correta do mundo”. Seu propósito principal era “[...] eliminar a superioridade geográfica desfrutada pelos países do hemisfério Norte nos sistemas habituais de projeções” (HARLEY, 1991, p. 7).

O argumento defendido por Arno Peters para defender a projeção equivalente, baseia-se no fato de que em nenhum lugar de sua representação ocorre o aumento ou a diminuição das áreas, apenas a representação das dimensões corretas dos continentes e dos oceanos.

Na contramão desta concepção, Seemann (2003) denuncia diversas irregularidades e incoerências cometidas pelo cartógrafo alemão. Entre elas, a posição incorreta dos paralelos, a

não equivalência da projeção e destacadamente o plágio de uma projeção de 1855 de autoria de James Gall. Entretanto, mesmo ciente destas incorreções, Pereira, Santos e Carvalho (*apud* SANTOS, 2011, p. 22) reconhecem “[...] o mérito de mostrar algo muito importante: o de que o tipo de distorção a ser utilizada depende das ideias de mundo que se pretende difundir”.

Suleando pela mesma perspectiva epistemológica, Galeano alerta quanto às distorções significativas encontradas nas projeções de Mercator, quando afirma que:

El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. Europa es, en el mapa, más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa. La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor. Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano. (GALEANO, 1998, p. 181)

Concluindo, afirma que “O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, tal como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra.” (GALEANO, 1998, p. 181).

Assim como Harley (2009) e Seemann (2005), acredito que Mercator em nenhum momento “tinha consciência da influência de seu mapa sobre a visão hegemônica mundial dos europeus” (HARLEY, 2009, p. 12). E, de como uma obra voltada especificamente para o auxílio dos navegadores se tornaria uma imagem ideologizada de mundo.

Obviamente, esta “leitura do texto cartográfico” escrito por Mercator não é concessional. Ao mesmo tempo, em que Raisz (1969) alerta quanto às significativas deformações nas áreas de alta latitude ao Norte, às custas das regiões equatoriais mais ao Sul; o próprio autor destaca ainda a praticidade da construção e a conveniência do seu uso, tendo em vista sua formação simplificada por paralelos horizontais e meridianos verticais.

Trilhando o caminho da validação única e exclusivamente técnica da cartografia, Girardi (2000) e Raisz (1969) chegam a justificar a distorção das áreas de alta latitude, destacando a dificuldade dos cartógrafos em incluir os nomes “Suíça” ou “Países Baixos” sobre suas áreas de abrangências. Entretanto, neste trabalho, por buscar a desnaturalização e, conseqüentemente, a descolonização do saber cartográfico, considero principalmente as influências sociais e ideológicas de seus contextos históricos que acredito influenciar diretamente sua produção.

Nesta lógica, levando em consideração o contexto colonial marcado pela dominação e subalternização de povos e mentes e pela afirmação da natureza como recurso a ser explorado por homens brancos, do sexo masculino, cristãos e acima de tudo europeus, se fazia necessária uma produção imagética que legitimasse e, acima de tudo, justificasse como algo natural esse cenário.

Para esta construção, Harley (1999, p. 4) destaca que Mercator, se apropriando da Síndrome de Omphalo, “[...] que faz com que um povo se creia designado por Deus para ser o centro do universo”, coloque a Europa no centro superior de sua representação que, segundo o autor, promoveu o desenvolvimento de uma visão de mundo exclusiva, impregnada pelo etnocentrismo europeu, servindo como centro difusor cultural e científico da humanidade.

A colonização desta produção imagética não apenas criou em nosso imaginário a Europa como centro do mundo, mas também nos fez acreditar que:

A superfície das massas terrestres estejam tão deformadas que dois terços da superfície do globo pareçam se situar em latitudes elevadas, somente pôde favorecer um sentimento de superioridade dos Europeus. O fato de que os “Estados colonialistas brancos” apareçam relativamente maiores sobre o mapa do que aqueles que eram à época apenas “as colônias” habitadas por povos de cor representadas “muito pequenas” nos convida a ver no mapa uma profecia geopolítica. (HARLEY, 2009, p. 12).

Não é meu objetivo decretar o fim da utilização da projeção de Mercator em nossas escolas, mas evidenciar que o mapeamento europeu imprimiu no espaço representado uma construção imagética reveladora de um contexto político e ideológico próprio, apropriado para adequar-se ao cenário das grandes navegações. Não apenas em suas características técnicas, como fora apresentado, mas que valeriam principalmente pela referência ideológica para legitimar as formulações de ideias e concepções que serviriam de arcabouço para o colonialismo e para a colonialidade.

### **3.2 A subversão interrogando o tradicional: o Ensino de Geografia na EJA**

Refletindo a respeito do ensino de geografia na EJA sem, entretanto, me restringir a ela, penso que devemos em nossas práticas buscar abordagens que privilegiem a construção de saberes, conhecimento e posturas críticas, frente às mais variadas transformações que ocorrem no espaço, sejam elas de cunho político, social, ambiental, econômico, cultural, individual ou coletivo.

Uma possibilidade de materialização desta perspectiva no cotidiano da EJA pode se efetivar por meio da aplicação das metodologias da Cartografia Social e da produção de Mapas Mentais como subversões cartográficas nas aulas de Geografia. Por seu intermédio, alinha-se a leitura e a análise espacial, mediada pela linguagem cartográfica. Considero tal perspectiva fundamental para a formação sócio-político-espacial dos sujeitos, processo cada vez mais caro em uma temporalidade de supressão e privação de direitos como a que estamos vivendo nos últimos anos.

Guiado e direcionado por esta nobre e talvez utópica ambição, tentei, por meio da metodologia da Cartografia Social e da produção de mapas mentais, estabelecer um percurso que pretendi trilhar para a efetivação de uma prática pedagógica decolonial que atendesse aos interesses e necessidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos de uma escola pública localizada na Baixada Fluminense.

Essa prática foi auxiliada por uma metodologia própria que, por ser contínua e assim processual, me trouxe à mente as palavras de Freire (2001, p. 16): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Assim, pensar a Cartografia Social em sua abordagem participativa e na possibilidade de construção de mapas mentais, me remeteu a um processo de encantamento por aquilo que os sujeitos educandos-educadores traziam para o interior da escola. Via emergir suas frustrações, anseios, medos e necessidades, mas superando uma visão carregada de pessimismo e fatalismo e deixei-me surpreender por histórias que se davam em meio à procura (de felicidade, prazer e realização), me (re)encantei com relatos de prazer, alegria e entusiasmo. Esta vivência tornou, de fato, minha procura tão ou mais prazerosa do que o encontro do achado, pois quem de nós, não se maravilhou mais com o caminho do que com o destino? Ou mesmo, percebeu que, apesar de ansiosamente aguardada, os preparativos foram tão ou mais, entusiasmantes do que a própria festa?!

Assim, lancei-me a empreender uma prática para mim nova (e, por que não, Outra?!), que pudesse de fato, subvertendo (SEEMANN, 2002) a Cartografia dita “tradicional”, trazer para a realidade cotidiana da escola saberes que, de acordo com Santos (2012, p. 3), voltavam-se para:

[...] as lutas sociais, conflitos sociais e para a ação social – experiências de representação cartográfica como instrumento de lutas, de valorização de experiências e ação social de grupos desfavorecidos e de busca de resolução de conflitos. Cartografias que, voltadas para transformações sociais, se propõem a ser instrumentos de representação num sentido amplo do que é representação – algo que exprime o real, mas também o ajuda a produzir.

Para esta representação cartográfica do real, pensei que “Há que endurecer-se, mas sem jamais perder a ternura! ”. Esse sentimento, acima de tudo, me fez perceber que indiferente a toda e qualquer mazela e/ou privação de direito que vivem os sujeitos subalternizados da EJA, estes conseguiam em suas vidas e lidas, momentos de extrema alegria e realização.

Este é o caso de Reginaldo, 35 anos, educando da 8ª fase, autor do Mapa Mental nº 1 (Figura 7). Nesta obra cartográfica, o autor destacou dois lugares com quais mantinha vínculo afetivo. O rio Dona Eugênia e a Avenida Eternidade (margem esquerda do mapa), ambos no

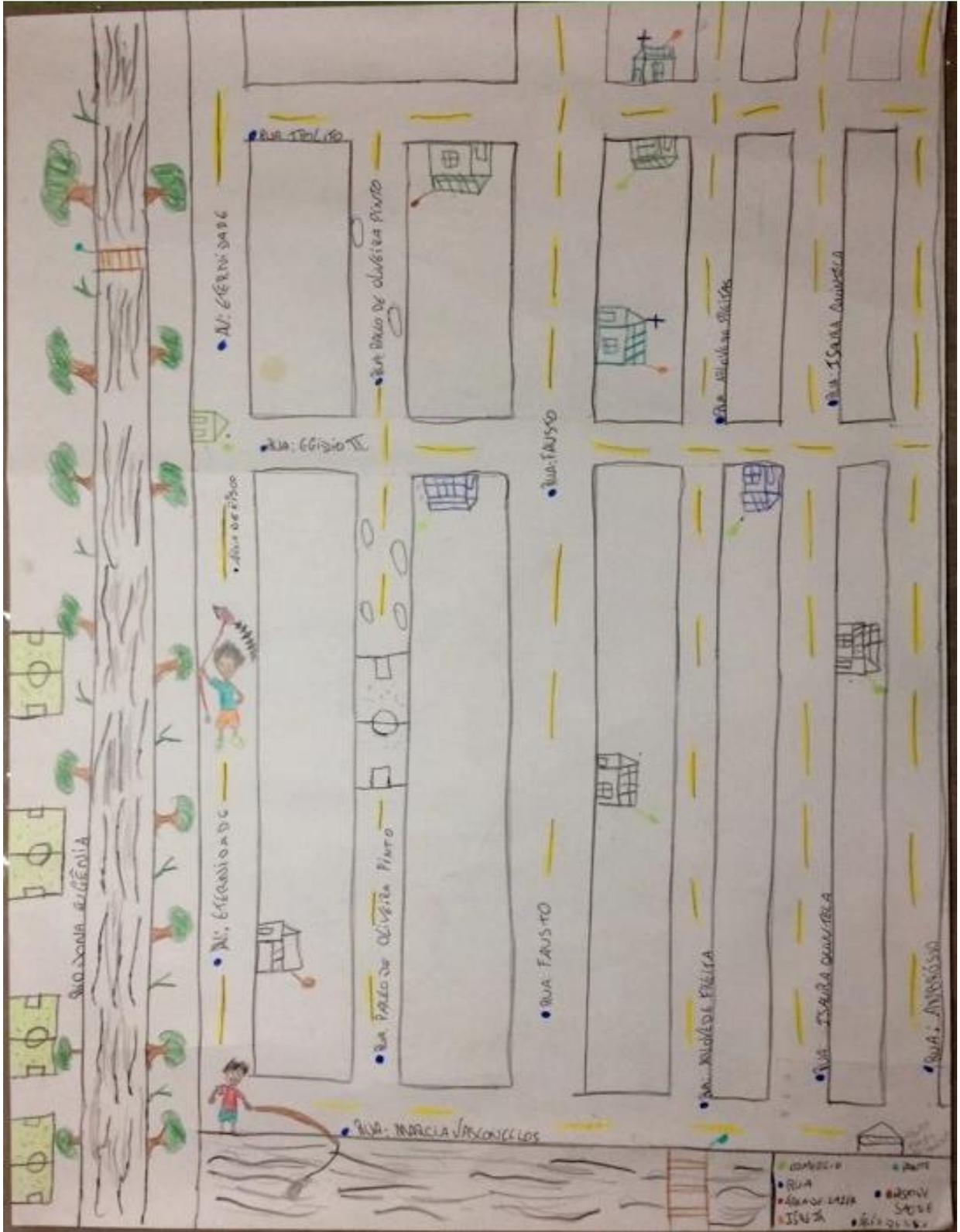
bairro Vila Emil. Apesar de ter tido uma vida marcada por violência doméstica, alcoolismo, privações e interrupções na trajetória escolar, conseguiu transparecer em seu discurso, e no brilho de seu olhar, momentos de extrema felicidade, acompanhada por um sadio saudosismo. Não consigo demonstra-los dado os limites do ato da escrita, mas talvez a própria produção cartográfica ajude a reparar.

Ao ser perguntado o motivo pelo qual abandonou a escola, Reginaldo destacou que:

Meu pai bebia muito, e quando chegava em casa bêbado batia na minha mãe e eu e meus irmãos tínhamos que ir para a casa da minha tia no Rio de Janeiro. Isso aconteceu umas três vezes. Logo que ele (seu pai) morreu, minha mãe não tinha dinheiro para cuidar de mim e dos meus quatro irmãos sozinha, por isso precisei sair da escola e vender as cocadas que ela fazia à noite depois de chegar do trabalho.

Em relação à sua obra cartográfica, o autor ressaltou:

Em meu mapa, este menino que tá aí sou eu! Eu costumava nadar e caçar rã nesse rio, que hoje é um valão. Depois eu vendia e ajudava a minha mãe. Só assim a gente conseguia comprar mistura pro sábado e domingo. Minha mãe fazia angu com bofe... era muito bom! Hoje fico chateado porque meu filho não pode nadar onde eu nadei. Mesmo onde eu soltava pipa, ele não pode ficar tranquilo, por causa da boca de fumo.



Fonte: Aluno da 8ª Fase.

Figura 7 – Mapa Mental nº 1.

Histórias como esta me fizeram refletir a respeito de como eu, um sujeito adulto, trabalhador, neste caso específico um educador, ciente de sua incompletude, tem a certeza de que a concepção de que sua formação se faz ao longo da vida, em meio aos diversos *espaçostempos* percorridos e experimentados. Destaco o quanto foi e tem sido salutar a experiência e os *saberesconheceres* tecidos em meio à implantação desta prática metodológica, que constituiu um processo fundamental para o desenrolar de minha formação como pesquisador.

Assim, como pesquisador, em inúmeros movimentos de idas e vindas fui-me construindo, desconstruindo e reconstruindo. Ao mesmo tempo, julgava estar contribuindo para a formação sócio-político-espacial dos sujeitos da EJA, tendo em vista priorizar o ensino de Geografia mediado por representações e percepções dos próprios sujeitos educandos-educadores. Parti da premissa que, ao construírem conceitos geográficos externalizados pelas leituras e escritas espaciais, no mínimo a quatro mãos, cada leitor/mapeador consciente (SIMIELLI, 2007) contribuía diretamente para a tessitura de um conhecimento instrumentalizado e referenciado espacialmente.

Busquei, desta forma, colaborar para a construção de uma prática de ensino de Geografia que permitisse ao educando ler, compreender e criticar a realidade por ele vivenciada. Cabe destacar que práticas teórico-metodológicas, como esta, ainda encontram grande resistência, quer no campo da Cartografia, quer no campo epistemológico das diversas correntes do pensamento geográfico ou, mesmo, nas esferas das políticas públicas educacionais. Pude vivenciar esta resistência quando, por desconhecimento ou motivada por outros interesses, a SEMED acabou interrompendo possibilidades curriculares que conciliam efetivamente teoria e prática.

A superação de tal problemática tem início pela compreensão da importância do ensino de Geografia para a sociedade, mas isso somente se dará a partir do momento em que os educandos compreendam a importância dessa ciência, que vai muito além da perspectiva de realização de concursos públicos ou de ser uma disciplina necessária ao acesso ao nível superior, por meio do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Mas, também, considero a partir de Ritcher (2011, p. 98), que os educadores necessitam superar o “[...] uso descritivo dos conteúdos geográficos” abandonando, desta forma, um ensino fortemente marcado por um saber desnecessário e passageiro, tendo em mente que a constituição desta concepção:

[...] ocorreu, foi em razão dos elementos e dos fatores históricos que contribuíram para formar e caracterizar esta ciência, e que não possibilitaram a construção de um saber científico mais coadunado com os problemas que interferem na sociedade.

Estas questões embasam minhas formulações, uma vez que sulearam a busca pela implantação de uma prática que, efetivamente, modificasse esta realidade. Para tal, parti da premissa de que a formação escolar, e mais especificamente, o ensino de Geografia, precisa estar embasado na construção de *saberesconheceres* que contribuam para a construção de reflexões críticas e transformadoras.

Deste modo, prossigo em minhas reflexões, afirmando, baseado em Cavalcanti (2006; 2012), Castrogiovanni (2007) e Callai (2000), que o ensino de Geografia deve contribuir para a construção de uma sociedade formada de sujeitos (educandos-educadores, leitores e mapeadores conscientes) críticos que, assumindo o *locus* epistêmico cartográfico, se coloquem na posição de protagonistas, não apenas de sua história genérica mas, acima de tudo, da história da sociedade em que estão inseridos.

Assim, dialogando com Cavalcanti (2002, p. 11), compreendo que:

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Quando o autor traz a necessidade de focalizar o ensino de Geografia na formação do cidadão, sinto-me instigado a pensar uma educação geográfica instrumentalizada, a partir das situações cotidianas vividas pelos seus sujeitos. Tais situações são elementos indispensáveis para que os educandos possam compreender o meio onde atuam, correlacionando fenômenos e experiências reais, não importando a positividade ou a negatividade de sua natureza mas, sim, sua concretude, sua autenticidade e veracidade.

Na mesma perspectiva, Ritcher (2011, p. 99) adverte que:

Muito mais do que apenas ampliar o vocabulário do aluno com a inserção de palavras como espaço geográfico, território, região, lugar, redes, paisagem e etc., o trabalho didático de Geografia pauta-se pela relação desses saberes científicos na observação e compreensão do cotidiano.

Deste modo, pensar o ensino de geografia, sintetizado por Cavalcanti (2010, p. 25) na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, me moveu a selecionar e a organizar conteúdos socialmente significativos e relevantes ao processo *ensinoapredizagem* destes sujeitos. Saberes, conhecimentos e experiências instrumentalizados por e a partir de vivências do cotidiano em que os sujeitos estejam inseridos. Entendo que, por meio da problematização destas situações posso, como educador-educando, incitar o processo de motivação à construção

de conhecimentos não apenas significativos, mas sobretudo necessários a uma prática educacional decolonial, ou seja, emancipatória. Essa perspectiva me motivou duplamente, tanto ética como epistemologicamente.

Do ponto de vista da motivação ética, entendo a opção progressista por mim assumida, que me leva, como Freire (2010, p. 30) a afirmar que:

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns destes saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Quanto à motivação epistemológica, destaco a assunção da ideia de “descolonização curricular”, uma vez que me permitiu superar uma abordagem engessada e pouco contextualizada dos conteúdos, acondicionados em “grades” ou em “compartimentos comunicáveis” (entre os diversos componentes, ou entre si e a realidade dos sujeitos), como se em “prisões disciplinares” estivessem.

Meu compromisso ético e epistemológico se faz urgente na EJA, tendo em vista que não é incomum observarmos, em nossas escolas, a transferência incólume de práticas pedagógicas do ensino regular, que desconsideram total ou parcialmente as especificidades, tanto do campo da EJA, quanto dos sujeitos de nossa modalidade de ensino.

Assim, posso afirmar, em diálogo com os autores supracitados, que representar, ler e compreender os diversos contextos de natureza política, cultural, social e, acima de tudo, econômica que influenciam e condicionam a produção do espaço vivido, vivenciado e concebido pelos sujeitos da EJA é tarefa primordial da educação geográfica, principalmente se tenho em mente um processo mais amplo de formação sócio-político-espacial dos sujeitos envolvidos.

Como uma das possibilidades de contribuição para esta formação lancei mão, nesta pesquisa, de uma prática decolonial, que visava contribuir para a problematização de imagens desestabilizadoras (SANTOS, 1996) presentes no contexto social destes sujeitos. Imagens que, pela natureza da pesquisa, me reservei a trabalhá-las na perspectiva cartográfica, vindo a ser convertidas em mapas mentais ou mapeamentos participativos.

Assim, esforcei-me para articular conhecimentos científicos, abordados em minha disciplina, com aqueles adquiridos ao longo da vida por cada educando-educador em suas diferentes práticas comunitárias. Tais saberes, personificados em produções cartográficas, tornam-se tanto ponto de partida para uma prática dialógico-reflexiva, quanto ponto de chegada.

Mesmo discutindo a localização espacial dos fenômenos ou processos (noção imprescindível ao geógrafo e ao cartógrafo), não me limitarei a ela. Como Freire (2010), acredito na importância da compreensão dos motivos pelos quais certos fenômenos ou processos são comumente presentes/ausentes em determinadas regiões da cidade ou do campo. Busquei, assim, evidenciar que toda ação humana gera uma consequência, tanto ambiental quanto social e que seus resultados estão inseridos em uma lógica perversa que insiste em afirmar que toda consequência danosa é mera fatalidade.

O processo *ensinoaprendizagem*, nesta perspectiva, passa a ser percebido na dimensão da subversão, da contradição e do confronto, que pode levar ao inconformismo e, conseqüentemente, à crítica. Desta forma, como falar em contradição sem recorrermos ao “espaço geográfico”, objeto maior de estudo da Geografia?

### **3.3 Esperança e inconformismo: linha e agulha a serviço de uma prática decolonial**

A subversão cartográfica (SEEMANN, 2006; 2012) constituiu a possibilidade de contribuição para o processo emancipatório dos sujeitos, mediado por práticas metodológicas cartográficas sociais, incluindo mapas mentais. Conseqüentemente, as práticas pedagógicas são oportunidades de evidenciação ou despertar de subjetividades inconformistas e rebeldes de nossos educandos-educadores.

Nesse sentido, recorri a Santos (1996) para afirmar que os sujeitos jovens adultos e idosos que frequentam as salas de aula da EJA incorporam, além de saberes “formais”, os cotidianos - costumes, crenças e valores, que formam suas identidades e balizam suas possibilidades de ação no e sobre o mundo. Talvez este seja o principal desafio para o ensino de geografia na EJA.

Vivemos, segundo o autor, um mundo paradoxal, ou seja, uma realidade marcada pela aceleração vertiginosa das transformações provocadas pelo processo de globalização econômica, que trouxe consigo duas facetas de uma mesma realidade: os imperativos da sociedade do consumo e da sociedade da informação sem, contudo, possibilitar avanços significativos rumo a uma transformação social importante.

Neste sentido prossegue Santos (1996, p. 15):

Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.

Assim, mesmo diante dos mais variados e significativos avanços em diversas áreas promovidas pela revolução técnica, científica e informacional (SANTOS, 1996), não fomos capazes, ou não manifestamos interesses (pelo menos até o momento) para de fato, superarmos alguns problemas que afetam recorrentemente a humanidade, tais como conflitos armados e múltiplas carências sociais, econômicas, políticas e ambientais. Deste modo, permanecemos “vertiginosamente parados”, imóveis, acompanhando como espectadores de uma telenovela que nos prende em um tempo de repetição.

Deste modo, com a queda do socialismo e a consolidação da vitória da burguesia, Santos (1996, p. 16) destaca que o espaço do presente como repetição foi-se ampliando e, “[...] hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história”.

Santos (1996, p.16) prossegue afirmando que esta teoria histórica: “[...] contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente”. O sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, transformando-se “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores”. E mais, “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, 1996 p. 16).

Deste modo, a crise que afeta nosso mundo e, conseqüentemente, nossa sociedade, também se faz sentir no ambiente escolar, gerando desesperança, decepção e acomodação com o fazer pedagógico e, a formação de cidadãos. Isso, infelizmente, tem ocorrido justamente num *espaçotempo* em que a esperança e a possibilidade de transformação deveriam ser as bases para a construção de uma outra realidade possível, mais justa e sustentável.

Sobre este aspecto, Freire me convida, em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Esperança* (1997) ao enfrentamento em prol de uma educação emancipadora. Nesta obra, o autor busca trazer de volta “antigas” reflexões abordadas no momento da escrita da “*Pedagogia do Oprimido*”. As concepções são amadurecidas e impulsionadas na prática da educação popular e ancoradas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela capacidade mobilizadora da esperança, pois segundo Freire (1997, p. 11):

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.

Ao acolher, quadrimestre após quadrimestre, ano após ano, crianças, jovens, adultos e idosos, com a responsabilidade de contribuir para a formação do cidadão, indubitavelmente acolho a fé e a esperança por um mundo e um país melhores, não apenas para o futuro mas, em grande medida, tratando-se de EJA, daqueles que são o presente de nossa nação. Em função disto a escola pode tornar-se uma instituição primordial na luta em favor de uma sociedade mais digna, menos desigual e mais sustentável.

Neste sentido, penso que acolher a fé, a esperança e o protagonismo dos sujeitos subalternizados da EJA, aspectos evidenciados na obra de Paulo Freire, me permite estabelecer um diálogo com Santos (1996), cuja obra tem provocado em nós, educadores e educadoras a possibilidade de uma “reinvenção da teoria crítica” em prol de uma “pedagogia do conflito”.

Contra o imobilismo, contra a desesperança, o pessimismo e o conformismo, proponho uma reflexão sobre as possibilidades de mudança societária à luz de um projeto educativo emancipador. Trabalho em prol de uma educação que potencialize a indignação, a rebeldia e a capacidade de espanto, voltando-se assim, para o inconformismo e para a formação de subjetividades rebeldes.

Mais uma vez trago a preciosa contribuição de Santos (1996, p. 17), que me ajuda a refletir a respeito do que seria uma educação emancipatória.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

O autor busca, por meio deste projeto educativo, construir uma racionalidade que devolva ao passado sua capacidade de manifestação do espanto, da rebeldia e da indignação, a partir da criação de imagens desestabilizadoras do conflito e do sofrimento humano. A proposta é que com tais imagens seja possível a superação da banalização e da trivialização das injustiças por aqueles que ainda amargam os efeitos da colonialidade.

Esse passado ainda é explicado pela racionalidade moderna ocidental como fatalidade e não como produto de escolhas e decisões humanas. Trata-se assim de um processo indesculpável que, como resultado do “livre arbítrio” humano, poderia ter sido evitado mediante escolhas mais ecológicas, solidárias e justas. Enfim, mais humanas! Caminhos “Outros” poderiam ter sido traçados e nos levado a um mundo diferente, sem tanto sofrimento humano e/ou ambiental.

É sobre este aspecto que Santos (1996, p. 17) se debruça epistemologicamente falando, ao assumir a conflitualidade do passado, por meio das imagens desestabilizadoras, como conflitualidade do conhecimento, ao considerar:

[...] que não há uma, mas muitas formas de conhecimento. Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais ou titulares de formas rivais de conhecimento.

Entretanto, dia após dia, mergulhado no cotidiano das práticas docentes na EJA, salta aos olhos a desesperança destes sujeitos em relação ao cenário econômico brasileiro. Tal situação é algo compreensível, diante sucessivos “golpes” nos últimos meses, principalmente frente aos direitos por nós adquiridos há longa data. Deste modo, para reacender o protagonismo, acredito ser necessário partir das emoções, dos sentimentos e das paixões destes sujeitos, conforme salienta Santos (1996, p. 18), “[...] as opções não assentam exclusivamente em ideias, já que ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo”.

Nesta perspectiva, é fundamental a utilização da abordagem textual-imagética do passado e das possibilidades do uso educativo de imagens do sofrimento humano como contribuições importantes na formação das subjetividades inconformistas. Lembranças, saberes, experiências e emoções, muitas delas desperdiçadas no âmbito escolar, que protagonizados pelos educandos-educadores da EJA, a partir da metodologia participativa da Cartografia Social, tornar-se-ão como imagens desestabilizadoras (SANTOS, 1996).

Ressalto que experiências tecidas pela esperança e alimentadas pelo descontentamento e inconformismo, possibilitam a recuperação de nossa capacidade de indignação, de (re)espanto e de rebeldia.

### 3.4 A metáfora textual como contribuição à subversão cartográfica

As metodologias participativas Cartografia Social e Mapas Mentais desenvolvidas nesta pesquisa apresentam-se como importante campo de possibilidades ao ensino de Geografia. Penso que elas apresentam significativa contribuição para uma ação pedagógica voltada ao incremento de posturas, valores e ideias que permitam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos educandos da EJA. Esse processo é favorecido pelo protagonismo daqueles que não apenas vivem ou vivenciam o espaço geográfico mas podem, por meio das metodologias aqui propostas, superar o *locus* de decodificador de um dado código cartográfico como legendas, símbolos, formas, cores etc., assumindo de fato e de direito o seu lugar epistêmico, através do processo de escrita e leitura de produtos cartográficos (HARLEY, 2009; GIRARDI, 2000).

Assim, busquei em Harley (2009) e Girardi (2000) um caminho que me permitiu estabelecer uma relação textual metaforicamente falando, em relação aos produtos cartográficos. Proposição muito relevante para o intuito descolonizador e decolonizador da Cartografia Tradicional que objetivei neste trabalho. Ao tentar subverter os princípios de elaboração de uma Cartografia técnica, busquei evidenciar os contextos culturais e ideológicos presentes nos discursos de representação territorial expressos no mapa.

Assim sendo, é possível ler a sociedade por meio de seus mapas. A grande importância do mapa na Geografia reside na sua leitura e não exclusivamente na sua elaboração técnica. Podemos estabelecer aqui um paralelo entre a leitura de textos e a de mapas: aprendemos a ler criticamente textos, chegando ao refinamento de desvendar sua ideologia, intenções e opções teórico-metodológicas, mas não aprendemos a fazer exercício semelhante em relação aos mapas. (GIRARDI, 2000, p. 43)

Na mesma direção, Harley (2009, p.1) destaca que as concepções de mapas devem se distanciar de percepções, tais como: “[...] levantamentos inertes de paisagens morfológicas ou como reflexos passivos do mundo dos objetos”, muito comuns nas aulas de Geografia. Assevera, ainda, que não podem ser vistos como imagens isentas de juízo de valor, uma vez que, pela própria seletividade de conteúdo, símbolos e formas de representação, o mapa já constitui uma das múltiplas formas de compreender, imaginar, estruturar e representar o mundo em suas relações socioeconômicas e culturais.

Uma “literatura dos mapas”, prosseguindo com o geógrafo inglês, que me estimula a compreender as questões presentes ao longo do processo de evolução dos mapas, dos sujeitos históricos por detrás deles, sobre sua maternidade, seus usuários, seus aspectos relacionais à censura, seus segredos e a natureza das informações neles inscritos. Ou seja, uma construção social.

Em seu texto *Desconstruindo o mapa*, publicado na revista *Cartographyca* em 1989, Harley discute a concepção de mapa como uma construção social. Propõe, ainda neste estudo, a desconstrução do mapa pela análise de sua textualidade e de sua natureza metafórica. Uma leitura filosófica que rompe com a relação naturalizada entre a realidade e sua representação única e fidedigna que dominará o pensamento cartográfico tradicional.

Neste sentido, Harley (1989; 2009), ao compreender o mapa como um texto, procura embasar sua fundamentação buscando ideologias, retóricas, intenções, desejos e opções teórico-metodológicas que superem medidas e topografias, antes priorizadas pelos pesquisadores, principalmente geógrafos.

A partir dessa constatação, o autor propõe a desconstrução do mapa como uma forma de leitura cartográfica que:

[...] nos leva a ler nas entrelinhas do mapa – “nas margens do texto” – e, através de suas figurações, a descobrir *os silêncios e as contradições que desafiam a aparente honestidade da imagem*. Começamos a aprender que os fatos cartográficos somente são fatos dentro de uma perspectiva cultural específica. Começamos a entender como *os mapas*, assim como a arte, longe de serem “uma abertura transparente para o mundo,” *são*, no entanto, “*uma maneira particular do homem.... olhar o mundo.*” (HARLEY, 1989 *apud* GIRARDI, 2011, p 6).

Entretanto, alguns dos mais expoentes pesquisadores do campo da Cartografia Escolar, entre eles Simielli (2007), Oliveira (2010) e Almeida e Passini (2002) partem do pressuposto de que é necessário que o educando seja “alfabetizado” cartograficamente para que se torne um leitor/usuário de produtos cartográficos. Almeida e Passini (2002, p. 17) destacam que “Ler mapas é um processo que começa com decodificação envolvendo algumas etapas metodológicas as quais devem ser respeitadas para que a leitura seja eficaz”. Simielli (2007, p. 98), por sua vez, afirma que durante a “alfabetização” cartográfica o aluno desenvolverá as noções de “[...] visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção da noção de legenda, proporção e escala; lateralidade/referência, orientação. ”

De acordo com Almeida e Passini (2002), o mapa tem uma linguagem específica, e para que se possa lê-lo, deve-se aprendê-la como se aprende a ler e a escrever o código escrito. Em suas palavras:

Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. (ALMEIDA e PASSINI, 1989, p. 15).

Percebo assim, ao entrar em contato com estas bibliografias que seus autores lançaram mão de uma construção teórica de alfabetização subjacente àquela da linguagem escrita, quando bastaria ao educando conhecer os símbolos que formam o alfabeto, no caso alfabeto cartográfico, decodificá-los para que se torne de fato alfabetizado cartograficamente. Entretanto, para que o leitor de mapas ou de qualquer outra representação gráfica atribua significado social à leitura, ele deve ser estimulado a fazê-lo de maneira mais sistematizada.

E para isso, se faz necessário, lançar mão da perspectiva “metafórica textual cartográfica” que, compreendendo a leitura como algo muito além do desenvolvimento passivo de conteúdos e de métodos educativos (codificação e decodificação de um código), compreende a leitura e a escrita cartográfica de uma maneira mais ampliada. Nesta concepção, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto/mapa. Deste modo, ler envolve, portanto, procedimentos e capacidades cognitivas, afetivas, sociais, de percepção, discursivas, linguísticas, que dependem da situação e das finalidades de leitura.

Essa tarefa cabe à escola, pois além de decodificar códigos, símbolos e convencionalidades cartográficas historicamente construídos (BOYNARD, 2011), é primordial que ela estabeleça estratégias para que estes saberes estejam intimamente vinculados à cotidianidade desses sujeitos, possibilitando deste modo uma leitura e escrita não apenas de códigos aprendidos, mas de toda a realidade sócio-político-econômica espacialmente definida.

Neste sentido, Castellar (2005, p. 216), me referencia destacando que:

[...] a cartografia, então é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos de geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Na mesma direção Douglas Santos (1995 *apud* KATUTA, 1997, p. 41) destaca que:

A aprendizagem da cartografia (enquanto sistematização geométrica dos fenômenos) pode ser um dos pontos de partida para tal “alfabetização” mas, sem dúvida, não podemos confundir Geografia com Geometria, já que a matematização dos fenômenos não é suficiente para a construção de respostas em relação à localização nos termos que estamos aqui discutindo.

Na supracitada citação, o autor pertinentemente chama a atenção a uma prática ainda muito recorrente em nossas salas de aula em relação ao ensino cartográfico – a plotagem de fenômenos, processos ou regiões, procedimento denominado pelo autor de “matematização” da Geografia. Santos (1995) destaca em sua própria nomenclatura, o rigor em relação à

localização, de uma determinada informação em uma malha composta por latitudes e longitudes, linhas, retas, ângulos e graus.

Santos (1995, p. 58) enfatiza, ainda, que este procedimento (a matematização) não é a melhor forma de trabalhar a Cartografia no cotidiano escolar, uma vez que estaremos, de fato, transformando nossa ciência em algo muito próximo à ciência matemática. Isso é grave equívoco, pois para Santos (1995, p. 58):

Desenhar mapas, falar e escrever para, na sequência seguinte, escrever, falar e desenhar mapas ou, em qualquer uma das ordens que tal processo possa se realizar, transformar a observação empírica em discurso e o discurso em observação empírica parece ser o jogo fundamental para que o entendimento da ordenação territorial dos fenômenos ultrapasse o limite da constatação e atinja, definitivamente, a condição de explicitação.

Como esta pesquisa tratou da possibilidade de estabelecimento de uma forma “Outra” de “leitura” e “escrita” de um “texto cartográfico” por meio de uma metodologia participativa, comum à Cartografia Social e à produção de Mapas Mentais, autores como Harley (2000) Callai (2005), Girardi (2000; 2013) e Katuta (2005), foram referências que me balizaram em meio ao caminho de leitura textual de um determinado produto cartográfico. Deste modo, compartilho com Callai (2005, p. 228) a afirmativa de que “[...] a leitura de mundo é fundamental para que todos nós que vivemos em sociedade possamos exercitar nossa cidadania. ”

Trata-se de uma leitura não pautada exclusivamente na decodificação de códigos, mas no estabelecimento de posturas críticas e reflexivas que busquem, acima de tudo, estabelecer relações entre os mais variados contextos sociais políticos e econômicos que, distribuídos geograficamente no espaço, subsidiem uma leitura inconformada do mundo. Assim como Freire (1981, p. 7) creio que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Neste sentido, nas últimas décadas vimos surgir outros olhares a respeito do processo de alfabetização dos brasileiros. Saber ler ou escrever seu próprio nome ou um texto simples, critério de alfabetismo adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não atende de forma satisfatória a necessidade de compreensão da “complexidade do mundo” em que os sujeitos da EJA estão inseridos (PAIVA e SALES, 2013).

Compreendo que o educando é visto por meio da perspectiva do aprender ao longo da vida (PAIVA, 2006), como sujeito de saberes com possibilidades e potencialidades, que possui uma história e uma geografia próprias e que antes mesmo da apreensão do signo linguístico e do seu significado, já foi alfabetizado na perspectiva freiriana, ou seja, sua leitura de mundo antecedeu, em muitas vezes, a própria leitura da palavra (FREIRE, 1989). Torna-se, neste sentido, essencial para uma prática pedagógica mediada pela Geografia, construir uma

aprendizagem significativa, que possibilite aos educandos observar, comparar, ordenar, classificar, identificar e estabelecer relações entre os fenômenos geográficos e sua espacialidade para melhor interagirem em seu contexto socioambiental.

Nesta mesma linha teórica, Callai (2003, p. 228) destaca a importância de “Aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; escrever, aprendendo a escrever o mundo”. Isto significa que ao iniciar o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, os educadores precisam articular as práticas de leitura e escrita aos contextos e necessidades sociais vivenciados pelos seus educandos. Deste modo, de forma concomitante ao processo de assimilação, apropriação e decodificação dos códigos linguísticos, a leitura do espaço geográfico, mediada pela Cartografia, contribuirá como instrumento para compreensão do mundo e como elemento essencial para a construção da cidadania.

Katuta e Souza (2001, p. 139), dialogando com Callai, argumentam que, da mesma forma que:

[...] ler um texto escrito é atribuir significado a ele, podemos igualmente afirmar que ler um mapa é também atribuir significado, construir representações a partir dessa representação. O leitor do mapa, de acordo com os conceitos que possui, sua visão de mundo, pode atribuir significados a ele desde que seja provocado a fazê-lo, desde que a necessidade seja colocada. [...] Esse código e símbolos precisam ser aprendidos, mas dentro de uma concepção mais ampla de leitura, que não seja a mera decodificação de símbolos que nada querem dizer ou não tem significado nenhum para o aluno.

Diante do exposto, nota-se que as autoras defendem a importância de se refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Cartografia, ressaltando que quando bem articuladas e planejadas, essas metodologias possibilitam aos sujeitos construir seus conhecimentos cartográficos com relevância. Nesse processo, à medida que os conhecimentos tornam-se relevantes e significativos, transformam-se em saberes prudentes para uma vida decente, parafraseando Santos (2004). Passam, assim, a constituir senso comum.

A cartografia, dessa forma, ultrapassa os limites da pura e simplória decodificação de símbolos, linhas, cores ou delimitação de áreas, atingindo o lugar de *saberesconheceres* enredados com os conhecimentos ditos “escolares”, de modo que incorporados significativamente pelos sujeitos leitores/escritores cartográficos transformam-se em ferramentas úteis para uma ação social emancipadora do/no mundo.

Nesse sentido, entendo os mapas mentais como possibilidades de uma prática pedagógica que, por ser decolonial, permite a leitura, a interpretação e ação propositiva sobre a realidade vivida e vivenciada por seus sujeitos.

### 3.5 Os mapas mentais e a busca por indícios para uma proposição pedagógica

No sentido de tornar o ensino de Geografia mais próximo, democrático e justo em relação ao que vivem e vivenciam os sujeitos da EJA em seus cotidianos, a metodologia dos Mapas Mentais surgiu como possibilidade de um saber, fazer e praticar multidimensional e subjetivo. Tem, também, para mim, educador um caráter diagnóstico avaliativo e propositivo (relação ao meu fazer docente), pois possibilita que os educandos sejam motivados a utilizá-los como ferramenta de denúncia e inconformismo, ou seja, como imagens desestabilizadoras.

Penso ainda que estas produções podem suprir uma carência de materiais cartográficos em grandes escalas, ao dialogar mais intensamente com o cotidiano destes sujeitos escolares, em especial, os que frequentam as turmas da EJA.

O surgimento dos Mapas Mentais está relacionado ao movimento de renovação da Geografia Humanista, na qual o ser humano é compreendido como produtor de cultura, capaz de atribuir significado aos objetos e aos fenômenos por ele apreendidos. Nesta linha, Pontuschka (2009, p. 314) alega que estas produções cartográficas:

São instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares. O espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo. A casa, o lugar do trabalho, o itinerário de um ao outro local formam os componentes principais do espaço vivido.

A autora destaca a importância dos “lugares” em que os sujeitos vivem, apontando-os como principais componentes na formação do imaginário espaço-cultural dos mesmos. Nesse sentido, os mapas mentais estariam imbuídos de informações desse conjunto de “lugares”, o que a autora denomina de espaço vivido.

Sendo assim, os Mapas Mentais se destacam como possibilidade de representação de um mundo individualmente próprio, mediante satisfações, insatisfações, necessidades, desejos e valores que envolvem as vivências diárias e cotidianas dos educandos. Nesta metodologia, o saber percebido é representado da forma como o sujeito o compreende, ou seja, tal como ele é. Suas formas e suas histórias são concretamente “escritas”, “codificadas” e “decodificadas”, segundo critérios subjetivos.

Deste modo, o Mapa Mental é:

[...] um signo, é linguagem que transmite uma mensagem, através de uma forma verbal e/ou gráfica. Num mapa mental seu autor registra, via de regra, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com as quais mais se identifica, ou elementos dos quais mais faz uso no seu dia-a-dia ou, ainda aqueles elementos que mais lhe chama a atenção por serem exóticos, ou por seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade (ROCHA, 2007, p. 161).

Por isso, suas representações espaciais, são desprovidas da rigidez dos processos cartográficos mas, no entanto, favorecem a comunicação e a reconstituição da informação do mundo real e permitiu ao educando, segundo Richter (2011, p. 128) “[...] incluir suas interpretações particulares e/ou coletivas”, ou seja, suas percepções, apreensões, sentimentos, tornando-se representações espaciais que precisam ser lidas como mapeamentos e não como produtos estáticos (SEEMANN, 2003).

Esta forma de representação espacial me permitiu, identificar a imagem mental do aluno formada pela sua experiência e informação direta e imediata obtida por meio do lugar vivido. Essa prática se tornou estratégica, à medida que se deu visibilidade às necessidades e interesses de um grupo de sujeitos que se encontra subalternizado pelos efeitos da modernidade/colonialidade expressos pelo capitalismo global, permitindo visibilizar uma “[...] prática pedagógica de resistência, insurgência, rebelião, ruptura, transgressão e re-existência que constrói e torna possível este modo Outro” (WASH, 2016, p. 24).

Assim, os Mapas Mentias podem ser considerados como instrumentos de uma pedagogia decolonial, já que buscam segundo Oliveira (2016, p. 3) “[...] expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento”. Trata-se de uma pedagogia que, superando o enfoque denunciador, comum às abordagens DEScoloniais, postulou-se a favor de uma *práxis* pedagógica insurgente e acima de tudo propositiva – a saber, DEcolonial.

Uma prática pedagógica que, além de denunciar as chagas abertas nos corpos e nas mentes dos sujeitos subalternizados, possibilita a visibilização de um *saberfazer* pedagógico, mediado pela Cartografia. Tal prática, ao se projetar para além das práticas escolares tradicionais, pautadas na transmissão de saberes (FREIRE, 1997), busca a construção de saberes intrinsecamente relacionados às questões socioeconômicas inseridas na vida de seus sujeitos, inclusive em ambientes exteriores às escolas, locais onde atuam como sujeitos histórico-sociais.

Neste processo, emergem saberes e conhecimentos negligenciados por uma geopolítica do conhecimento, que se enredaram ao longo da vida das diversas gentes em seus múltiplos cenários de atuação, mas que por não se adequarem a pressupostos científicos modernos foram e ainda são invisibilizados ou construídos como inexistentes pela Cartografia Tradicional.

Sendo assim, partindo da concepção de que o pensamento decolonial refere-se às práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade instituída na América Latina e em outras áreas colonizadas, busquei dar uma resposta “outra” à situação de

subalternização e privação em que sujeitos jovens, adultos e idosos vivem em suas práticas. Com isso, posso afirmar baseado em Neves (2015, p. 312) que:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Busquei assim, uma pedagogia que, assumindo a “diferença colonial” como horizonte principal para o movimento de resistência teórico e prático à lógica perpetrada pela modernidade/colonialidade, ao mesmo tempo, estabelecesse, como eixo suleador, os aspectos educacionais como ferramentas para sua efetivação. Pedagogia esta que permitisse, a existência de formas de pensar a partir dos ambientes de luta, de marginalização e de resistência, tornando possíveis, por meio de racionalidades, práticas, conhecimentos, saberes e culturas de grupos distintos, formas “Outras” de ser, estar, sentir, fazer e existir do/no mundo (WALSH, 2013).

Walsh (2013) destaca que o pedagógico, em sua obra, significa o conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências. Essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas, para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber tradicional.

Em vista disso, de acordo com Neves (2015, p. 314), para pôr em prática uma pedagogia decolonial, é necessária a atuação de educadores subversivos, ou seja, sujeitos que anseiem pela reconstrução da sociedade, que insatisfeitos com o *status quo*, busquem possibilidades para que os oprimidos revelem suas situações de opressão e se articulem em prol da luta por sua transformação. Educadores que têm ciência que a colonialidade global ainda reinante não se restringe ao plano dos pensamentos mas, principalmente, a planos das práticas e das relações sociais.

Na perspectiva freiriana, a pedagogia decolonial é uma *práxis* definida como a capacidade de o sujeito atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Em outras palavras, é uma reflexão que, acompanhada da ação dos homens sobre o mundo, objetiva transformá-lo (FREIRE, 1987). Dessa maneira, uma prática pedagógica decolonial só faz sentido se vislumbrar um novo amanhã e se puder contribuir para a construção de um novo ser humano a partir de hoje.

Cabe destacar que o referido ser humano se constrói histórica e coletivamente e por meio de suas diversas atividades e em variados cenários sociais, adquirindo conhecimentos ao longo de sua vida. É um processo de aprender a “tornar-se” nas palavras de Freire (1987), uma

vez que o ser humano se constrói, reconstrói para, sobretudo, transformar a realidade, recriando desse modo uma outra realidade para si e para os demais jovens, adultos e idosos que, como ele, vivem sob o jugo do capitalismo global.

Nesse contexto, uma pedagogia decolonial parte do cotidiano vivido e vivenciado pelos seus sujeitos, uma vez que não é possível vencer o colonialismo em suas três esferas de ação (poder, ser e saber), se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias e experiências de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos, medos, sonhos e alegrias das classes populares.

Paulo Freire (1987), de forma sensível e sempre pertinente, buscando retratar a necessidade do respeito aos saberes dos educandos, demonstra a possibilidade de articulação daqueles saberes construídos em meio às práticas sociais com os saberes consagrados como conteúdos de ensino. Esse processo afeta de forma crítica e politicamente engajada a sua razão de ser e a localização espacial dos educandos, o que muito me interessou nesta pesquisa. Interrogo-me com Freire (1987, p. 30):

Por que não aproveitar as experiências que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, as lições e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lições no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados nos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

### **3.6 A metodologia participativa da Cartografia Social: leitura e escrita do espaço**

No início desta pesquisa, deparei-me com um obstáculo que, naquele momento, parecia ser intransponível: a dificuldade de os educandos-educadores produzirem seus produtos cartográficos, na perspectiva dos Mapas Mentais. Limitação estas em parte superada no momento em que flexibilizei sua elaboração em casa, com data de entrega posterior. Entretanto, receoso de não obter sucesso na empreitada, articulei ainda, ao trabalho, a metodologia participativa da Cartografia Social que, por sua natureza multivocal e cooperativa poderia favorecer êxito de atividades no ambiente escolar.

A Cartografia Social tem se constituído nos últimos anos, como uma importante ferramenta metodológica, de caráter participativo, para engajamento político-social de comunidades tradicionais e/ou grupos subalternizados, social, econômico e/ou ambientalmente. Desde sua origem configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização social (ACSELRAD *et al.*, 2013) peculiaridades que têm lhe conferido significativo potencial

articulatório em processos formativos, principalmente devido às possibilidades incontestáveis de enredamentos ao ensino de Geografia.

Segundo Acselrad e Coli (2008, p. 14) as Cartografias Sociais e o que se foi configurando como mapeamento participativo - compreendidos como aqueles que reconhecem os saberes e conhecimentos de populações locais e os inserem tanto em modelos mais convencionais de conhecimentos cartográficos, quanto em produções subjetivadas - vêm ganhando notoriedade a partir da década de 1990 no mundo e, especificamente, no Brasil<sup>21</sup>.

Este tipo de cartografia pauta-se na valorização e na participação de grupos populacionais que, percebendo seu território, buscam compreender a complexidade dos processos socioambientais e econômicos ali inseridos sem, com isso, desconsiderar a dimensão cultural. Nesta perspectiva, o mapa representa o olhar e o reconhecimento significativo de quem o elabora, o que implica incluir suas ideologias, saberes e manifestações culturais, além dos interesses políticos que perpassam as relações humanas.

Deste modo, a prática do mapeamento participativo pode contribuir para que grupos sociais tradicionalmente excluídos, inclusive da produção de mapas, se reconheçam como sujeitos de conhecimento e, por isso, capazes de questionar as representações “oficiais” dos territórios em que vivem e assim atuar como sujeitos históricos. Tomando posse do seu *locus* epistêmico, do seu lugar de enunciação, estes sujeitos criam representações coletivas a respeito de seu território, buscando dar visibilidade a questões socioeconômicas e/ou ambientais que influenciaram e ainda influenciam diretamente suas vidas, desinvisibilizando questões que, por motivos já abordados neste trabalho, passam ao largo da Cartografia oficial hegemônica.

Cáceres (2008, p. 125) me referencia neste sentido ao afirmar que:

Os mapas ditos participativos aparecem como alternativa na construção do conhecimento, subvertendo os lugares de enunciação das formas positivas da ciência ocidental e encarnando a tentativa de ‘democratização’ do acesso e controle por um domínio técnico hegemônico. Nesse sentido, os exercícios de contra mapeamento promovidos por atores locais desafiam a invisibilidade de populações tradicionais ou subalternas nos mapas oficiais dos Estados.

Associadas a projetos de planejamento de uso e ocupação de terras no Canadá e no Alaska, durante os anos de 1970 até início dos anos 1990, as cartografias participativas disseminaram-se por todo o mundo, envolvendo diversos agentes e grupos sociais. Suas práticas

---

<sup>21</sup> Em nosso país, as experiências mais relevantes desses processos estão na região amazônica, junto ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). A Fundação Viver Produzir e Preservar (FVPP) que surgiu do MPST – Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica, atuou com afinco na região no início dos anos 2000 e também realizou processos de mapeamento como forma de empoderamento de moradores ribeirinhos e à beira da rodovia.

desenvolveram variadas metodologias “[...] desde abordagens consideradas ‘altamente participativas’ envolvendo mapas de esboço em vilarejos até esforços de caráter mais técnico, com uso de Sistemas Geográficos de Informação (SIG)”. (ACSELRAD e COLI, 2008, p. 16)

No Brasil, o termo Cartografia Social ganhou notoriedade devido à abrangência alcançada pelo projeto “Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil” que desde 2005, se esforça para viabilizar a diversos grupos a possibilidade de realizarem seus próprios mapeamentos, articulando ferramentas de resistência aos processos associados ao desenvolvimento regional. De acordo com Rocha (2015), a amplitude deste projeto alcançou tamanho reconhecimento que o termo, que antes se referia apenas a formas específicas de utilização da cartografia participativa em contextos de disputas territoriais, passou a ser usado de maneira genérica, referindo-se a quaisquer formas de apropriação desta metodologia.

Diferentemente da Cartografia Tradicional que, ao elaborar o mapas se preocupa exclusivamente com a representação gráfica da superfície terrestre, a Cartografia Social supera esta preocupação, à medida que procura mostrar “[...] mais do que apenas a posição de um lugar, isto é, de somente capacitá-los para dar resposta à questão ‘Onde?’. Uma vez que “Eles podem dizer muito sobre cada lugar, caracterizando-os” (MARTINELLI, 2003, p. 16).

Isto foi visível neste trabalho, à medida que os próprios sujeitos coletivos - que conhecem e vivenciam diariamente os problemas e as consequências das mais variadas formas de abandono e destituição de direitos por parte do Estado - foram capazes, por meio de suas experiências, de indicarem não apenas a localização, mas também os tipos de problema, seus “agressores” e, em alguns casos, supostas medidas resolutivas ou mitigadoras das problemáticas apresentadas.

## CAPÍTULO IV

### OS EDUCANDOS-EDUCADORES-CARTÓGRAFOS: LEITURAS E ESCRITAS ESPACIAIS

Apresento nesse capítulo porções da aventura subversiva cartográfica empreendida pelos educandos-educadores-cartógrafos da EJA. São experiências de construção de produtos cartográficos por meio de uma linguagem que valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos, articulados àqueles científicos enredados em nossos encontros de sala de aula.

Nestas obras, destacou-se a necessidade de ler nas “entrelinhas” dos mapas e estabelecer ligações entre estes produtos, seus processos e as identidades de seus mapeadores. As obras demonstraram que os mapas não são apenas mera representação espacial mas, também, discursos, argumentos e visões de um mundo individual ou coletivamente construído. Nesta fascinante viagem de decolonização da Cartografia Tradicional, houve espaço para a fruição de representações subversivas e insurgentes que, de maneira mais lúdica, mas nem por isso menos comprometida, demonstraram a superação de um ensino bancário (FREIRE, 1997) e a emergência de uma prática pedagógica que, alimentada por imagens desestabilizadoras, contribui para a efetivação de um futuro diferente do que é hoje produzido como continuação deste presente.

#### **4.1 Quando o mapa não “*está de cabeça pra baixo*”: em busca de leituras “Outras”**

Desafiei-me, ao longo deste trabalho, e motivado pelas insistentes inquietações quanto aos usos e (des)usos dos produtos cartográficos oferecidos por nós docentes dinamizadores da disciplina de Geografia em nossas práticas, a uma outra motivação: superar a carência de mapas que pudessem, de forma mais incidente, dialogar com os sujeitos escolares e suas realidades.

O foco da pesquisa na EJA deu-se tanto pelo fato de que há mais de uma década desenvolvo nesta modalidade de ensino minhas práticas docentes, quanto por assumir, como perspectiva de formação, o formar-se continuamente ao longo da vida. Nessa perspectiva, sujeitos sociais educandos-educadores e educadores-educandos se formam mutuamente.

Nesse sentido, assumi, como educador-educando-pesquisador em formação, uma faceta da “educação do conflito” (SANTOS, 2005) em seu viés inconformista e inconformado para, assim, denunciar o aniquilamento de uma prática que não apenas reduziu os índices de evasão

e reprovação na Unidade Escolar onde efetivou-se esta intervenção como, também, teceu formas “Outras” de pertença entre a escola e seus sujeitos.

Tal ambiente de construção dialógico e, acima de tudo formativo, me foi inspirador para buscar *teoriaspráticas* “Outras”, de uma Cartografia que, subvertendo a tradicional, pudesse empoderar sujeitos jovens, adultos e idosos. Cabe destacar que não buscava a formação de leitores de produtos cartográficos mas sim, de sujeitos de conhecimento e saberes e, por isso, competentes na construção de representações espaciais que lhes servissem de instrumento de engajamento político e social.

Para tanto, foi necessário refletir a respeito da “Cartografia como exercício do poder”, quando busquei desnaturalizar o conhecimento cartográfico hegemônico, demonstrando que se tratava de um saber construído por e a partir de relações de poder. Penso que essa perspectiva contribuiu para o processo de desconstrução da concepção de mapa como “espelho” da realidade, uma “fotografia do Espaço Geográfico”.

Após aprofundamentos dessas questões, tanto no âmbito formativo, quanto na tessitura de minha prática docente, busquei enredá-las com aquelas que me permitiram compreender, de fato, o que significava um processo *ensinoaprendizagem*, indissociado e multidirecional, entre aqueles que ensinam ao aprender e aqueles que aprendem ao ensinar, como uma possibilidade política e epistêmica, construída por e a partir de referenciais do Sul, ou seja, uma Epistemologia do SUL e para o SUL, que efetivasse a construção de uma Cartografia “Outra”.

Não era minha intenção deslegitimar os conhecimentos do Norte, especialmente os europeus e estadunidenses, mas buscar legitimações epistemológicas na/da e para a América Latina, o que fiz compreendendo, ainda, que a partir da força epistemológica das histórias locais, poderíamos (educador e educandos) pensar à teoria vinculada a uma *práxis* política dos grupos subalternizados, mediada pela Cartografia.

Para Mignolo (2008, p. 290), “a opção descolonial é epistêmica”, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos ocidentais e de sua acumulação dos conhecimentos. Entre outras questões, significa “aprender a desaprender”, como processo de desconstrução de concepções dadas como naturalmente verdadeiras que, pela natureza deste trabalho toma papel de destaque – que o mapa não é o espelho, o reflexo da realidade, contudo é a realidade a partir de um determinado ponto de vista.

Neste sentido, aprender a desaprender que o Mapa-múndi não é uma verdade em si mesma, torna-se central nesta caminhada. Para tal, faço o uso deste instrumento de uma forma não muito convencional, em outras palavras, decolonial. Fazendo uso dos dois instrumentos cartográficos de que a escola apresenta, o Mapa-múndi de Mercator e o globo terrestre, me

aventuro cartograficamente (SEEMANN, 2006) em busca de uma compreensão diferente do espaço terrestre por parte do educando.

Trago para este texto, um exemplo de prática desenvolvida em minha turma da 8ª fase, que se deu em abril de 2017, quando intentei articular questões relativas à regionalização do continente Americano, de forma transversal, ao eixo temático diversidade social, trabalhado pelo grupo de docentes naquela semana.

Iniciei nosso encontro com a fixação do Mapa-múndi de forma invertida na lousa, esperando a manifestação dos educandos. O primeiro ponto que acredito ser importante destacar é a forma como os sujeitos de diferentes faixas etárias respondem a esta inquietação. Em nenhuma das vezes, em que esta prática se efetivou em turmas de EJA, houve intervenção de educandos de idades mais avançadas (adultos ou idosos), mas nessa turma os educandos mais jovens, normalmente oriundos do ensino regular, pronta e categoricamente disseram: “Professor! O Mapa que tá pendurado, está de cabeça pra baixo! ”.

A assertiva era esperada, tanto por conta da naturalização daquele produto cartográfico há muito trabalhado na escola, quanto pela possibilidade de desconstrução desta concepção. Seguidamente a este questionamento, busquei desmitificar a concepção daquela imagem como “espelho da realidade”, visão única de distribuição dos continentes terrestres.

Parti da premissa do aprendendo a desaprender que os conjuntos de terras emersas estão orientados da forma hegemonicamente estabelecida no citado mapa, utilizando para isso, a metáfora de uma “bola de futebol”. O que seria em cima ou embaixo de uma bola? Pergunto aos educandos que sabidamente respondem: “não tem em cima nem embaixo professor! ”. Da mesma forma que uma bola não tem em cima ou embaixo, trazendo para o campo da Geodésia, busco demonstrar que o nosso planeta, cuja forma é muito semelhante a uma esfera, também não tem. O que o mapa apresenta são convencionalidades que buscam atender a critérios e objetivos específicos de um determinado grupo hegemonicamente constituído.

Esse debate me permitiu, ainda, em outros momentos, aprofundar e articular o contexto histórico-geográfico como possibilidade de produção de tal imagem de mundo, a saber, o período histórico das Grandes Navegações do século XV. Do mesmo modo, busquei trazer como resposta a esta visão hegemônica de mundo uma perspectiva diferente, fundamentada no cenário dos movimentos de descolonização empreendidos em África e América, que deu origem ao mapa na perspectiva de Peters.

Baseado na concepção de que as “Temáticas Transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade” (ARAÚJO, 2006, p. 58) busquei, no encontro seguinte, estabelecer relações entre os diferentes níveis socioeconômicos das Américas Latina

e Anglo-saxônica com o tema transversal a ser trabalhado nesta semana que era sobre o mercado de trabalho.

Neste momento, intentei em meus *fazerespraticados* contribuir com a construção de concepções em que os países subdesenvolvidos o são por razões históricas, principalmente causadas pelo colonialismo e pela colonialidade, que mantiveram e ainda mantêm estas regiões subalternizadas em relação àquelas consideradas centrais no sistema-mundo moderno colonial.

Devido a contextos político-econômicos desfavoráveis, regiões como África e América Latina continuaram marginalizadas, em relação ao processo de implantação da economia mundial globalizada. Neste sentido, o subdesenvolvimento não pode ser considerado como uma fase anterior ao desenvolvimento, mas o produto de um tipo universal de desenvolvimento que a uns estabelece a modernidade e a outros a colonialidade, duas faces de uma mesma moeda.

O subdesenvolvimento é, assim, produto da utilização desigual dos recursos naturais e humanos, realizada de forma a não conduzir à expansão econômica e a impedir as mudanças sociais indispensáveis ao processo da integração dos grupos humanos mais pobres dentro de um sistema econômico. Nota-se que essa dinâmica social é produto de escolhas e não fatalidade ou percurso a ser trilhado por um caminho linear único, predeterminado por países desenvolvidos, segundo uma concepção específica de progresso (SANTOS, 2010, p. 3).

Com isto, lancei mão do conceito de Sociologia das Ausências de Santos (2004), na tentativa de desinvisibilizar experiências e pensamentos, muitos deles desperdiçados nos cotidianos de nossas escolas. Busquei, ainda, por meio de uma Sociologia das Emergências (SANTOS, 2004), novas possibilidades que permitissem a construção, no presente, de um futuro novo. Esse futuro não é algo dado, inexorável historicamente, determinado pela concepção de progresso e, por isto, visto como único caminho a ser seguido por todos. Ao contrário, somente será possível se formos capazes de construir hoje, no presente, esse possível, de modo que no futuro vejamos aquilo que no presente é impossível de ser visibilizado. Trabalhei ao longo desta pesquisa com as noções de expansão do presente e contração do futuro, parafraseando Santos (2004).

Para isso, propus uma nova “aventura cartográfica” (SEEMANN, 2006), como construção sociocultural, pluralista e multivocal em que a obra *Subvertendo a Cartografia Escolar no Brasil* (2012), traz à tona uma perspectiva crítica de apropriação de um saber cartográfico escolar. Tal abordagem se propunha distanciar-se do modelo normativo em que geralmente se pauta na “ciência exata, baseada em fatos objetivos, cálculos, medições e convenções” (HARLEY, 1995 *apud* SEEMANN 2012, p. 139), e que ficou denominado como a face cartesiana ou euclidiana da Cartografia tradicional.

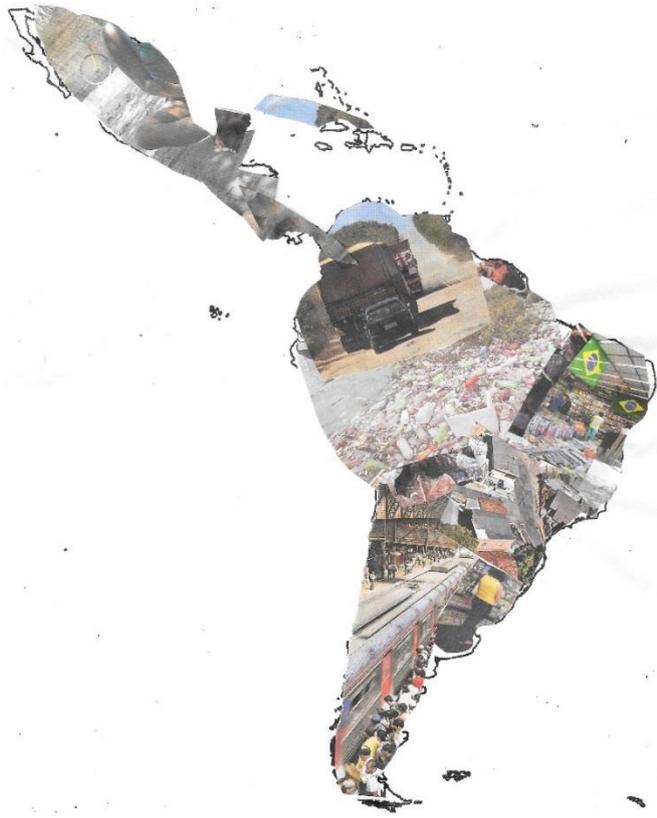
A partir desta crítica, Seemann (2006, 2010 e 2012) propõe para o ensino de Geografia uma Cartografia Subversiva, no sentido de questionar e desafiar a visão (pre)dominante (e às vezes excludente) sobre o fazer cartográfico e sugere a procura de formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios.

Inspirado por estes referenciais, procurei em minha turma da 8ª fase, após discutirmos formas de regionalização do continente americano em seus aspectos físico (Américas do Norte, Central e do Sul) e socioeconômico (América Latina e Anglo-saxônica), incitá-los inicialmente a construir, de posse de um mapa mudo<sup>22</sup> do continente americano, uma representação que desse visibilidade a estas duas formas de regionalização, além de desenvolverem uma forma de legenda que possibilitasse esta identificação.

Em seguida a esta atividade, busquei uma abordagem cartográfica mais subjetiva, por meio da qual envolvi a turma pesquisada no processo de construção de mapas das Américas Latina (Figura 8) e Anglo-saxônica (Figura 9). Na atividade pedi aos sujeitos-cartógrafos, utilizando imagens diversas, obtidas em jornais, revistas ou mesmo impressas da internet, que retratassem as características socioeconômicas das Américas trabalhadas. Com esta atividade, esperei que os sujeitos construíssem produções cartográficas por meio de um mosaico de imagens, para possibilitar uma avaliação do nível de apreensão dos diversos conhecimentos abordados em aula, tanto cartográficos quanto aqueles vinculados à Geografia humana debatidos até aquele momento.

---

<sup>22</sup> São mapas que não fornecem informações acerca dos lugares que representam, ou seja, são produtos cartográficos em branco que permitem diversificados usos.



Fonte: Aluno da 8ª fase

**Figura 8 – América Latina**



Fonte: Aluno da 8ª fase

**Figura 9 – América Anglo-saxônica.**

Estas atividades, além de possibilitarem uma aproximação dos educandos aos principais tipos de materiais cartográficos utilizados no ambiente escolar como mapa-múndi, globo terrestre e mapas “mudos”, ainda serviram como uma possibilidade avaliativa do processo *ensinoaprendizagem* efetivado naquele ambiente. Considerei essa experiência exitosa, à medida que o sujeito cartógrafo conseguiu evidenciar em sua obra algumas características muito contundentes em relação ao processo de desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos países americanos.

A exemplo disto, no mapa expresso na figura 8, representando a América Latina, o autor de forma muito subjetiva destaca algumas peculiaridades que creio fazer parte de seu cotidiano, como, por exemplo, o transporte público precário, representado pelo modal ferroviário – principal meio de transporte para uma parcela da população da Baixada Fluminense que trabalha no centro da Cidade do Rio de Janeiro. Destaca ainda, nesta produção, a existência de depósitos de lixo a céu aberto, realidade muito próxima à vida daqueles que residem em localidades ainda não completamente servidas pelo serviço de coleta de lixo.

Quanto ao mapa da América Anglo-saxônica, identificado pela Figura 9, o autor chama a atenção quanto à presença da bandeira dos Estados Unidos da América, já sinalizando que esta nação faz parte desta regionalização americana. Outro detalhe que mostra uma articulação interessante com o que vimos dialogando em sala de aula diz respeito à aparição de um equipamento de televisão que, pela sua natureza, personifica o controle dos setores de produção de novas tecnologias, assunto articulado em nossos encontros. Destaca ainda a existência do que parecem ser terminais de operação de uma Bolsa de Valores com seus respectivos corretores, o que penso demonstrar apropriação quanto ao papel dos Estados Unidos frente à economia do continente americano. E, por último, o educando apresentou certos conhecimentos quanto à dinâmica climática global, uma vez que destaca a presença de calotas polares e espécies endêmicas deste ecossistema na região da Groenlândia.

Deste modo, pude contribuir, por meio desta proposição, para a superação de uma prática de ensino que Cavalcanti (1998) e Callai (2000) caracterizam como descritiva e acrítica. Tal prática, infelizmente, segundo as autoras, ainda é muito comum em nossas salas de aula, sendo, no campo do ensino de Geografia, marcada pela transmissão de saberes desnecessários e passageiros, muitas vezes desvinculados do cotidiano de seus sujeitos. Estas questões trazem a necessidade de procurar a efetivação de teorias e de práticas escolares que subvertam esta realidade.

Nas palavras de Francischett (2007, p. 32), tal efetivação ocorre por meio da Cartografia Escolar que “[...] possibilita pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico

através da leitura e entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição do seu significado”. Por isto, reflito acerca de um ensino de Geografia ancorado no enredamento de saberes necessários à construção de reflexão crítica e, principalmente, transformadora.

Prosseguindo em minha aventura cartográfica subversiva, trago alguns resultados obtidos com o desenvolvimento das metodologias participativas da Cartografia Social e dos Mapas Mentais em salas de aula na rede de Mesquita.

#### **4.2 Os Mapas Mentais e seus autores**

No decorrer deste trabalho realizei atividades com diversos tipos de produtos cartográficos existentes como planisférios, mapa político nacional e municipal, atlas geográficos, e mapas mudos envolvendo todas as fases da EJA. Para este trabalho, apresento apenas os mapas mentais construídos nos meses de maio e setembro de 2017 pelos 42 educandos da 8ª e 9ª fases, sendo 18 educandos da 8ª fase e 24 da 9ª fase.

Minha escolha por este universo de discentes se deu por terem articulado, com este pesquisador, ao longo de dois anos ininterruptos (2016 e 2017), *fazeressesaberes* que emergiram a partir das dinâmicas da Nova Matriz Curricular na mesma escola em que a atual pesquisa se desenvolveu. Ao longo desse *tempoespaço*, busquei de acordo com Castellar (2005), desenvolver uma metodologia de trabalho que permitisse uma articulação integrada e interdisciplinar dos conteúdos geográficos aos fatos, conceitos e experiências rotineiras que, por meio de eixos temáticos, vinham à tona em nossos encontros. Neste sentido, não buscávamos apenas a espacialização dos fenômenos, processos ou pessoas mas, sim, compreender não apenas a localização, mas também o porquê de sua localização e espacialidade naquela porção territorial.

Cabe ressaltar que, como discuti na seção “A metáfora textual como contribuição à subversão cartográfica”, assumo a perspectiva de um processo de “escrita” e “leitura” de produtos cartográficos, distanciada da concepção de alfabetização cartográfica entendida como conjunto de significantes e significados que podem transmitir a realidade de um determinado lugar sob a forma de representações espaciais.

Em outras palavras, busquei me distanciar da ideia de alfabetização cartográfica como apropriação de códigos e decodificações que, a partir de si mesma, contribui para a formação de “leitores eficientes de mapas”. Busquei me afastar da perspectiva de Passini (2007), quando afirma que basta a apropriação por parte do educando do “alfabeto” cartográfico e de sua

“gramática”, para que este sujeito seja considerado alfabetizado cartograficamente, ou seja, tenha capacidade de decodificar um dado código.

Pensava em um processo de leitura e escrita que extrapole a simples criação e tradução de um ícone. Um processo de “leitura” e “escrita” cartográfica que, em diálogo com a perspectiva freiriana de alfabetização, permitisse desvelamento e consciência social por meio de imagens e narrativas que visibilizasse, nas obras cartográficas, saberes, experiências e memórias fundamentais à formação de cidadania. Em suma, uma leitura e escrita cartográficas que, em um determinado contexto social, tivesse sentido e fizesse diferença na vida dos sujeitos.

Mesmo discordando de concepções restritivas ao domínio exclusivo de certos códigos, penso ser importante na vida cotidiana dos sujeitos a compreensão dos elementos cartográficos, conforme pontuado por Simielli (1999), a saber: visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional, imagem bidimensional, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), construção de noção de legenda, proporção e escala, lateralidade/referências e orientação. Isto porque, produtos cartográficos estão presentes, em maior ou menor medida, nas práticas ou rotinas diárias destes sujeitos, tais como em murais informativos de transportes públicos urbanos; em mapas meteorológicos; em jornais impressos, digitais ou transmitidos por mídias televisivas; nos aplicativos dos aparelhos celulares (Smart Phones) como o Sistema de Posicionamento Global (em inglês, Global Positioning System – GPS) e no Waze, que permitem a localização de qualquer lugar em que se deseje chegar, traçando rotas que indicam o caminho mais rápido, a distância e pontos de referência; em mapas rodoviários, ou mesmo por meio de plantas e croquis arquitetônicos, para citar alguns usos cotidianos.

Por isso, ao longo de minha prática busquei destacar a espacialização de todo e qualquer conhecimento geográfico articulado em nossos encontros, uma vez que entendo que o ensino de Geografia e o da Cartografia devem se dar de forma indissociável e complementar, de modo que a primeira traga para o debate o conteúdo e, a segunda, a forma que este conteúdo toma no espaço. (PASSINATI e ARCHELA, 2007).

Com isso, busquei enlaçar “nós” que, empiricamente como professor da educação básica, atuando nas séries finais do ensino fundamental e da modalidade EJA, percebia em minha prática, uma certa dificuldade em relação ao domínio da leitura e da compreensão cartográfica dos educandos que chegam ao 6<sup>a</sup> ano, tanto no ensino regular quanto na EJA.

Neste sentido, priorizei ao longo dos meses de março e agosto de 2017, tanto nos encontros semanais, quanto nas duas oficinas por mim desenvolvidas nos dias 10/03/17 e 11/08/2017, intervenções voltadas diretamente para a confecção de produtos cartográficos pelos sujeitos das turmas da 8<sup>a</sup> e da 9<sup>a</sup> fase. Por se tratarem de sextas-feiras, estes encontros foram

realizados com todos os educandos envolvidos no processo. Inicialmente, planejei uma intervenção no laboratório de informática, onde individualmente ou em dupla pudessem, auxiliados pelo *google maps*, compreender os conceitos de visão vertical e visão oblíqua, imagem bidimensional e imagem tridimensional, lateralidade, ponto de referência e orientação. Imaginei que por conta da facilidade de manuseio da ferramenta tecnológica, seria possível a articulação entre os conhecimentos cartográficos e a realidade socioambiental dos espaços por eles cartografados em suas produções.

Infelizmente, isto não foi possível! Vivemos um ano letivo de 2017 marcado por carências. Ficamos durante todo o ano letivo sem acesso à internet e até agosto do mesmo ano, sem equipamento de projeção. Além disso, houve atrasos de salário, falta de materiais de consumo como folhas para atividades em sala de aula, canetas para quadro branco ou mesmo cópias de atividades que usualmente permitia diversidade e atratividades em meu fazer pedagógico.

Tal cenário não chegou a imobilizar minhas práticas, mas em muito me desestimulava. Deste modo, fiz uso de imagens de satélite e fotografias aéreas do município de Mesquita, bem como do mapa de abairramento municipal (Lei Complementar n. 633/2009) tentando, com isso, aproximação destas temáticas, às vezes apresentadas de forma tão distanciada dos cotidianos dos sujeitos.

Além desses conceitos, busquei articular, ainda por meio de uma atividade com mapas “mudos”, o desenvolvimento das noções de legendas, alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), além de uma rápida discussão a respeito de escalas cartográficas. No meu entendimento, esses conceitos eram fundamentais para a efetivação não apenas das habilidades de leitura e construção de diversos tipos de croquis, cartas, plantas e Mapas Mentais, como também para o uso cotidiano da linguagem cartográfica, contida em qualquer tipo de produto cartográfico.

Esta atividade ocorreu ao longo de um encontro semanal, quando seria articulado, com a 8ª fase, o conteúdo “O continente Americano”. No primeiro de três encontros, foram abordadas duas formas clássicas de regionalização do continente. Como atividade de verificação da aprendizagem, foi entregue um mapa mudo, no qual o educando deveria, de forma individual, regionalizá-lo de acordo com as duas formas discutidas em sala, ou seja, Regionalização Física e Socioeconômica.

Todavia, diferentemente da atividade de construção de um mosaico de imagens a dialogar com os níveis de desenvolvimento das duas Américas (Latina e Anglo-saxônica), esta atividade propôs relacionar aspectos mais convencionais da cartografia, a saber: a iconografia, a construção de legendas e a elaboração de títulos. Deste modo, os discentes deveriam criar

legendas e simbolismos que representassem as diferentes concepções de regionalização americana. Quanto à regionalização física, todos os dezoito educandos representaram as três Américas (Norte, Central e Sul) por meio de diferenciações cromáticas, ou seja, cada América com uma cor específica. É importante destacar que não houve caso de utilização das cores azul ou preta, o que por si só já demonstrava a apropriação da convencionalidade da cor azul para as massas aquáticas (oceanos, rios e lagoas) e a cor preta como fronteiras de países, estados ou determinadas regiões.

Quanto à divisão socioeconômica, dez sujeitos cartógrafos priorizaram esta diferenciação por meio de linhas horizontais para determinada América e verticais para a outra. Todavia, oito deles preferiram incluir em suas legendas determinadas formas geométricas (círculo, triângulo ou quadrado) que codificassem uma determinada regionalização. Dois deles lançaram mão de círculos, como forma de regionalização da América Latina e um fez uso do quadrado em seu mapa. Os cinco demais pautaram sua diferenciação a partir da América Anglo-saxônica. Três deles a regionalizaram por meio de triângulos e dois por meio de círculos, inscritos sobre suas áreas. Contudo, um deles incluiu o México como pertencente à América Anglo-saxônica, lapso comumente encontrado, quando articulada esta proposta. Tal equívoco se estabelece por ser o México um dos três países pertencentes à América do Norte (além dos Estados Unidos da América e do Canadá); todavia, ao considerar seus indicadores socioeconômicos, obrigatoriamente o México é regionalizado como latino e não anglo-saxônico, conforme os demais países localizados na parte setentrional da América.

Como era esperado, a apropriação de conceitos de proporção e escala necessitou de um maior tempo, além de ter sido necessária uma atividade interdisciplinar envolvendo a disciplina de Matemática, para que conseguíssemos avançar na apropriação desses conceitos. Esta intervenção se deu com o auxílio do docente de Matemática da própria UE que trabalhando o conceito de fração com as turmas da 7ª e 8ª fases, me permitiu articular de forma mais elucidativa o conceito de escala. Após a compreensão deste importante elemento que estabelece a relação de proporção entre a área total e sua representação no mapa, conseguimos na prática comparar quatro mapas de escalas distintas: Mapa-múndi, Brasil político, Rio de Janeiro político e abairramento de Mesquita.

Na 7ª fase, trabalhei com o mapa-múndi mudo. Nesta atividade, os educandos criaram uma legenda especificando os continentes terrestres, pontuaram as linhas imaginárias, os oceanos, localizaram o Brasil e destacaram a escala numérica e gráfica do mapa. Na 8ª fase, trabalhei com o mapa político brasileiro em que, além de destacarem os principais elementos

constituintes de um mapa (título e escala) foram orientados a criarem uma legenda que refletisse a regionalização político-administrativa brasileira.

A escolha pelas turmas de 7ª e 8ª fases se deu tendo em vista que, no semestre seguinte, seriam as turmas em que articularia a metodologia de construção dos Mapas Mentais e da Cartografia Social. Inicialmente, esta proposta metodológica se efetivaria em nossos encontros semanais e às sextas-feiras. Entretanto, sua prática em sala de aula não foi exitosa.

Não foram incomuns relatos como: “não sei desenhar, professor” (Maria Aparecida, 42 anos da 8ª fase) ou “meu mapa ficou muito feio” (Sebastião Oliveira, 35 anos, da 9ª fase). Essas atitudes e discursos, mesmo sendo esperados, acabaram por desencorajar outros educandos em suas produções cartográficas. Todavia, conhecedor das histórias de vida de alguns deles, e sabendo que estas narrativas poderiam resultar em obras cartográficas que seriam de grande valia para abordagens diversas em nossos encontros, priorizei por manter sua utilização. Contudo, a produção seria realizada em suas residências e, na semana posterior, próximo encontro, eles trariam para a sala de aula suas produções e as apresentariam, explicando e justificando os elementos e as regionalizações de seus mapas. A nova proposta foi aceita pelos educandos e, no total, foram construídos 42 mapas nas duas turmas em a metodologia foi desenvolvida.

Levando-se em consideração a diversidade dos sujeitos que compõem as turmas desta modalidade de ensino, busquei orientá-los na produção de uma cartografia subjetiva, que representasse seu bairro, seu local de trabalho ou mesmo o percurso casa-escola. Do total de mapas produzidos, 10 representaram o percurso casa-escola e a maior parte, 32 mapas especializaram o cotidiano de seus bairros.

Penso, amparado nos resultados, que esta predileção em relação ao bairro, esteja relacionada ao tempo de vida de seus sujeitos, ou seja, uma vez que são sujeitos adultos e idosos que exercem atividade remunerada, e têm a escola como mais um ambiente social, dando prioridade afetiva a certos “lugares” da cotidianidade, como por exemplo, bares, campos de futebol, igrejas ou quadras de grupos carnavalescos, como será detalhado à frente. Com relação aos oito educandos que priorizaram em suas construções o percurso casa-escola, penso que demonstraram a relevância da escola como ambiente de prática, convívio e construção sócio-política e cultural.

O mapa mental, embora relacionado a uma perspectiva individual e subjetiva a respeito do espaço geográfico, expressa as peculiaridades de seus sujeitos, refletindo apreensões e pertencimentos culturais e sociais em que se encontram mergulhados. Entretanto, quando esta metodologia visa sua aplicação como recurso didático-pedagógico, precisei definir critérios

específicos de leitura e avaliação que me permitisse diagnosticar avanços e limites com a efetivação desta prática.

Assim, para o desenvolvimento da perspectiva de subversão cartográfica, mediada tanto pela cartografia social quanto pelos Mapas Mentais, trago a “metáfora textual” como possibilidade subversiva. Nesse sentido, retira-se o foco da elaboração técnica da cartografia e atenta-se para as produções culturais de discurso sobre o território expressos no mapa. Em comparação a um texto, reconheço que “aprendemos a ler criticamente textos, chegando ao refinamento de desvendar sua ideologia, intenções e opções teóricas e metodológicas, mas não aprendemos a fazer exercício semelhante em relação aos mapas” (GIRARDI, 2000, p. 43).

Deste modo, compactuo com Callai (2005), Girardi (2000) e Harley (2009), quando afirmam que a “leitura” e a “escrita” de produtos cartográficos inseridas em uma “metáfora textual” são um dos caminhos possibilitadores de uma leitura de mundo. Desse modo, a produção dos Mapas Mentais pelos educandos, por ser um esboço cartográfico livre, permite a “escrita” autônoma de representação da espacialidade por eles vivida, o que conjuntamente contribui para sua assunção como sujeitos de *saberesconheceres* geográficos e cartográficos.

Trazendo esta discussão para a aplicação da metodologia aqui proposta, me permito afirmar que a construção de um Mapa Mental de um educando da EJA é uma ferramenta que evidencia - dentro da abstração e da subjetividade (imaginação) de seus produtores - como eles percebem seu lugar, como estes cidadãos interagem com este espaço e, enfim, a intensidade e a forma como se dá tal interação.

Entre os cinco conceitos chaves da Geografia - espaço, território, região, paisagem e lugar - priorizei para apresentar nesse trabalho o de “lugar”, por acreditar ser ele a porção espacial vivida cotidianamente pelos educandos e/ou pelos educadores. Além disso, penso que o conceito de lugar pode contribuir significativamente para a compreensão do espaço geográfico como um todo.

O lugar como categoria analítica do espaço traz para o ensino de Geografia subsídios que auxiliam os educadores a relacionar conteúdos trabalhados nos ambientes escolares. Desse modo, as experiências vividas pelos sujeitos educandos em suas comunidades, que anteriormente eram desperdiçadas ou invisibilizadas, podem fazer parte de discussões propostas.

Segundo Cavalcanti (2008, p. 50), o lugar como conceito chave permite estabelecer estreitamentos entre os diversos conteúdos escolares, além de situar os educandos como sujeitos ativos do processo *ensinoaprendizagem*.

A primeira ideia associada a lugar que tem sido trabalhada no ensino e que pode estar associada a uma representação social deste conceito é a de um ponto no espaço. Ou seja, quando se fala em lugar pensamos imediatamente em um local. Esse elemento do espaço está relacionado a outros mais específicos da localização e da orientação espacial, [...]. Mais a consideração desse elemento do conceito que se refere a “onde” está o objeto/fenômeno estudado, leva a outros que têm a ver com referências mais subjetivas dos lugares e mais próprias da experiência vivida no cotidiano, como os de familiaridade, subjetividade, de identidade.

Inicialmente, um leitor pouco familiarizado com este tipo de produção pode ter a enganosa sensação de que tais mapas pouco refletem acerca dos conteúdos e raciocínios geográficos adquiridos ou articulados pelos sujeitos nos ambientes onde se desenvolvam suas práticas. Os rigores da Cartografia tradicional preterem tais produtos, dada a subjetividade e a liberdade criativa/artística de seus sujeitos.

Deste modo, tentando desfazer ou minimizar este equívoco, busquei em suas análises evidenciar alguns critérios de interpretação e de seleção de informações que estabeleçam parâmetros para leituras e compreensões, entendendo, que esta proposta não apresenta um fim em si mesma. Busquei, ao longo da minha prática, integrar e valorizar esta aventura cartográfica decolonial, como recurso denunciativo e propositivo, mas enredando e articulando atividades e conteúdos trabalhados no contexto escolar, principalmente aqueles específicos aos saberes geográficos.

Assim, após a articulação da metodologia proposta, realizei uma análise preliminar dos 42 Mapas Mentais estabelecendo a presença das categorias espaço geográfico, elementos do mapa e conteúdo geográfico, tendo como referência metodológica a pesquisa de Richter (2011).

Em relação à área geográfica, priorizei saber como o educando fez uso das diferentes escalas (rua, do bairro ou da cidade) e as formas como as articulou com os diferentes fenômenos e processos especializados. Quanto aos elementos do mapa, observei quais elementos foram utilizados pelos educandos em suas representações, a saber: título, legenda, orientação, simbologia e uso da escrita, considerando que esses elementos são relevantes para a compreensão e leitura do Mapa Mental do educando.

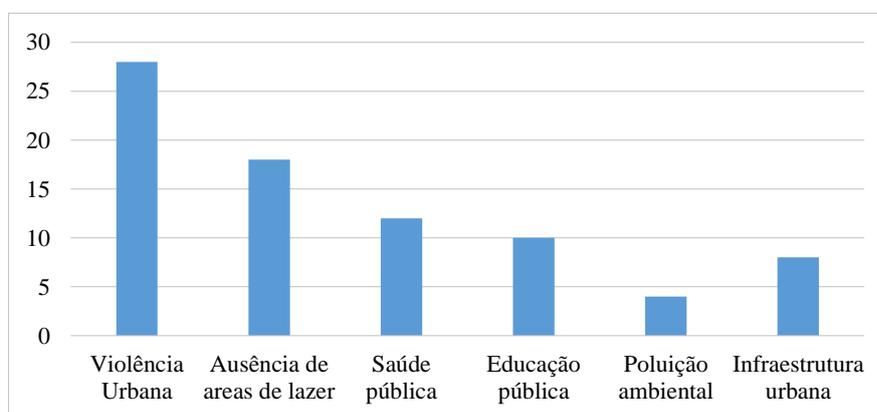
A respeito do conteúdo geográfico, analisei se os sujeitos jovens adultos e idosos da modalidade de ensino EJA, ao construírem seus mapas da mente, conseguiam estabelecer aproximações ou se distanciavam daqueles articulados no cotidiano escolar.

### 4.3 Visão geral dos Mapas Mentais

De antemão, destaco que tais produções são resultado de construções cartográficas que externalizaram leituras, interpretações e raciocínios desenvolvidos pelos sujeitos jovens, adultos e idosos articulados ao longo de suas vidas nos mais diferentes cenários onde atuaram e atuam como sujeitos de direito, incluindo os estabelecimentos educacionais sem, entretanto, a eles se restringir.

Dos 42 mapas produzidos, menos de 10% ainda se mantiveram presos às especificidades predeterminadas pela Cartografia Tradicional. Os sujeitos, mesmo cientes da possibilidade de subversão e de posse de ferramentas e conceitos que permitissem a descolonização do mapa por meio da utilização de metodologias empoderadoras e, por isso, denunciadoras, não o fizeram.

Além disso, os autores também fizeram suas produções retratando a precariedade de serviços públicos. Do total, 37 mapas retrataram as diversas precariedades vividas e vivenciadas por seus sujeitos. Dentre elas se destacaram violência urbana (assaltos, tráfico de drogas e cemitérios clandestinos), ausência de áreas de lazer, saúde pública (falta de médicos e remédios), educação pública (falta de infraestrutura na escola) e poluição ambiental (rios poluídos) e infraestrutura urbana (lixões e falta de asfaltamento em vias públicas).



Fonte: Autor (2018)

**Figura 10 - Percepções e fragilidades registradas nos mapas mentais.**

A seguir, apresento cinco produções cartográficas referenciadas pela metodologia dos Mapas Mentais que foram construídas pelos educandos-educadores da EJA da 8ª e 9ª fases da escola onde atuo, e ainda fragmentos de narrativas obtidas no momento da apresentação de suas obras.

### 4.3.1 Quando o “onde” é o principal: o mapa de Conceição

Para alguns sujeitos, as abordagens construídas em sala de aula não foram suficientes para a desnaturalização da concepção cartográfica hegemônica tradicional e ainda continuaram colonizados por uma imagem cartográfica pautada na localização, na resposta à pergunta – Onde?

A autora do Mapa Mental nº 2 (Figura 11) abaixo é Conceição, educanda da 8ª fase com 32 anos, casada, está desempregada há mais de dois anos, atualmente é dona de casa. Noto que o rigor cartesiano é muito presente na obra, evidenciado no traçado das ruas e avenidas de forma retilínea e na presença da direção do Norte magnético (porção inferior central do mapa), conceito que não foi articulado em nossa prática cotidiana. Lendo este mapa, acredito que foi construído sobre um mapa tradicional, ou seja, trata-se de reprodução acrítica que, ao longo de atividades e discussões propostas, me esforcei para desconstruir.

Entretanto, mesmo sobre um produto cartográfico cartesiano, o mapa demonstra indícios de subjetividade. Afirmo isso uma vez que em sua produção é marcante a regionalização de estabelecimentos comerciais cotidianamente utilizados pela educanda, como, por exemplo, a padaria do Moacir e a padaria do Juarez na Rua Egídio II (quadrante superior direito), próximas à sua residência; o supermercado Turbo 1000 e Marajá Carnes (quadrante superior esquerdo).



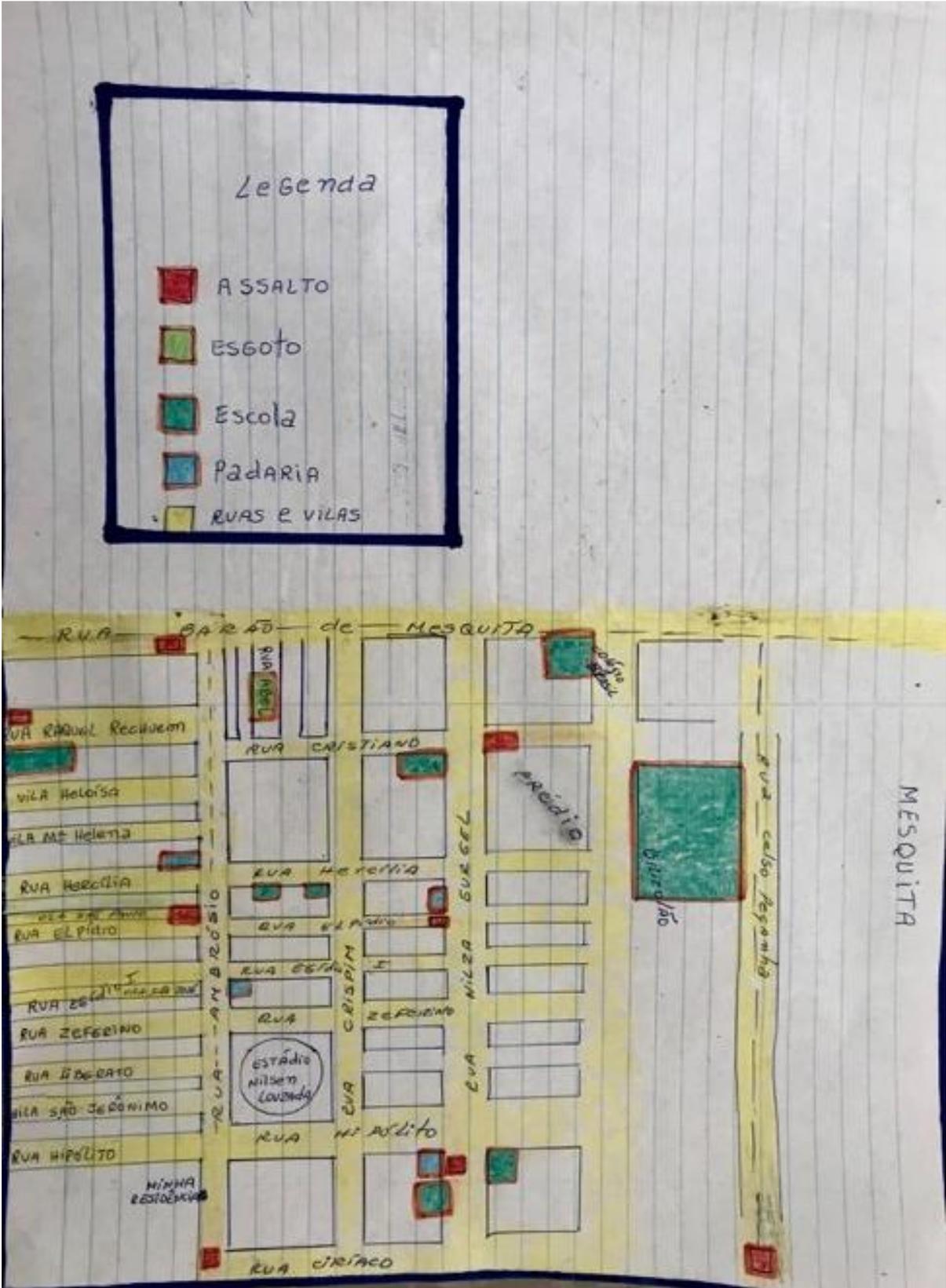
### 4.3.2 A cidade, o bairro e os serviços públicos: o mapa de Maria Fernanda

A produção de Maria Eduarda, educanda de 19 anos, solteira, cursando a 9ª fase, moradora do Bairro Vila Emil demonstra a percepção dos educandos sobre os problemas da cidade e dos bairros. No que se refere à leitura de mundo, já é possível identificar indícios de subversão cartográfica com posturas denunciativas, intensamente articuladas em nossos encontros.

A autora do Mapa Mental nº 3 (figura 12), talvez devido à sua atual condição de estudante, se preocupa em regionalizar quatro escolas, duas delas citando nomes como Brizolão e Colégio Brasil (quadrante superior direito), além de quatro padarias distribuídas na parte central de sua obra. Entretanto, destaca dois problemas recorrentes no município, oito áreas de insegurança, em que os assaltos são recorrentes, além de uma área com presença de esgoto a céu aberto (Rua Abel, quadrante superior esquerdo).

Ao longo da apresentação da obra cartográfica a autora evidencia que, “a Vila Emil é muito perigosa e descuidada, eu mesma já fui assaltada vindo para a escola. Dizem que aqui é o melhor lugar de Mesquita, não quero nem saber como é o pior! ”

Como verificado, a educanda se mostrava inconformada, trazendo em sua produção imagens desestabilizadoras de uma realidade marcada pela ausência de serviços básicos de qualidade. Ela se referiu à falta de saneamento básico, identificada em sua legenda como “esgoto” e lançando mão, para isso, da cor verde clara. Revelou, também, a presença de áreas de insegurança pública, na cor vermelha, representada na legenda pela palavra “assalto”.



Fonte: Aluna da 9ª Fase.

Figura 12 - Mapa mental nº 3.

Destacadamente, 28 produções cartográficas sinalizaram questões de violência vividas no cotidiano, principalmente em bairros como BNH, Vila Emil e Chatuba. A ausência de equipamentos de lazer foi pontuada principalmente nos bairros Jacutinga, BNH e Chatuba. Contrariamente, o bairro Vila Emil é o mais bem representado em relação a estes equipamentos, tendo em vista que nos dois últimos anos do governo do prefeito Rogelson Sanches Fountorua (Gelsinho Guerreiro, “GG”) pelo Partido Social Cristão (PSC), houve intervenções nessa área. Dentre elas, destacam-se a construção da ciclovia e obras de revitalização da Vila Olímpica.

Quanto à educação pública, foi notório, em conversas e em entrevistas informais ao longo da apresentação dos mapas, a percepção de descaso que o poder público tem dispensado a estas unidades. Desatenção que não se restringe ao âmbito educacional, uma vez que as unidades de saúde do município sofrem com falta de medicação e de profissionais para atendimento, principalmente médicos, segundo relatos.

Doze Mapas Mentais sinalizaram que não é incomum a presença de lixões a céu aberto nesta municipalidade, principalmente em áreas de menor poder aquisitivo, como por exemplo os bairros da Chatuba e do BNH. Nesses bairros pode-se facilmente acessar ruas e avenidas sem pavimentação ou com estas muito precarizadas, com excessos de buracos.

Quanto às externalidades positivas, alguns autores destacaram pontos bem interessantes. Como já relatado acima, o Bairro Vila Emil, por ser considerado área mais nobre (fato a ser apresentado a seguir), tem o território contemplado por equipamentos de lazer públicos e privados. Isso não ocorre em outros bairros, como por exemplo o BNH, que quando apresenta áreas de lazer se limita a campos de futebol e quadra de vôlei, mais próximos às adjacências de Rocha Sobrinho.

Na falta desses equipamentos urbanos, os consumidores desses espaços acabam se apropriando de espaços privados como áreas de lazer comum e cotidiano. Assim, espaços como bares, padarias e ruas onde se dão desfiles e encontros carnavalescos são facilmente observados como amenidades positivas relatadas pelos sujeitos cartógrafos.

#### **4.3.3 Fernanda e seu Mapa Mental: quando o “onde” vira “Por que aqui”?**

Neste sentido, a representação do ambiente de vida surge como possibilidade de aprender Geografia considerando o cotidiano dos educandos e o contexto escolar como fundamento. Assim, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem significativamente para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento

geográfico. Os educandos dão respostas que superam proposições como o “onde?”, ajudando a construir racionalidades que permitem a busca à resposta “Por que aqui?”

Nesse sentido, a produção cartográfica de Fernanda (figura 13), 8ª fase, 24 anos, casada, do lar, moradora da Vila Emil desde sua infância, demonstra uma leitura de mundo bem subjetiva, em que articula proposições desnaturalizadoras da Cartografia, como o traço livre, formas bem delineadas preenchidas com cores vivas, que penso demonstrar o afeto pelo espaço em que vive, o seu bairro. Ao mesmo tempo, ainda faz uso de alguns elementos do mapa, como por exemplo a legenda, composta por ícones e o uso da escrita como ferramenta de evidenciação do que mais lhe incita e que não dispõe de uma simbologia própria que possa lhe auxiliar em sua evidencialização.

Além de identificar três escolas, uma igreja e alguns estabelecimentos comerciais como lava jato, churrascaria, salão de beleza e uma loja, o mapa revela que a munícipe conhece, vive e consome determinados espaços do bairro, apresenta uma questão muito discutida em nossas aulas, quando a referida autora cursava a 7ª fase: o Espaço Urbano e urbanização.

Este assunto foi articulado com o tema transversal “Meio Ambiente”, quando procurei tecer, juntamente com os educandos, a conceitualização dos termos espaço urbano e urbanização, diferenciando esta última de crescimento urbano. Procurei ainda articular as principais características e transformações visíveis na cidade de Mesquita.

Deste modo, a própria autora pôde refrescar minhas lembranças quando destacou: “Professor, veja no mapa a “antena” do vídeo que assistimos, lembra?! Aquela música dos Paralamas do Sucesso: a esperança não vem do mar, nem das antenas de TV, a arte de viver da fé, só não se sabe fé em quê”. Assim, pude resgatar em minhas lembranças a utilização da música Alagados interpretada por “Os Paralamas do Sucesso”, quando apresentei o Videoclipe “Alagados/De frente pro crime”<sup>23</sup>.

A música, o vídeo ou mesmo a letra/poesia, serviram como dinamizadores para a efetivação de posturas críticas frente à realidade vivida, à medida que permitiram a manifestação da indignação e da rebeldia como possibilidade de criação de imagens desestabilizadoras. Foi um momento de aprendizado mútuo, enlaçando reflexão, questionamento acerca das desigualdades sociais presentes no espaço urbano, sobre nossas atitudes e como podemos contribuir para mudanças em nossa sociedade.

---

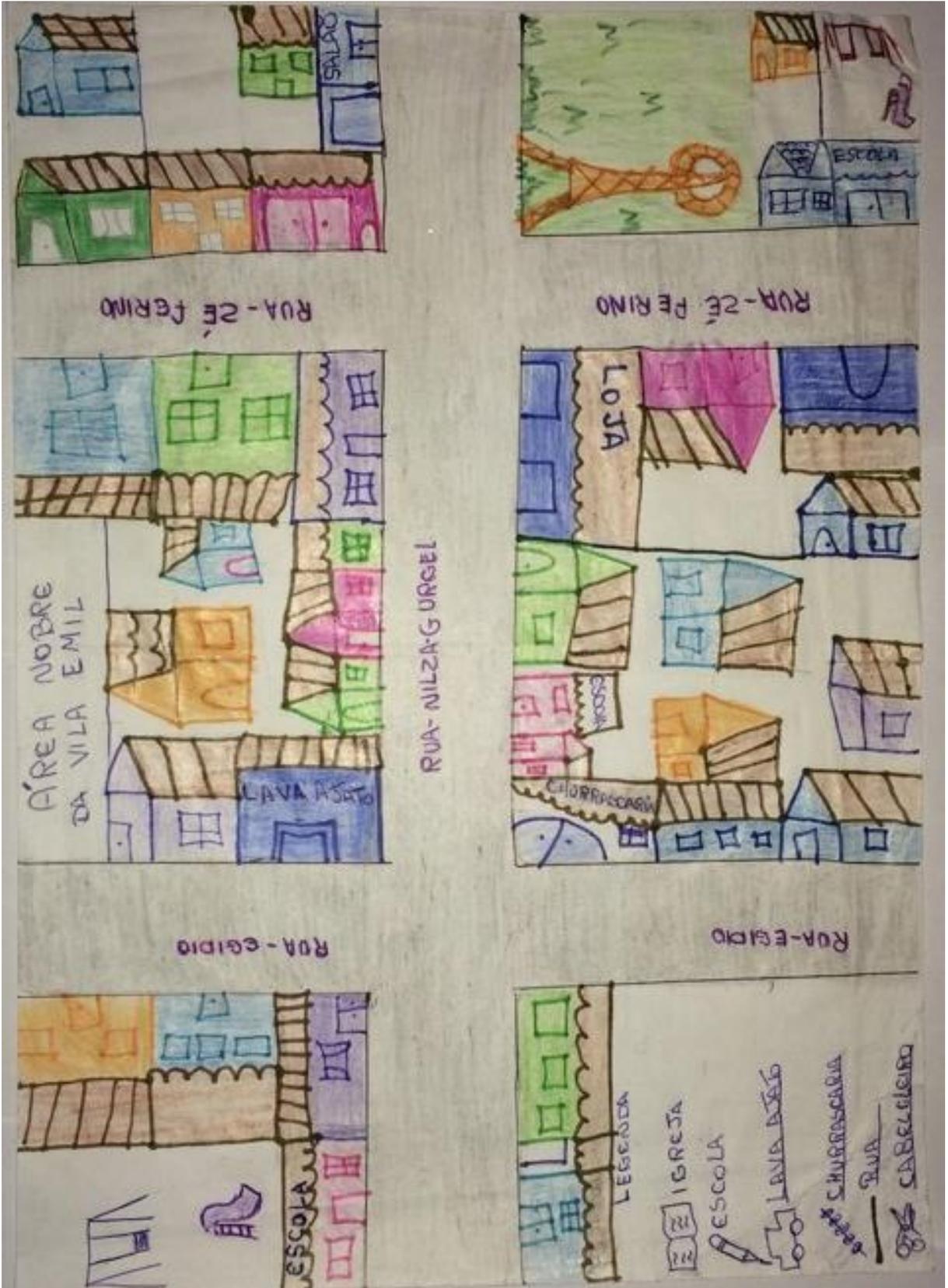
<sup>23</sup> [www.youtube.com/watch?v=o7N76QdXc6E](http://www.youtube.com/watch?v=o7N76QdXc6E).

Ao longo da apresentação da obra, Fernanda prosseguiu: “A vila Emil é um bairro bem tranquilo em relação aos outros aqui de Mesquita. Não temos esgoto nas ruas, o lixeiro passa duas vezes por semana. Gosto muito de morar aqui! ”

Quando questionada a respeito de assaltos ou atividades relacionadas a tráfico de entorpecentes, a autora responde: “Professor estas ruas aqui são próximas à área ‘nobre da Vila Emil’ (quadrante central superior). ‘Rua dos Vereadores’, onde os políticos têm suas casas! O senhor acha que aqui vai ter tráfico ou assalto?!”

Relatos como este de Fernanda, me permitiram perceber que a educanda, ao cartografar seu espaço-vivido, faz articulações com os conteúdos trabalhados em sala de aula, incluindo os que tratam das diversas formas de apropriação do espaço pela sociedade. Abordou também a questão da segregação sócio-espacial, muito discutido em razão das especificidades da escola e de seus sujeitos.

Trabalhar com a metodologia dos Mapas Mentais, no ensino de Geografia, permitiu ao educador vivenciar, deste modo, duas experiências nunca antes vivenciada por este pesquisador. Primeiramente, o uso deste produto cartográfico como ferramenta de auto avaliação de sua própria prática educativa, uma vez que é possível observar diretamente o nível de apreensão e articulação dos conceitos geográficos articulados. Em segundo lugar, poder ouvir dos próprios sujeitos cartógrafos sua leitura de mundo expressa por meio da linguagem cartográfica.



Fonte: Aluna da 9ª Fase.

Figura 13 - Mapa mental nº 4

#### 4.3.4 Raquel e a Vila Emil: quando a leitura do bairro e o mapa não convergem

A pesquisa revelou que nem sempre os Mapas Mentais refletem o cotidiano de seus sujeitos e que os discursos sobre a realidade vivida podem não coincidir com os mapas mentais. Assim, me surpreendi duas produções cartográficas que não permitiram o estreitamento entre as vivências dos sujeitos e seu fazer cartográfico, parafraseando Barbosa (2002).

De acordo com Benelli (2017), Barbosa foi muito influenciada pelas concepções de Paulo Freire, passando inclusive a se interessar por educação, a partir do momento em que estudou com o autor. Assim, sua obra apresenta relações muito próximas à pedagogia de Freire, que também propõe uma “abordagem triangular” no processo ensino aprendizagem, ao apresentar como pontos principais leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos educandos e agir para transformar, ou seja, o fazer artístico/cartográfico.

Para mim, que trabalho com a subversão cartográfica mediada pelos Mapas Mentais como um fazer artístico cartográfico possibilitado por uma determinada leitura de mundo, contextualizada pelas experiências e percepções de cada sujeito, e desinvisibilizada em nossos encontros, as apresentações das obras dos educandos nem sempre corresponderam às minhas expectativas. Esperava um mapa da mente que expressasse a leitura de mundo contextualizada pelo cotidiano vivido pelos educandos. Entretanto, que fatos justificariam obras que não dialogavam com a hipótese assumida na pesquisa?

Que fatores me ajudariam a compreender a obra cartográfica de Raquel (figura 14), 37 anos, casada, mãe de uma filha de 8 anos, que escolheu deixar de trabalhar para se dedicar exclusivamente à criação de sua filha? Penso ser necessário, primeiramente, trazer um pouco da história de vida desta cidadã mesquitense para, em seguida, tentar compreender suposta incoerência.

Moradora do bairro de Vila Emil desde o nascimento, Raquel destaca que seus estudos foram interrompidos, por falta de acompanhamento dos pais.

Tive pais presentes, maravilhosos, mas, um ponto negativo foi não se preocuparem muito com os meus estudos. Nunca deixaram faltar nada financeiro. Não permitiram que nada faltasse para as três filhas, mas não se preocuparam muito com os estudos [...], não podia faltar nada, mas, com os estudos, não davam muita atenção. Fui crescendo e hoje sou mãe e sou muito presente na vida da minha filha, principalmente com os estudos. Por quê? Porque os filhos precisam ver o interesse dos pais dentro dos estudos, e eu não vi isto dentro do meu meio familiar. Estudei até o primeiro ano do ensino médio, me matriculei em uma escola particular e a escola foi desativada, e não lançaram nada “dentro” do meu histórico e eu tive esse grande prejuízo.

Para resolver tal situação, Raquel foi aconselhada a procurar uma escola pública perto de sua residência. Foi quando se matriculou na EJA. Quanto a esta situação, para muitos no mínimo desestimulante, Raquel destaca um processo de reaproximação e maravilhamento em relação aos estudos: “Peguei o prazer, peguei o amor pelos estudos e não quero mais parar! Quero terminar os estudos e depois fazer faculdade. Quero fazer letras, pois estou apaixonada pela leitura”.

Após relatar aos colegas os motivos que a levaram a abandonar, mesmo que temporariamente a escola, e quais são suas perspectivas para a vida profissional, Raquel iniciou a contextualização de sua obra cartográfica, destacando:

A Vila Emil é meu bairro! Amo o lugar onde eu moro; ah sim! De um tempo para cá começaram os assaltos... porque sempre foi um bairro muito tranquilo; têm muitos comércios que ajudam a gente. É perto do centro de Mesquita e tenho a facilidade de trem e dos ônibus para me levar para qualquer outro lugar, para o centro da cidade... Área de lazer, temos aqui a praça de Mesquita no centro e a praça da Telemar, tem a ciclovia. Aqui, dependendo da hora, tem vários garotinhos fumando maconha, aqui temos a Vila Olímpica, funcionando muito bem, tem várias atividades, parece que estamos em outro lugar... bairro que você só é gordinho se você quer, temos áreas de caminhada, lugar para malhar [...] Os aspectos negativos eu coloquei [...] a saúde! Aqui em Mesquita, a saúde é zero, se você tem uma emergência você não pode ser atendido aqui. As escolas ... eu tirei por exemplo a nossa escola, quebrada, que quando chove é “coisa”! Não tem estrutura, não foi planejada. E o material de trabalho, apoio de trabalho de vocês... Às vezes, querem xerox e não pode, querem algum material de apoio e não tem e também, a segurança... a escola não tem. Se entra algum marginal, aqui não tem uma segurança.

Entretanto, como pode ser visto no Mapa Mental número 5 (Figura nº 14), a contextualização da autora não corresponde ao seu fazer cartográfico. E mesmo pontuando certas lacunas deixadas pelo poder público municipal, destacadamente a sensação de insegurança, exemplificada pelos recentes casos de roubos e assalto, o sistema público de saúde e a educação que, por serem inadequados não atendem aos interesses daqueles a quem se destina, a autora não os representa em sua obra visualmente.

Sua história de vida marcada por superações aparece visualmente pelas formas geométricas, com diversidade de cores e formatos. Por meio do mapa posso afirmar que existe uma relação mais afetiva em relação ao lugar por ela vivido e vivenciado. Isto é perceptível pelas formas geométricas, pela tonalidade múltiplas e sensíveis das cores empregadas e, até mesmo, pela presença de casas com chaminés, construção não usual em uma cidade de clima tropical.

Seu mapa amplo e detalhado, retratando quase a totalidade do bairro discutido, demonstra que a educanda se apropriou tanto das noções de escala quanto da construção de

legendas. A riqueza de detalhes do produto personifica o consumo regular que Raquel faz do “seu” bairro, chegando a afirmar que, em relação à Vila Olímpica, e à ciclovia, “que só é gordinho se você quer! ”

Entretanto, geograficamente falando, destaco que a autora não faz uso da pedagogia do conflito ou emancipatória na perspectiva boaventuriana, à medida que não dá lugar em sua obra às carências referenciadas em sua fala. Parece-me tratar-se de uma intensa relação de afetividade com o lugar onde vive desde a infância, contrapondo-se a toda, as limitações e problemas do lugar.

Yi-Fu Tuan (1980, 1983) destaca que, se por um lado vemos em certas obras um sentimento comum de medo de espaços – tofobia – como, por exemplo, áreas dos bairros da Chatuba e do BNH, por outro manifestou-se pela representação cartográfica de Raquel uma relação afetiva e prazerosa de pertencimento ao lugar – uma topofilia.

Yi-Fu Tuan (1983) traz o foco central das leituras de mundo na perspectiva do espaço enquanto “espaço-vivido”, questionando o espaço e o lugar em termos de experiência humana. Para Tuan, (1983, p.18) “[...] os espaços do homem refletem a qualidade dos seus sentidos e sua mentalidade”. Desta forma, consolida a ideia de que o espaço reside não apenas fora, mas também dentro do ser humano.

Na obra de Raquel fica evidente o consumo do espaço, mas partindo de uma leitura de imagem baseada na abordagem triangular de Barbosa (2002), percebe-se que a leitura de mundo, a contextualização e a representação (fazer cartográfico) são incoerentes. A autora apresenta uma leitura de mundo crítica, contextualizando a sua relação com o espaço onde está inserida de maneira realista, ao apresentar em sua fala alguns aspectos que a incomodam como violência, falta de infraestrutura e investimentos públicos. No entanto, tais situações conflituosas não se manifesta em seu mapa, que apresenta uma visão romantizada e lúdica dos espaços geográficos por ela vividos e vivenciados.



#### 4.3.5 Arildo e a Chatuba: percepções em tensão

A obra cartográfica de Arildo (figura 15), casado, 38 anos, operador de máquinas, morador da Chatuba, diferente da de Raquel, destaca algumas proposições denunciativas em relação ao bairro onde mora. Percebe-se que o educando lança mão de sua obra tanto para denunciar mazelas que o angustiam, quanto para representar lugares e atividades que propiciam relações amistosas e afetivas com seu bairro.

Iniciando por uma leitura de imagem mais formal da obra cartográfica, posso destacar a apreensão de conceitos cartográficos articulados em sala de aula, como saliento a desconstrução das formas de uma Cartografia cartesiana e euclidiana. O autor faz uso de um formato que muito se assemelha ao que foi discutido em sala de aula em relação à forma geométrica do planeta Terra.

Como possibilidade de aproximação do conceito de elipsóide de rotação (formato do planeta Terra) e a cotidianidade dos sujeitos da EJA, fiz uso da analogia à bola de futebol – “a Terra tem a forma muito semelhante a uma bola de futebol com os polos achatados”. Seguindo o caminho de desconstrução cartográfica empreendido por Arildo, seu Mapa Mental tem a forma de um gráfico em formato de pizza, com a presença de legenda, título e uso da escrita como destaque para certas espacializações que o cartógrafo quis ressaltar.

Em sua obra denominada de Chatuba, o autor lança mão de tons variados, para demonstrar afetividade e pertencimento, como podemos observar em quadrantes azuis e amarelados. Nestes, o autor demonstra níveis que penso retratar vínculos sociais significativos como, por exemplo, no quadrante azul, o bar do Afonso em que destaca que, “neste bar, a gente pega cerveja e linguiça de ‘graça’”, além da padaria do Fernando, “onde tem o melhor pão e cerveja gelada, onde até sem dinheiro a gente compra pão e leite lá”. Do mesmo modo, lança mão de tonalidades próximas ao amarelo para se referenciar ao setor de seu mapa, em que destaca o campo de futebol brasileiro, sem tecer muitos detalhes, e a Rua Lídia, que segundo Arildo:

[...] é o onde tem o melhor carnaval da Chatuba, de onde sai o bloco da famosa ‘Pereca da Chatuba’ e do ‘Piranhal’. Eu me lembro que na rua Lídia, quando eu tinha 12, 13 ou 14 anos o pessoal sempre fazia o negócio de caipira, nas festas de São João e Santo Antônio. Montavam fogueira e fazia quentão na rua, sem palavras! Chatuba tem tudo isso!

Arlindo destaca ainda, com a mesma cor, a rua Magno de Carvalho onde, no final do seu trajeto existe uma área de caminhada e “malhação” que poucos moradores do bairro conhecem, segundo o autor. Para tal espacialização, Arildo fez uso de uma árvore como

iconografia para demonstrar a região denominada de Campo de Instrução do Gericinó, que é “mata do Exército”.

Como último relato positivo evidenciado pelo próprio cartógrafo-educando-educador, “na Chatuba tem igreja pra caramba”, ressaltando o número significativo de igrejas sem, contudo, precisar quais e quantas. Arildo foi imediatamente interrompido pelo educando Antônio que completou: “não era para ter tanto bandido”.

A intervenção de Antônio se tornou um momento de descontração na apresentação de Arildo, servindo também de preâmbulo para as contextualizações dos aspectos negativos cartografados. Arildo destaca que fez uso da cor vermelha para sinalizar estas angústias. Ele afirmou: “Eu gosto muito do lugar onde eu moro. O que estraga ali são os buracos, que são muitos, para tudo quanto é lado. Já quebrei não sei quantas molas do meu carro”.

Esta angústia foi apresentada em seu mapa por meio do ícone X em vermelho, inserido em um quadrante da mesma cor, reforçada pelo próprio uso da escrita como ferramenta de evidenciação e denúncia “Falta asfalto de qualidade”. Da mesma forma que outros autores-educandos de Mesquita, Arildo traz tanto em sua contextualização quanto em seu fazer artístico/cartográfico, algumas carências recorrentes em todo o território da cidade retratada, principalmente nos serviços de saúde e espaços públicos de lazer, realidade que não é verificada no Bairro da Vila Emil.

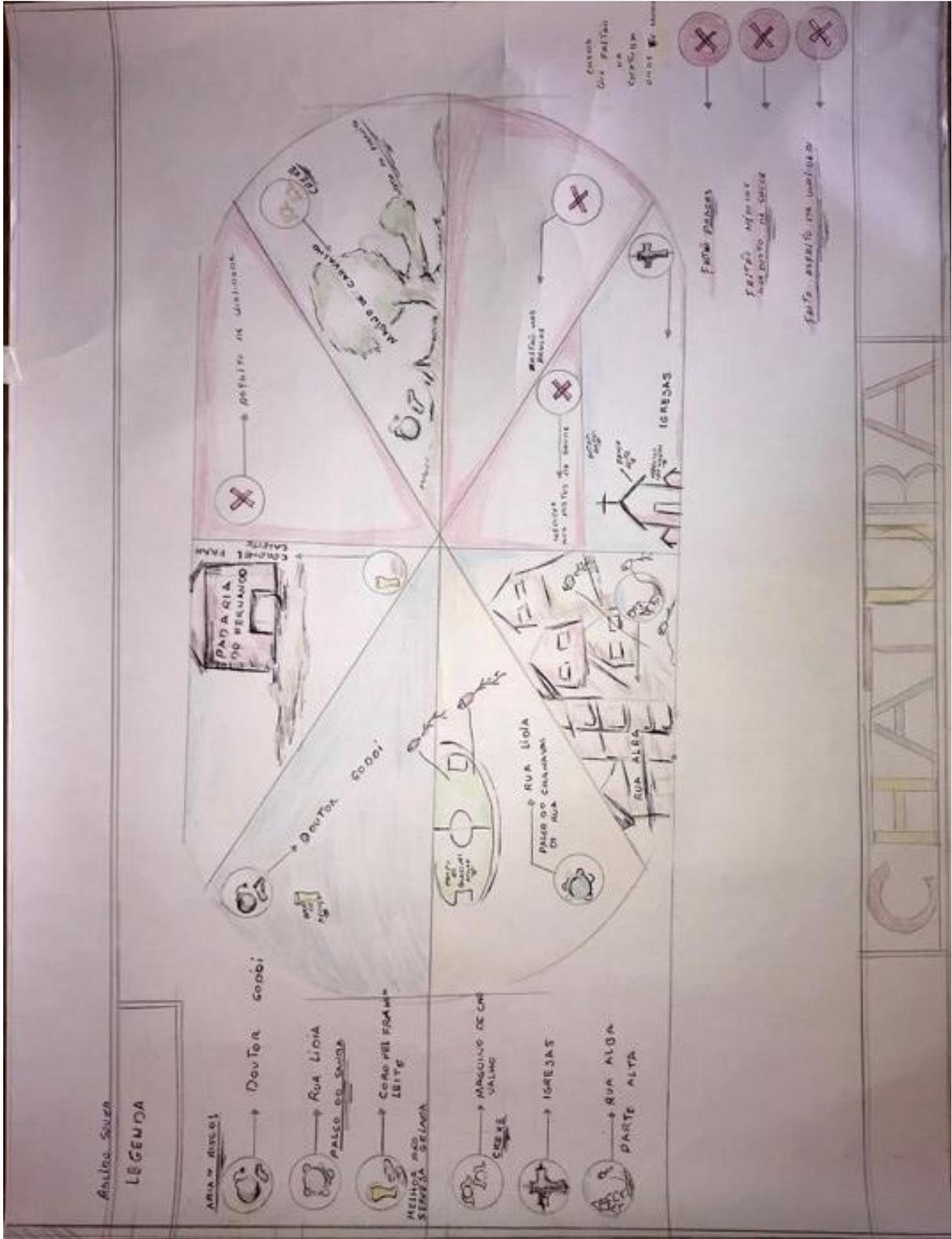
O autor apresenta uma obra insurgente, subversiva e inconformada com as espacialidades e territorialidades presentes naquele espaço. Penso que essa condição pode ter sido facilitada pela especificidade do lugar onde reside e, também, por um contexto de vida marcado pela superação de necessidades básicas, que o obrigaram a, desde os 13 anos, abandonar os estudos e, por meio do trabalho, contribuir para o sustento de sua família, principalmente após o falecimento de seu avô.

Uma última questão que quero ressaltar em sua obra diz respeito à forma com que o autor registra a configuração residencial do espaço onde mora (Rua Alba). Percebe-se que o autor faz uso de uma definição ainda hegemônica e estigmatizadora do que seria uma favela. Em seu relato, o cartógrafo manifesta a visão recorrente de que a favela é constituída por um conjunto de casas inacabadas e sobrepostas que convivem com os efeitos da territorialidade do tráfico de drogas, deixando de articular o que foi discutido em nossas aulas, quando discutimos o conceito de favelas que, segundo o IBGE (BRASIL, 2011, p. 3):

É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes

e/ou - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública).

Entretanto, no mesmo quadrante, o autor demonstra que, mesmo em configurações territoriais ainda tão distantes daquelas que esperávamos ver ofertadas pelo poder público, a população mesquitense ainda estabelece um sentimento de pertença e vínculo afetivo com seus espaços. Isso fica nítido na presença de pipas em meio à representação da favela da Chatuba, áreas de prática de lazer em locais onde o tráfico de droga se territorializa (Rua Magno de Carvalho), ou mesmo na falta de equipamentos públicos e em bares, padarias ou ruas em que mesmo dominadas por atividades ilegais, esses sujeitos buscam afinidades e pertencimentos que os permitem continuar consumindo os espaços vividos.



Fonte: Aluno da 9ª Fase.

Figura nº 15 - Mapa Mental nº 6

#### 4.3.6 Rodrigo e Roberto: entre denúncias e propostas

As duas obras que trago para finalizar esta parte da minha aventura cartográfica subversiva, mediada pela metodologia dos Mapas Mentais são os mapas dos Bairros BNH e Rocha Sobrinho, de autoria de Rodrigo, 17 anos estudante da 8ª fase (figura 16) e de Roberto, 54 anos, casado, aposentado, educando da 9ª fase (figura 17).

As obras a seguir, representam cartograficamente o bairro do BNH/Rocha Sobrinho. Segundo Roberto, sujeito cartógrafo desta pesquisa e morador desde sua infância no local onde hoje se estabelece a cidade de Mesquita, a sigla BNH, que dá origem ao nome do bairro, refere-se ao Banco Nacional da Habitação que financiou a construção dos condomínios ali existentes na década de 1970.

Analisando formalmente as produções cartográficas, posso inferir que as duas obras dialogam entre si, por meio de suas formas geométricas. Os dois educandos destacam de forma nítida, em suas produções, a configuração em perspectiva dos conjuntos habitacionais (BNH) que representam e dão nome ao bairro. Posso afirmar que os autores conhecem e consomem significativamente o bairro onde atuam, uma vez que são verificados nas obras um número significativo de logradouros. Quanto à utilização dos elementos cartográficos usuais, não foram encontrados em suas obras o título, orientação e legenda.

Entretanto, seus autores conseguem, de forma bem satisfatória, articular a seleção dos fenômenos a serem representados e suas formas e extensões no mapa, o que pressupõe um certo domínio da noção de escala cartográfica, trabalhada ao longo de nossas aulas. Outro detalhe importante é a utilização da escrita, como forma denunciativa e como um pedido de socorro no caso da obra de Rodrigo.

Rodrigo, morador do BNH há mais de dez anos, é um sujeito de direito que, como muitos outros são “convidados” a deixarem a escola regular para se matricularem em turmas noturnas de nossa modalidade de ensino. Sua obra apresenta um produto cartográfico dos mais denunciativos e carregados de imagens possibilitadoras de inconformismo produzido na pesquisa.

Este jovem sujeito da EJA apresenta, em uma obra com uso de poucas cores e muitas frases, um texto cartográfico que demonstra o quão difícil e precário é viver em locais onde se estabelece a rotina imposta pela territorialidade do tráfico de drogas. São “espaços-vividos” de terror, que subjagam cada dia mais “Rodrigos”, sujeitos pobres que por conta de uma configuração econômica opressiva e opressora colonialista, enfim capitalista, os inferiorizam, quando não os invisibilizam. Esses sujeitos são lançados em “não existência”, que toma aqui

presença material, cartográfica e denunciativa e que em outra atividade, se apropriando das referências da Cartografia Participativa, posta sobre uma Cartografia “convencionalmente” aceita (Lei de Abairramento Municipal), espero tomar como viés propositivo, pela prática pedagógica decolonial.

Esta prática pode contribuir para a superação, pelo menos no campo epistemológico, de uma realidade presente tão bem e terrivelmente expressa nas obra cartográfica aqui apresentada: “sobrevive(r) é difícil quero paz!”.

Nesta projeção o cartógrafo deseja a construção de um novo futuro que, inicialmente, se aproprie destas imagens de desespero e de angústia, alimentando nosso inconformismo e nossa esperança, par que nos ajude a continuar buscando nossas utopias - um mundo mais justo e digno para todos.

Acredito que pelo desvelamento destes ambientes, obras como a de Rodrigo, ricas em subjetividade, angústia e denúncia, podem minimamente contribuir para a construção de um futuro não “dado” e perpetuador da vida de tantas e tantos sujeitos das comunidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O trabalho explicita a realidade vivida por jovens, adultos e idosos que convivem diariamente com “bocas de fumo”, “lago do Jacaré” e “joga mortos”, entre tantas outras imagens desestabilizadoras que fazem parte do cotidiano a que temos acesso ao educar e sermos educados por estes sujeitos.

Entendo que a leitura e a escrita cartográficas pressupõem todo um contexto adquirido ao longo da vida desses sujeitos. Assim, posso supor que o trabalho de Rodrigo, tanto pela sua idade, quanto pelo local onde reside, o coloca em uma posição diferenciada em relação à apropriação que Ricardo tem do seu “espaço-vivido” e representado.

O autor Rodrigo utiliza uma escrita sobremarcada não apenas pela grafia a caneta azul, que se destaca na cartolina amarela, como a afirmação social e ausência de condições razoáveis de um viver digno. O educando chega a estabelecer, em seu mapa mental, barreiras físicas, que parecem transparecer a segregação sócio-espacial entre os bairros BNH e Rocha Sobrinho, com apenas uma passagem, mas também pela representação imagética das residências. Aparecem ainda na parte superior do mapa demarcações com imóveis e ruas amplas com equipamentos públicos de lazer (praça do BNH) e estabelecimentos comerciais (lojas e posto de combustíveis).

Na outra parte do mapa, representando o bairro de Rocha Sobrinho, onde sua casa está localizada, o autor enfatiza construções geminadas sem espaços comuns e com forte territorialização do tráfico de drogas. Destacam-se nesta parte do mapa expressões tais como: “toda área de risco”, “tráfico de drogas” e “boca de fumo”, o que demonstra um “espaço-vivido” marcado pela intensa presença da territorialidade do tráfico.

O mapa de Rodrigo é categórico em apresentar uma linha abissal que divide a existência (BNH) da não existência (Rocha Sobrinho). Exemplo disto é a contextualização do próprio autor, quando relata a presença do único equipamento de seu interesse fora do espaço onde domicilia: “Se você quer um lugar para diversão, precisa ir para Rocha Sobrinho, só lá que tem um lugar de lazer”.

Penso que tal contextualização condiz com sua representação artística/cartográfica, pois o autor expressa a extensão da praça desproporcionalmente quando comparada a outros elementos representados no mapa. Outro detalhe que me permite afirmar seu vínculo afetivo em relação a este lugar consiste na utilização de técnicas de pintura não utilizadas em outra porção do território representado.

Todavia, sua produção não é formada apenas de leituras e memórias alegres. Sua cartografia refletiu a dimensão do descaso dos entes governamentais estaduais e, principalmente, municipal nas áreas de moradia, lazer e segurança. Do meu ponto de vista, essas percepções são fundamentais para o empoderamento dos sujeitos jovens, adultos e idosos na luta contra as desigualdades sociais e ambientais ainda comuns no município de Mesquita.

O mapa de Rodrigo representa, de certo modo, a topofobia que grupos sociais apresentam em relação a determinados espaços. Todavia, este sentimento não se caracteriza por um medo “imobilizador”, muito pelo contrário. No Mapa Mental do bairro do BNH, o autor teve a coragem de destacar uma situação que muito tem afligido os moradores das áreas carentes de Mesquita. Sua obra ecoa como uma denúncia do abandono por parte do poder público em relação a fragmentos de cidades entregues à territorialidade do tráfico de drogas (SOUZA, M. 1996) e suas políticas enclausuradoras.

Quando estabeleço um diálogo entre a obra de Rodrigo e a obra de Roberto, que representam o mesmo bairro cartograficamente, percebo que têm pontos de vista e referenciais diversos. Roberto tem 54 anos, é casado, aposentado, pai de dois filhos e resolveu voltar a estudar após um hiato de mais de 40 anos, após se sentir “cumpridor” da tarefa de formar seus dois filhos. Ele revela:

Meus filhos sempre insistiram para eu voltar a estudar, mas eu dizia que para tudo tem um tempo! Depois de formar um filho fisioterapeuta e outro advogado e quando pararam de falar para eu voltar para a escola, peguei meu histórico da quarta série completa e aqui estou, professor. Agora que me realizei vendo meu filho mais novo funcionário de um grande banco e com um escritório de assessoria advocatícia, quero fazer meu curso de direito.

Sua obra, diferentemente daquela evidenciada por Rodrigo, se limita a representar o bairro do BNH, onde o cartógrafo mora há mais de 20 anos. Chama atenção, em sua obra, a

forma geométrica dos condomínios, que ocupa lugar central em seu mapa. O autor lança mão de um grande número de cores, tanto para representar os condomínios, quanto os demais quarteirões do bairro.

O educando-cartógrafo demonstra ter-se apropriado dos conceitos de escala/redução, pois foi capaz de representar seu bairro na folha especificada para a atividade. Quanto à orientação, Roberto especializa seu bairro de forma próxima à cartografia municipal oficial que é o abairramento de Mesquita. Ao limitar seu mapa ao Norte pela Via Dutra, uma das principais vias de acesso à região; ao Sul à via férrea; a Leste pelo Rio Sarapuí, o autor demonstra apropriação a determinadas convencionais cartográficas.

Dois pontos são comuns entre as duas cartografias: o primeiro, a existência de duas áreas de lazer públicas representadas pelo morador do BNH – o Campo da Bica (a praça) e a quadra de vôlei, ratificando a denúncia de Rodrigo quanto à ausência de áreas de lazer em Rocha Sobrinho. O segundo, muito vivo na obra cartográfica do outro autor, diz respeito ao consumo de drogas e a área de risco, denominada por Roberto como “área de vulnerabilidade e de periculosidade”, ambas especializadas nos mesmo espaços, pelos dois educandos da EJA, próximas à linha férrea desativada.

O vínculo afetivo que Roberto apresenta em relação ao seu bairro é notório, não apenas pela imagem ampla, colorida e rica em detalhes que o autor traz em sua obra, como também pela sua própria contextualização. Aposentado pela Refinaria de Manguinhos, o autor, atualmente, trabalha como comissionado na atual gestão municipal. Em relação à área de periculosidade próxima ao rio Sarapuí, o autor destaca: “Quando meu candidato veio candidato, fiz um abaixo-assinado, solicitando a limpeza daquela área para que as famílias, os pais pudessem sair nos seus portões, porque não dava para sair de casa.”

O ato demonstra engajamento político de um cidadão que anseia por uma intervenção dos entes públicos em seu bairro, visando à melhoria das condições de vida dos moradores. Seu conhecimento acerca do bairro, penso ser significativo, uma vez que em seu produto cartográfico destaca as principais ruas e avenidas, além dos principais comércios locais como oficina mecânica, sacolão, academia, padarias, loja de material de construção, entre outras.

Diferentemente de Rodrigo, Roberto não limita sua cartografia nem tampouco sua contextualização a proposições apenas denunciativas. O autor apresenta algumas medidas propositivas que, segundo o sujeito, podem trazer resultados positivos para a cidade. Ele afirma:

Venho observando que, como morador, nós estamos precisando de mais segurança e área de lazer, pois os nossos jovens necessitam, para que eles tenham mais ocupações. Também mais limpezas urbanas nas ruas e nos bueiros que estão todos entupidos. Precisamos ainda de mais iluminações

públicas, pois com mais iluminações públicas iremos inibir os assaltos, que estão constantes lá dentro do BNH, coisa que não tinha. Precisamos de um modelo de segurança, através de câmeras. Eu vejo como uma solução muito importante, sendo monitorada por uma sala de segurança através de uma empresa que seja pública ou privada.

Tal narrativa demonstra, como o autor assume o lugar de fala de cidadão crítico e inconformado por algumas imagens desestabilizadoras de sua cotidianidade, partia do discurso denunciativo para proposições que visam a soluções de determinadas fragilidades. Obviamente, seu discurso condiz com um sujeito adulto/idoso aposentado, consumidor do espaço há longa data, há mais de 18 anos morador do BNH e que, nos últimos anos, vem se articulando com representações político partidárias municipais.

Percebo que a leitura desses sujeitos, mesmo apresentando certas semelhanças, se diferenciam pelas posturas denunciativas e propositivas apresentadas. Rodrigo faz uso desta subversão cartográfica como “pedido de socorro”, ou seja, lança mão desta ferramenta como uma escrita de denúncia, limitando-se a pontuar suas vicissitudes. Roberto, por sua vez, articula propostas que, para ele, poderiam atender a necessidades da população do BNH.

O jovem Rodrigo deixa evidente, tanto em sua obra, quanto na leitura de mundo expressa através da contextualização, o descontentamento que mantém com o bairro Rocha Sobrinho, onde reside. Algo compreensível, pelas características evidenciadas pelo autor. Diferentemente dos demais produtos cartográficos analisados, este autor não traz espacializações que denotem vínculo afetivo. Nem mesmo com logradouros públicos, onde acontecem os principais eventos culturais, estabelecimentos comerciais ou religiosos que, na ausência de equipamentos territoriais públicos como praças, campos de futebol, ciclovias entre outros), não foram suficientes para superar esta topofobia.

Chama a atenção, ainda, a forma como os dois autores orientam seus mapas. O mapa mental de número 8 (Imagem 17), obra de Roberto, foi construído na posição de paisagem, uma visão horizontalizada do espaço, sem hierarquizações, aversões ou predileções. Trata-se de uma forma subjetiva de representação espacial ancorada em uma trajetória de vida marcada pelo ativismo político como possibilidade de transformação socioambiental do seu bairro.

Já a figura 16 (Mapa Mental número 7), idealizada pelo jovem Rodrigo na forma de retrato, pela sua natureza denunciativa é dotada de um desespero explícito, que se configura como uma representação verticalizada, não apenas pelo fazer artístico. Essa característica fica evidente pela forma mais ampla e bem trabalhada das suas formas, em oposição ao seu local de vida, marcado por formas geométricas mal elaboradas, sobrepostas e sem espaço comum entre as residências, o que costumeiramente se afirmou como imagem hegemônica de favela.

Outro detalhe que desperta minha atenção é a localização sobreposta do BNH em relação ao bairro Rocha Sobrinho, por ser a configuração de um fazer cartográfico que pode estar vinculado à concepção cartográfica hegemônica, que nos foi imposta e por isso internalizada pela colonialidade global. Parece-me que o mapa reproduz a ideia de que o melhor se localiza sempre na posição superior, a parte de cima, o Norte desenvolvido, ou seja, o Norte como o oposto superior ao Sul que, por estar na parte de baixo, torna-se inferior.

Não desejo, com isso, minimizar as carências sofridas pelos sujeitos, até porque estas são evidentes e materializadas pelo próprio uso da escrita tanto literal quanto cartográfica. O que pretendo é demonstrar que, mesmo dispondo de liberdade para uma escrita “Outra”, alguns educandos ainda refletem em suas obras concepções naturalizadoras de uma cartografia hegemônica.

Neste sentido, destaco que todas as referências neste trabalho apresentadas ecoam como um pedido de socorro para um grupo de cidadãos que tem, em graus diferentes, necessidades invisibilizadas por parte de setores públicos que teimam em não os enxergar. Tais *saberesconheceres* se, de fato, não contribuírem à justiça social, propiciarão inicialmente colaboração à justiça cognitiva, uma vez que permitem a assunção de um lugar de fala, por meio de uma prática cartográfica, que busca subverter os caminhos de escrita e leitura únicos, hegemonicamente instituídos pela cartografia dita tradicional.





#### 4.4 Cartografia Social participativa: caminhos “Outros”

A aplicação da metodologia participativa da Cartografia Social foi desenvolvida na turma da 8ª fase em dois encontros, nos dias 09 e 16 de novembro de 2017, cada um deles compostos por 4 horas-aula de 45 minutos cada, totalizando três horas de atividades. Nestas atividades, os educandos-educadores sobre um produto cartográfico “oficialmente” reconhecido, a Lei de Abairramento Municipal n 633 de 23 de julho de 2009 (Figura 18)<sup>24</sup>, coletivamente se debruçaram na busca de desinvisibilização dos diversos processos socioambientais e econômicos presentes em seu município/bairro. A partir da assunção do *locus* de educando-educador-cartógrafo, conjunta e individualmente puderam formular medidas que impactasse positivamente sua qualidade de vida e de seus pares.

Propus, inicialmente, que o tema a ser discutido em nossa representação fosse “O espaço urbano de Mesquita: características e transformações recentes”. Deste modo, cada grupo levantou os principais pontos a serem registrados em seus mapeamentos.

Esta organização revelou-se de grande valia para o estabelecimento de aproximações entre os diversos bairros, como também provocou discordâncias principalmente entre aqueles que, mesmo vivendo em um mesmo bairro, convivem com situações diversas e com percepções também diferenciadas, como os próprios Mapas Mentais demonstraram.

Após identificarem os quesitos a serem representados em cada bairro, todos eles foram apresentados à turma sendo, posteriormente, de forma conjunta e democrática, selecionados os que entrariam na produção final (Cartografia Social da 8ª Fase). Esta prática participativa, comum à Cartografia Social, contribuiu para que os educandos deixassem de refletir apenas direcionados pelos seus próprios interesses, passando coletivamente a estabelecer quais seriam os principais pontos prioritários a serem articulados.

Destacaram-se entre eles, como já verificado nos Mapas Mentais, o tripé segurança-educação-saúde; transporte público; meio ambiente; distribuição de estabelecimentos comerciais; além da ausência de áreas de lazer.

Após definição dos dados a serem cartografados, os educandos se articularam para pintar o mapa nas cores azul e vermelha, de acordo com a presença (azul) ou ausência de policiamento ostensivo (vermelho). Em seguida, começaram a discutir sobre as localizações específicas de cada característica a ser representada, o que gerou certo desconforto entre alguns

---

<sup>24</sup> Figura 18 - Cartografia Social da 8ª Fase, p. 161.

educandos, principalmente quando se referia a atividades ligadas ao tráfico de drogas ou a áreas mais sujeitas a roubos e furtos.

Percebeu-se que fatores afetivos se sobrepunham, principalmente entre aqueles educandos mais jovens, quanto à espacialização das áreas consideradas de risco pelos sujeitos cartógrafos. Outra questão apresentada ao longo do primeiro dia da atividade foi como se dariam as representações no mapa. O grupo entendeu que o melhor a ser feito, já de posse dos eventos/processos a serem representados e de suas respectivas espacializações, era buscar em suas residências imagens (figuras) que pudessem expressar tal realidade. Tal encaminhamento, parecia retratar a dificuldade de alguns sujeitos em relação a certos fenômenos ou processos por meio de simbolizações artísticas.

Deste modo, no segundo encontro, a turma formada neste dia por 18 educandos se dividiu em dois grupos. O primeiro composto por dez alunos, que se voltaram à sintetização e escrita, no próprio Abairramento Municipal, das características mais marcantes dos bairros de Mesquita. Enquanto isso, os oito componentes do segundo grupo buscavam, dialogicamente divididos em dupla, plotar cada ícone em sua determinada localização.

Todavia, mais importante que este exercício cartográfico, foi o fato de que estes sujeitos, ao plotarem sobre um mapa os conflitos e dificuldades acometidos, aprenderam e apreenderam novas formas de pensar para agir – o pensar *no espaço* e o pensar *com o espaço*. O que nos remeteu a uma aprendizagem *pelo* mapa e não apenas *do* mapa, como vinculado às práticas pedagógicas tradicionais.

Resumidamente, como ponto diferencial da Cartografia Tradicional, a Cartografia Social possui abordagens que vão além da localização em si, pois busca representar os diversos locais de acordo com o que eles representam para os sujeitos ou para os grupos sociais. Neste sentido, na construção de um mapa é preciso apresentar não apenas o processo de percepção, mas adentrar no contexto do sujeito, a fim de compreender a representação inserida no papel, para assim explicar o porquê daquele caracter/ícone como representativo daquele espaço ali inserido. Note-se que as percepções podem ser totalmente diferenciadas daquela que um profissional cartógrafo ou um leitor poderia ter do mesmo espaço.

A representação de um jacaré inserida no bairro Rocha Sobrinho revela as diferentes percepções da turma. O grupo de educandos que ficou responsável por este bairro destacou que “trata-se de um bairro totalmente perigoso, tomado por traficantes. Não existe policiamento no bairro, somente quando tem confronto”.

Inicialmente, qualquer leitor desta obra, ao se defrontar com o desenho de um réptil, próximo ao rio Dona Eugênia, que fora em outra parte do mapa sinalizado como poluído e, por

isso, representado pela cor preta, vincularia sua existência ao rio que por lá margeia. Entretanto, relatos destacam que este animal foi trazido de outra “favela” por traficantes e que sua presença se daria por conta de ser um local de “desova” de cadáveres.

Outro uso decolonial de uma representação seria a figura de uma viatura policial próximo ao estádio de futebol Louzadão. Essa é uma área comercial reconhecida e expressa por meio da escrita nas margens do Mapeamento Participativo (Figura nº 18) pelos seus moradores-cartógrafos como “bastante farta, com mercados, farmácias, padarias, lojas de calçados e roupas”. Tal fato, por si só, já justificaria a presença ostensiva de policiamento. Contudo, sua presença neste espaço, diferentemente do que o naturalmente concebido, se efetiva no horário do fechamento do comércio. Ao apresentar suas representações, um dos educandos morador do bairro Vila Emil destaca que “as viaturas ficam estacionadas no final da rua até as lojas fechadas, enquanto outros bairros ficam entregues aos bandidos”.

Buscou-se, por meio da prática aqui cartografada, a construção dialógica de uma metodologia que possibilitasse a tessitura de movimentos identitários com o espaço, aqui presentificado pelo conceito geográfico de lugar. Ao evidenciar o pertencimento daquele e àquele território, os educandos foram capazes de dar aportes para melhores destinações dos recursos para infraestrutura, assistência social, saúde, educação e demais deveres do Estado junto à população.

Em relação a esta destinação, destaco que este mapeamento participativo foi entregue a um educando que, atualmente trabalha na gestão municipal, e que se responsabilizou junto aos demais jovens, adultos e idosos da turma em fazê-lo chegar às instâncias superiores da gestão municipal.

Penso que a Cartografia Social, além de propor atividades que oportunizem trocas de experiências por meio de histórias de vida e experiências coletivas; elaboração de croquis; sistematização de dados; e elaboração de mapas situacionais ou fascículos promovem, ainda, estratégias de divulgação do conhecimento produzido<sup>25</sup>. E, por último, pode ainda contribuir como instrumento de análise das relações exercidas pelos diversos atores que constroem a Cartografia Social possibilitando, deste modo, contextualizar conflitos, desejos, sentimentos, frustrações e opiniões dos sujeitos, a fim de estabelecer influências dos diversos poderes existentes no território onde estão imbricados.

---

<sup>25</sup> O processo de Cartografia Social por ser organizativo gera mobilização social. O fascículo (ou qualquer outro produto construído coletivamente) torna-se documento político que, ao se confrontar os mapas ditos oficiais, por meio dos registros das experiências e dos saberes de seus sujeitos permitem a visibilidade de certos grupos sociais. E, com eles, suas angústias, necessidades, proposições, sonhos e desejos, esperando-se assim, a democratização do território e do acesso a seus recursos. (ACSELRAD e COLI, 2008; ACSELRAD *et al*, 2013)

Os sujeitos, lançando mão dos mapas como metáfora textual (GIRARDI, 2000; HARLEY, 2009), buscaram por meio da “escrita” e da “leitura” de uma cartografia subversiva “Outra”, assumir um lugar de fala que há muito lhes foi usurpado pela Cartografia das convencionais (BOYNARD, 2011). A cartografia tradicional, por seu caráter colonizador, não apenas os privou da possibilidade de confecção de mapas e produtos cartográficos, como também os reservou ao lugar de inexistência epistêmica.

Esse trabalho me permitiu pensar em uma desconstrução acompanhada de uma subversão da concepção de mapa como um enunciado que constatasse a realidade, uma imagem que isenta de juízo de valor, personificasse a forma de uma fotografia do espaço. Logo, o mapa elaborado por meio desta Cartografia Social não deixou de ser um “enunciado performativo” (ACSELRAD e COLI, 2008) em relação ao real e sobre o efeito que produziu. O mapa se traduziu, como qualquer outro mapa, em um intérprete de uma determinada “verdade”, um instrumento que, ao mesmo tempo, recebeu e deu ordens aos sujeitos envolvidos na produção ou transformação do território.

A pesquisa realizada buscou cartografar os cotidianos, os percursos e os limites que constroem especificidades dos sujeitos que trazem em seus corpos e mentes as cicatrizes da colonialidade global a que são submetidos diariamente como desemprego, pobreza, falta de moradias, saneamento básico, equipamentos públicos de qualidade, áreas de lazer e segurança.

A cartografia foi apresentada como uma narrativa contra hegemônica e como possibilidade de visibilização de experiências diuturnamente desperdiçadas em sala de aula, e também em diversos outros espaços onde a aprendizagem pode ser efetivada. Nesse sentido, a metodologia participativa comum à Cartografia Social foi, ao longo deste trabalho, compreendida como um processo e não uma técnica de representação pura e simples. É social, pois não se restringiu a localizar e distribuir elementos do espaço representado mas, sim, exprimiu, por meio de suas representações, os emaranhados das relações humanas por vezes conflituosas, por vezes harmoniosas com o território. Tais cartografias se diferenciaram das demais pela representação de aspectos da realidade, ou seja, processos, fenômenos, ações, elementos e atores pouco reconhecidos e valorizados pelas representações cartográficas hegemônicas.

Outra característica que me atraiu a atenção, além do processo participativo de produção, foi o fato da Cartografia Social romper com as convenções cartográficas (SANTOS, R., 2012). Enquanto a Cartografia convencional privilegia o espaço euclidiano, o território enquanto Estado-nação, majoritariamente em pequenas escalas, com pretensa neutralidade e suposta precisão, a Cartografia Social se volta ao espaço vivido, percebido e vivenciado pelos

seus sujeitos e para as questões de territorialidade das comunidades e/ou grupos sociais que efetivamente participaram de seu mapeamento.

Creio que seja esta perspectiva a principal contribuição da Cartografia Social para o ensino de Geografia na EJA, ou seja, a proposição de uma linguagem cartográfica que, ao abrir mão da rigidez da forma, privilegia os processos de significação dos sujeitos em relação aos seus territórios. Com isso, cria-se um ambiente propício à dialogicidade e ao desenvolvimento formativo de posturas inconformadas, com vista à formação de conceitos geográficos e posicionamentos críticos necessários à formação cidadã.

Uma prática pedagógica decolonial se referencia na horizontalidade entre conhecimentos escolares ou científicos e *saberesfazeresconehceres* de sujeitos da EJA. Essa prática, alicerçada em experiências cotidianas, permite aos educandos/cidadãos se apropriarem qualitativamente do processo de mapeamento e, assim, se fortalecerem tanto social quanto individualmente. Nesta perspectiva, “Produzir mapas é reconhecer-se como sujeito de direito ao território e uma maneira de apropriá-lo” (GOMES, 2017, p. 101) e, por que não, “sensocomunizar” o saber cartográfico?



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei apresentar neste trabalho o processo de (re)(des)construção formativa de um educador-educando-pesquisador em meio a uma prática decolonial cartográfica na EJA. Busquei identificar indícios para a proposição de uma pedagogia decolonial por e a partir de uma prática cartográfica subversiva, possibilitada pela metodologia participativa da Cartografia Social e da construção subjetiva de Mapas Mentais.

Para isto, parti das ruínas das periferias do mundo moderno colonial, compreendida aqui por aqueles sujeitos jovens, adultos e idosos de uma escola municipal da cidade de Mesquita, situada na região da Baixada Fluminense, que oferece a seus munícipes, pelo menos até o momento da escrita desta pesquisa, a modalidade de ensino da EJA nos anos iniciais e finais do ensino fundamental presencialmente, em turno noturno.

Os referidos munícipes são sujeitos de direito, com trajetórias escolares marcadas por interdições, motivadas por necessidades de diversas ordens. Ao longo de minha trajetória, percebo que os principais motivos de tais interdições são aqueles relacionados às dinâmicas familiares, tais como gravidez, necessidade de cuidar dos filhos e ou irmãos menores e, não incomum, a proibição por parte do companheiro/cônjuge de frequentar a escola. Acrescido a estes fatores, destacam-se as carências financeiras que assumem papel relevante entre os principais motivos que agem diretamente sobre a vida dos sujeitos e os incitam a abandonarem a escola na idade considerada para alguns como “ideal”.

Há ainda um grupo de sujeitos em idade “regular” que, apesar do preconizado pelo Artigo 208 da CF de 1988 que assegura a educação básica gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, são “compulsoriamente” “convidados” ou “convencidos” por gestores educacionais a se matricularem na modalidade EJA. Esses educandos, mesmo sem hiato em suas vidas acadêmicas, somam anos de seguidas retenções, o que revela uma política educacional que mesmo avançando nos últimos anos no quesito oferta de vagas, não logrou o mesmo êxito em relação à qualidade do ensino oferecido.

A EJA, mesmo sendo direito de todos independentemente da idade, reconhecido na Constituição Federal e como modalidade de ensino na LDBEN, tem sido subalternizada por gestores públicos que imprimem uma conceptualização de caráter residual, quando comparada a outras modalidades de ensino. Tais ações influenciam de forma significativa nossa dinâmica cotidiana, como demonstram Coelho e Lima (2017, p. 12-13):

Destacam-se carências notórias nos currículos e nos docentes. Fortemente voltado para a escolarização, os primeiros apresentam restrições de estruturas e conteúdos programáticos, na verdade faltam-lhes valores capazes de orientar uma educação voltada para adultos e, menos ainda, de recuperar grandes lacunas da escolarização regular. [...]. Seus gestores e professores são via de regra da educação regular que estendem as suas funções ao período da noite. Sua metodologia sofre profunda influência da modalidade regular, destinada a crianças e adolescentes.

Frente a este cenário e, ao mesmo tempo motivado por ele, refleti a respeito do significativo potencial formativo emancipador que as metodologias da Cartografia Social e dos Mapas Mentais podem oferecer aos sujeitos da EJA. Essas práticas, ao mesmo tempo em que visibilizaram as necessidades e interesses de um grupo de sujeitos que se encontram subjugados pela colonialidade global, permitiram visibilizar, por meio da escrita e leitura cartográfica, o desvelamento necessário dos contextos sócio-político-econômico e ambiental para a efetivação da “pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este modo otro” (WASH, 2016, p. 24).

Essa perspectiva me permitiu enredar uma *práxis* pedagógica baseada no cotidiano dos educandos e, com ela, construir um processo *ensinoaprendizagem* que, partindo da realidade vivida, percebida e concebida por seus sujeitos, foi capaz de desvelar características dos espaços vivenciados por cada um deles, em suas diversas práticas cotidianas.

Evidenciou-se ao longo das produções e contextualizações dos mapas, um estreitamento entre os conteúdos escolares articulados em sala de aula e o cotidiano dos educandos. Estes, ao lerem suas obras cartográficas expressaram *saberesconheceres* que extrapolaram o uso cartesiano e euclidiano da Cartografia Tradicional, largamente utilizada nos ambientes escolares.

Esse processo propiciou a fruição da subversividade (SEEMANN, 2002, 2008) desta Cartografia “Outra”, como instrumento significativo para o processo de descolonização do saber e do poder (SANTOS, 2010). As imagens desestabilizadoras construídas ao gerarem inconformismo, possibilitaram a assunção do protagonismo epistêmico de sujeitos subalternizados inseridos na EJA.

Por meio da leitura e escrita cartográfica, os educandos foram capazes de espacializar e regionalizar diversos aspectos socioeconômico-ambientais comuns a suas práticas cotidianas como segregação socioespacial, territorialidade do tráfico de drogas, poluição e degradação ambiental, qualidade inadequada de serviços de saúde e educação, ausência de áreas de lazer, entre outras.

Os olhares dos educandos de EJA registrados na Cartografia Social e nos Mapas Mentais sinalizaram uma “sensocomunicação” do saber cartográfico, à medida que, utilizando mapas locais em grande escala, desinvisibilizaram possibilidades de que mapas deixassem de ser frios e impessoais, distantes das realidades vividas. Além disso, os mapas se destacaram como ferramentas fundamentais para compreensão do espaço geográfico, por meio dos conceitos de “espaço-vivido”, “lugar” e “paisagem”.

Essas abordagens, que considero decoloniais, porque facilitadoras de diálogos horizontais entre sujeitos que ensinam e aprendem concomitantemente, muito pôde contribuir para o enredamento do processo *ensinoaprendizagem*, mediado pelos saberes e experiências vividas tanto pelo educador, quanto pelos educandos. Posso destacar que conhecer como os alunos da EJA percebem e interpretam o espaço auxilio-me significativamente no trabalho docente, especialmente na preparação de atividades pedagógicas que contribuíssem para a construção gradativa de diferentes modos de representação espacial.

Concluo que o docente que atua na EJA, ao buscar conhecimentos prévios dos educandos e, partindo deles, contextualizá-los, os auxilia a estabelecer relações, comparações, interpretações, de modo a ampliar os *saberesconheceres*, as noções espaciais por e a partir de suas experiências cotidianas.

As atividades realizadas ao longo da pesquisa, permitiram afirmar que todo trabalho com cartografias subjetivas, assim como com outro tipo de instrumento, não deve ser feito uma única vez, separadamente, como se respondesse a todos os questionamentos e dúvidas. Há que existir continuidade para que educandos e educadores possam diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, o que precisa ser sempre evidenciado, de modo a valorizar práticas no ensino de Geografia, potencializando os instrumentos utilizados.

Subversão cartográfica, aqui demonstrada por meio da subjetividade dos sujeitos da EJA, comprovou como o conhecimento cotidiano adquirido e construído ao longo da vida é fundamental para a compreensão crítica do espaço, por parte dos educandos. Além disso, comprovou a possibilidade de construção de um saber horizontalizado que superando ao mesmo tempo o senso comum e o saber científico cartográfico, também possibilita a democratização de resultados tanto epistêmicos quanto socioeconômicos.

Como Boaventura de Sousa Santos, creio que não pode haver justiça social sem que haja justiça cognitiva, ou seja, é fundamental que se busque o enfrentamento das formas perversas que impõem a “não-existência” dos saberes e formas de conhecer que se distanciam daqueles ditos e validados como hegemônicos. Entretanto, reconheço que o caminho que

“suleia” meus *fazeres* cartográficos nas aulas de Geografia ainda é longo e requer muito esforço e dedicação.

A satisfação que envolveu tanto pesquisador-educador-educando, quanto os educandos-educadores me sinaliza que esse é um desafio que continuarei a enfrentar e a investir. Pretendo, ao findar (temporariamente) este trabalho, ter contribuído com futuros pesquisadores sobre a temática dos Mapas Mentais e da Cartografia social e, de fato, ter demonstrado a possibilidade de articular esse recurso metodológico na EJA e em outros níveis e modalidades de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos para o debate. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_; COLI, Luís R. “Disputas territoriais e disputas cartográficas”, in: ACSELRAD, Henri (Org.), **Cartografias sociais e territórios**, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. 2008.

ALVES, Nilda. GARCIA, Regina. Leite. (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decifrando o pergaminho** – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Dom de. PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico – Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010, p.145-171.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. **Temas Transversais e a Estratégias de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AULETE, F. J. C. **Novíssimo Dicionário contemporâneo da língua portuguesa** Caldas Aulete. 2011.

BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês; DA GAMA CABRAL COUTINHO, Maria Clara. Evasão na EJA–histórias de abandono? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, 2013.

BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre abordagem triangular**. Disponível em <http://andersonbenelli.blogspot.com.br/2011/02/reflexoes-sobre-abordagetriangular.html>.

Acessado em 15/12/21017.

BOYNARD, Lya Moret. Por uma desconstrução da representação única de mundo: Alternativas cartográficas para aplicação da Lei 10.639. **Revista Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v 6, p. 51-62. Jan/Dez, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo: Vol. 25, n.66, p. 227-247, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAMPOS, Marcio D'Onle. *SURear, NORTEar Y ORIENTar: Puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los Indígenas*, In **Prácticas Otras de Conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras**, Xóchitl Leyva et al. (orgs), Cooperativa Editorial Retos, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, p. 433 – 458, 2015.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. **II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação**, v. 8, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARREIRO, Maria Silvia Almeida. Um Olhar Geográfico Sobre a Construção do Atlas Municipal e Escolar de Rio Claro. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 169-178, agosto 2003.

CARVALHO, Edilson Alves de; ARAUJO, Paulo Cesar. *Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I*, Natal, EDUFRRN, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não lugar dos professores nos entre-lugares da Formação Continuada**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 96 – 107, jan/abr 2005.

CASTRO, José Flávio Moraes. **História da Cartografia e Cartografia Sistemática**. Belo Horizonte, MG: Ed. PUC Minas, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. Em: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

\_\_\_\_\_; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

CRUZ, C. B. M.; MENEZES, P. M. L. de. A cartografia no ordenamento territorial do espaço geográfico brasileiro. In: ALMEIDA, F. G. de; SOARES, L. A. A. (Orgs.). **Ordenamento Territorial: coletânea de textos com diferentes abordagens no contexto brasileiro.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, p. 195-226.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber e pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livros Editora, 2ª edição, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino- americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 98, 9. 73-95, 2007.

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia Básica.** São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

FONSECA, Fernanda Padovesi. A naturalização como obstáculo à inovação da cartografia escolar. **Revista Geografares**, n.12, pp.175-210, jul. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia escolar crítica**. Unioeste: Paraná, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo; Cortez, 1989.

GEIGER, Pedro Pinchas e SANTOS, Ruth Lyra. **Notas sobre a evolução da ocupação humana da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Conselho Nacional de Geografia, 1955.

GIRARDI, E. P. A construção de uma cartografia geográfica crítica. **Revista Geográfica de América Central**. v.2, n.47e. San José: Universidad Nacional de Costa Rica, 2011.

GIRARDI, Gisele. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre geografia e cartografia. **Revista Geografares**. v.1, 1.1, p. 14-50, 2000.

GOMES, M. do C. A. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da Cartografia. In: **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, Universidade de São Paulo, nº 16, p. 67-79, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARLEY, John. Brian. A nova história da cartografia. *O Correio da Unesco*, São Paulo, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.

\_\_\_\_\_, Mapas, saber e poder, **Confins** [Online], v. 5, 2009, Disponível em: <http://confins.revues.org/5724>, Acesso em 16 out. 2016.

HAESBAERT, Rogerio. PORTO-GONÇALVES, Carlos. Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

IBGE. Censo demográfico 2010. **Aglomerados subnormais: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico: 2010**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Noções básicas de cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

KATUTA, A. M., SOUZA, J. G. DE. Geografia e conhecimentos cartográficos. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editores UNESP, 2001.

KOZEL, Salete Teixeira. Mapas mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S; FILHO, S. F. (orgs) **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem – EDUFRO, 2007.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1988.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, julio-diciembre 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial, Barcelona: Gedisa, 2007.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MARINHO, Rosane Leite F. A História da Cartografia Mundial. In:\_\_\_\_\_, **O teorema e egregium de Gauss e a confecção de mapas cartográficos**. Ilhéus, Bahia: UESC, 2003.

NASCIMENTO, Elisângela Bernardes do. **Processo de construção de orientações curriculares da Educação de Jovens e Adultos de Mesquita/RJ: descolonização de poder?** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Educação Inclusiva e Processos Educacionais. 2014.

\_\_\_\_\_. Relações de poder na educação de jovens e adultos do município de Mesquita/RJ: avanços e recuos. In NEVES, Bruno Miranda (Org.), **Políticas públicas de qualificação profissional e EJA: dilemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.

NEVES, João Colares de Mota. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-41.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

PASSINATI, Mariza Cleonice e ARCHELAS Rosely. Sampaio. **Fundamentos de Alfabetização Geográfica no ensino de geografia**. UEL, Departamento de Geociências, 2007.

PAIVA, Jane. Direito à educação para quem? In: MEDEIROS, Cecília. Correa. **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: saberes sujeitos e práticas**. Niterói, RJ: 1º edição, UFF/Cead, 2015.

\_\_\_\_\_ e SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 21(69), 2013.

\_\_\_\_\_. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de educação**, v 11, n 33, pp 519-566, 2006.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica. In.: PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI, Romão. MALYSZ, Sandra. T. (org) **Práticas de ensino e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLE, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter e QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis** [on line], 2012, disponível no sítio: <http://polis.revues.org/3749> Acesso em 22 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_, Carlos Walter. Da Geografia às Geo-Grafias - Um mundo em busca de novas territorialidades. In: Sader, E. e Ceceña, A. E. (orgs.) **La guerra infinita: hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

QUENTAL, Pedro de Araujo. A Latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia** (UFF), v. 14, p. 21-45, 2012.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales: América**: 1492-1992, Catalunya, p. 583-591, diciembre 1992.

\_\_\_\_\_, Anibal. A Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires; CLACSO, 2005.

RAISZ, E. **Cartografia geral**. Tradução de Neide M. Schneider, Péricles A. M. Neves e Revisão de Celso Santos Meyer. Rio de Janeiro: Científica, 1969.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

\_\_\_\_\_; MARIN, F. A. D. G.; DECANINI, M. M. S. Ensino de Geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator**. Fortaleza, CE, v. 9, n. 20, p. 163-178, set.-dez., 2010.

ROCHA, Otávio Gomes. **Narrativas cartográficas contemporâneas nos enredos da colonialidade do poder**. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba. 2015.

RODRIGUES, Fátima da Cruz. Mapas: (re)cortes coloniais. **Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/FLUC**, No 1, 2006. Disponível em: <http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/ensaios.php>. Acessado em 16 de setembro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2010.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, ano 11, n.33, p.63-79. 2004.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. SP: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

\_\_\_\_\_. Uma Cartografia Simbólica das Representações Sociais: Prolegômenos a uma concepção Pós-Moderna do Direito", **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, 13, 253-277, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Clézio. **Cartografia e Geografia: temas e debates**. Santo André; Clube de Leitores, 2011.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. "Cartografagens da ação e dos conflitos sociais: análise comparativa de observações e representações do espaço-tempo do fazer político." Rio de Janeiro: 2010.

SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço – técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2006.

SCHNEIDER, Sonia Maria. Relações Geracionais e Práticas de Numeramento na Educação de Jovens e Adultos da Escola. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 21, n. 37, 2013.

\_\_\_\_\_; FONSECA, Maria da Conceição. Ferreira. Reis. Esse é o meu lugar esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, mar. 2010.

SALES, Carla Monteiro. O Mapa Mercator e o moderno Sistema-Mundo. **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política e Gestão do Território**, Rio de Janeiro, 2014.

SALES, Sandra Regina; FISCHMANN, Gustavo E. Espaços, sujeitos e discursos: cinco desafios para repensar a EJA desde o legado freireano. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: NAU; Editora: Eduerj**, 2011. p. 223-237.

SEEMANN, Jorn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Revista Geografares**, n. 12, pp. p.138-174, jul. 2012.

\_\_\_\_\_, ed. **A aventura Cartográfica. Perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006, pp. 111-129.

\_\_\_\_\_. Mercator e os Geógrafos: Em busca de uma “projeção” do mundo. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano02, número 03, 2003.

\_\_\_\_\_. Mapas e mapeamentos como “geografia cultural em ação: convite à discussão. **Anais do XIII Encontro Nacional os Geógrafos**, pp. 259, 2002.

SOUZA, Marcelo José. O tráfico de drogas no Rio de Janeiro e seus efeitos negativos sobre o desenvolvimento sócio-espacial. **Cadernos IPPUR/UFRJ**, ano VIII, números 2/3. Rio de Janeiro, pp. 25-39, 1996.

VARANI, Adriana; MARTINS, Marcos Francisco. **Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias PolíticoEpistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, juliodiciembre 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

\_\_\_\_\_. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.