

**A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR SOB SUA PERSPECTIVA
CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PROPOSTA DE PRÁXIS**

***THE IMPORTANCE OF SCHOOL GEOGRAPHY IN ITS CRITICAL PERSPECTIVE
FOR THE CITIZEN EDUCATION OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)
STUDENTS: A PROPOSAL FOR PRAXIS***

Paula Dagnone Malavski
paula.malavski@univasf.edu.br
Professora da Univasf

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar uma práxis em Geografia Escolar, sob sua perspectiva crítica. Baseia-se em um estudo de caso por nós realizado com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública, localizada em um bairro popular da cidade de Salvador (BA), cidade que passa por um amplo processo de reestruturação de sua infraestrutura urbana por meio de políticas urbanas; a pedagogia dialógica freiriana foi o embasamento de tal prática. Os resultados da pesquisa puderam revelar que a construção coletiva entre educadores e educandos de conceitos importantes da Geografia Escolar, como paisagem, região, espaço, território e lugar, a partir da experiência da vida cotidiana, apresenta-se como possibilidade para uma educação contextualizada e crítica, assim como para uma formação cidadã para esse público.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Geografia Crítica. Pedagogia dialógica. Formação Cidadã.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a methodology of praxis in School Geography, in its critical perspective. It is based on a case study we carried out with students of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos, EJA) at a public school located in a popular neighborhood in the city of Salvador (state of Bahia), a city that undergoes a broad process of restructuring its urban infrastructure by urban policies; Paulo Freire's dialogic pedagogy was the basis of such practice. The results of the research revealed that the collective construction by educators and students of important concepts of School Geography, such as landscape, space, region, territory and place, with their daily life experiences as a starting point, is presented as a possibility for contextual and critical education, as well as a citizen education for this public.

Keywords: School Geography. Critical Geography. Dialogical pedagogy. Citizen Education.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é parte da tese de doutoramento da respectiva autora, a qual teve como objetivo principal discutir a importância de categorias analíticas da Geografia Escolar – como, por exemplo, o *lugar* e a *paisagem* – no ensino de Geografia visando à formação cidadã para educandos da EJA. Os nossos educandos, da escola Beta¹, localizada na cidade de Salvador (BA), cursavam o eixo V² (equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) em duas turmas do período noturno no momento da nossa prática. A escola Beta está localizada próxima ao bairro do Rio Vermelho, na capital baiana, o qual passa por um amplo processo de (re)valorização³ espacial dentro do processo de "venda" de Salvador para os setores imobiliários, de turismo e de lazer. Tal "venda" é pautada em um discurso da "vocação natural da cidade"⁴: isto  , o seu clima tropical com temperaturas elevadas ao longo do ano e

¹ Nome fictício da escola em que se realizou o estudo.

² A Educa o de Jovens e Adultos no estado da Bahia, de acordo com a Portaria Estadual 8249 (2013),   dividida em duas modalidades: uma constituída pelo denominado *tempo formativo* (exclusivo para alunos com 18 anos ou mais, nossos sujeitos de estudo), e a outra, pelo *tempo juvenil* (para alunos de 15 a 17 anos). Segundo o poder público baiano, essa medida visa resolver os conflitos intergeracionais, um dos principais motivos de abandono dos estudos pelos adultos da EJA no estado.

³ O processo de (re)valoriza o espacial da orla marítima da cidade, onde se encontra o Rio Vermelho, ocorre principalmente pela implementa o do atual Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), Lei n  7400, de 2008 (atualiza es em 2012), juntamente com a Lei de Ordenamento do Uso do Solo (LOUS), Lei n  8.167, de 2012. O processo de (re)valoriza o da orla marítima soteropolitana tende a intensificar o processo de segrega o socioespacial na capital baiana, pois   uma área que recebe o maior volume de investimentos públicos na cidade atualmente, na tentativa de alavancar o setor de turismo e lazer.   a tentativa de atrair capitais para essa área da cidade neste momento de crise, uma reestrutura o urbana baseada na necessidade de abrir fronteiras de investimentos aos capitais excedentes, como apontaram Lefebvre (2008) e Harvey (2006) em estudos sobre espaços urbanos no mundo.

⁴ Segundo a carta de apresenta o do Plano Estratégico de Desenvolvimento Urbano (2013-2016), período da nossa pesquisa, o atual prefeito Ant nio Carlos Magalhães Neto afirma: "Empreenderemos todos os esforços para a execu o das obras e a es que visam devolver a Salvador o destaque regional, nacional e internacional, em sintonia com a sua trajetória histórica e sua voca o natural" (PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR/ SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO, 2013).

seus 56 km de praias, os quais oferecem uma grande potencialidade para a prática de esportes náuticos visando atender aos interesses desses setores da economia.

Figura 1. Localização geográfica da cidade de Salvador (BA).



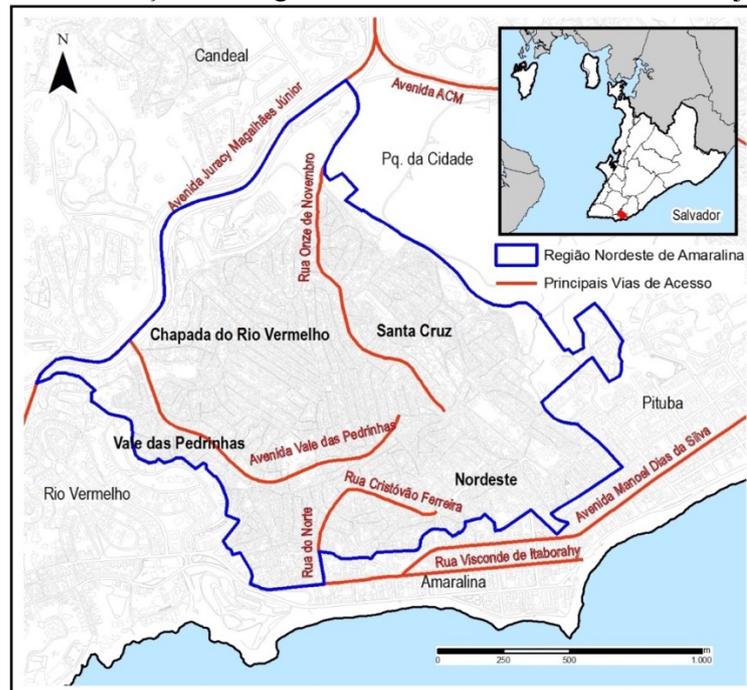
Fonte: adaptado de GOOGLE EARTH, 2015.

Os educandos da EJA da escola Beta, nossos *sujeitos* de pesquisa⁵, eram moradores, em grande parte, da região do Nordeste de Amaralina: uma região composta por bairros populares originários de ocupação irregular de propriedades públicas e privadas, carentes de infraestrutura urbana e com altos índices de violência, apesar de sua centralidade e proximidade ao bairro do Rio Vermelho. Esses educandos trabalhavam no pequeno comércio local, no comércio ambulante, nos serviços domésticos e na construção civil. Também havia um grande número de jovens desempregados⁶.

⁵ Os alunos das turmas trabalhadas, somados, resultam no total de 77 pessoas, a maioria jovens nascidos entre 1995 e 1976 (18 a 20 anos).

⁶ A região do Nordeste de Amaralina concentra o perfil populacional com os maiores índices de desemprego nos últimos anos da Região Metropolitana de Salvador: negros, mulheres, jovens e aqueles com os menores anos de escolaridade (CORSEUIL; FOGUEL; GONZAGA; RIBEIRO, 2013). Segundo Courseuil, Foguel, Gonzaga e Ribeiro (2013), as altas taxas de desemprego juvenil dos soteropolitanos devem-se ao fato de eles não alcançarem os níveis mínimos de escolaridade exigidos pelo mercado de trabalho atual, assim como à precariedade dos postos de trabalho abertos nos últimos anos na cidade: empregos com baixa remuneração e sem

Figura 2. Localização da Região do Nordeste de Amaralina e adjacências.



Fonte: CONDER; CIAGS/UFBA; SEMA, 2014.

Assim, como a escola Beta encontra-se em uma área limite entre o bairro do Rio Vermelho (bairro nobre da cidade) e a região do Nordeste de Amaralina, buscamos discutir a “geografia cotidiana” dessa região e sua proximidade ao bairro nobre do Rio Vermelho e seus equipamentos de turismo e de lazer. Abordamos a sua implicação socioespacial segregada da orla marítima no processo de produção atual do espaço da cidade de Salvador, destacando a reestruturação de políticas urbanas para a cidade, como o Novo Plano Diretor em debate naquele momento. O nosso trabalho, pautado na pedagogia dialógica de Paulo Freire, denominado de “oficinas de geocidadania”, propôs uma *práxis* de ensino-aprendizagem em

perspectiva de melhoria, o que leva a uma elevadíssima rotatividade. Os números do Censo 2010 (IBGE) para a capital baiana revelou que 44,2% dos ocupados no comércio da cidade eram trabalhadores sem carteira assinada ou trabalhavam por conta própria. Esses não tinham um rendimento mensal superior a R\$ 444,00 (IBGE, 2012).

Geografia, embasada no movimento histórico e contraditório da produção do lugar de vivência dos alunos (o Nordeste de Amaralina), segregado da orla marítima da cidade de Salvador, em especial o bairro do Rio Vermelho, um bairro nobre da orla marítima da cidade.

Durante as nossas oficinas, apresentamos e discutimos o projeto de elaboração do novo Plano Diretor da capital baiana e seus possíveis impactos para aquela região da cidade, iluminando os ideais do *direito à cidade* (LEFEBVRE, 2001) de Salvador para esses educandos: o direito de morar, de utilizar equipamentos urbanos, à centralidade, ao encontro, ao tempo não produtivo, à reunião. A importância da pesquisa se dá ao fato de que, diante o contexto neoliberal da economia, o ensino de Geografia, sob sua perspectiva crítica, pode contribuir para a formação cidadã dos educandos da EJA ao negar os pressupostos da educação bancária (FREIRE, 2014), a qual tem como objetivo treinar o educando no desempenho de suas destrezas e não de sua formação, sobretudo a sua formação política.

Segundo Callai (2012), o objetivo da Geografia Escolar é tentar explicar e compreender o mundo, de situar o educando no contexto socioespacial onde vive e de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade por meio da formação de cidadãos. O educador em Geografia deve iniciar sua intervenção pedagógica partindo de uma sondagem previa do conhecimento dos educandos no seu lugar de vivência, problematizando e sistematizando esse conhecimento para trabalhar a educação geográfica. O educando precisa saber o que fazer com as informações, e esse é o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece no lugar onde se vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontece mundo afora fazem parte do mundo em que se vive, mesmo que de maneira distantes.

Cavalcanti (2015) corrobora a importância da Geografia para a formação cidadã dos educandos ao descrever a importância do educador de Geografia trabalhar com “geografia da vida cotidiana da comunidade escolar”, do estudo do cotidiano para a construção do conceito de espaço geográfico (conceito-chave da ciência geográfica) a partir das categorias analíticas

da Geografia Escolar, como o lugar, o território e a região (o que inclui a paisagem⁷), por exemplo. Para ela, ao entender o lugar (o espaço do uso) e o território (o lugar do uso, apropriado com as ideias de pertencimento e identidade), por meio de suas práticas socioespaciais, o educando pode compreender a natureza do espaço geográfico: produto social, totalidade espaço-tempo, com diferentes escalas, do local ao global, perpassando o regional (SANTOS, 2009). Assim, a nossa pesquisa pautou-se nas ideias das autoras acerca do ensino dessa disciplina escolar, como também se alinhou à pedagogia libertadora de Paulo Freire, ao trabalhar a Geografia Escolar sob sua perspectiva mais crítica⁸, a qual visa iluminar e debater as estruturas socioespaciais desiguais e injustas da sociedade brasileira. Tivemos o cuidado permanente de não impor nossa visão de mundo aos educandos – isto é, de fazer dogmatismo crítico (KAERCHER, 2004) –, mas buscamos valorizar as experiências da vida cotidiana da comunidade escolar (principalmente para a elaboração de temas geradores) para a formação cidadã da comunidade escolar. A educação geográfica da nossa prática propôs, portanto, discutir os espaços que habitamos e transformamos (seres humanos transformam a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc.) permanentemente, necessários para o desenrolar da vida (KAERCHER, 2004). Nessa

⁷ A categoria analítica “paisagem” não é um sinônimo de espaço. A paisagem é um conjunto de formas possíveis de serem abarcadas pela visão que, num dado momento, representa as sucessivas relações entre a humanidade e natureza (SANTOS, 2009).

⁸ Com o processo de abertura política em 1985 no Brasil, e sob influência da Geografia Crítica/Radical/Marxista Francesa (a qual, em tom de denúncia, atacou a “neutralidade” científica da ciência e do Estado capitalista, devido ao seu alinhamento com os setores hegemônicos da economia – os grandes causadores da miséria dos trabalhadores) abriu-se a perspectiva da análise dialética, da discussão do materialismo histórico e da política, fundamentais na formação cidadã. Houve um alinhamento da Geografia Escolar com a Pedagogia Progressista, principalmente com suas vertentes Libertadora/Emancipadora dos estudos de Paulo Freire; e da vertente crítico-social, dos conteúdos (ou sociopolítica) dos trabalhos de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Cipriano Lukesi, Carlos Roberto Jamil Cury e Demerval Saviani. A Geografia Escolar Marxista/Crítica/Radical brasileira também se posicionou contra o Estado ditatorial-burguês e contra o uso da escola como superestrutura para a manutenção do sistema capitalista quando, no final dos anos 80 e início dos anos 90, a disciplina “Geografia” voltou à grade curricular do ensino básico no Brasil e houve a criação de novas propostas curriculares estaduais e municipais em todo país pautadas na proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), estado de São Paulo, a qual foi criada por meio de um convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (ABG).

perspectiva, a nossa pesquisa partiu do pressuposto de que o papel do educador em Geografia é auxiliar na construção da noção de cidadania de seus educandos por meio da compreensão de sua condição histórica-espacial. É uma disciplina escolar que tem como objetivo auxiliar na formação de *sujeitos* com autonomia de pensamento, a fim de que esses possam, ao longo de sua história e dos embates da vida cotidiana, distinguir discursos e buscar utopias ou sonhos pessoais e coletivos, e assim negar a “educação bancária”.

Portanto, o homem passa a assumir uma posição de sujeito a partir do momento em que reflete acerca da sua situação e do seu ambiente concreto. As reflexões internas podem fluir por já se ter participado de uma interação prévia, com o mundo, consigo e com os outros. Esta reflexão não é algo solto, mas situado na existência dos indivíduos. (FREIRE, 1980, p.33).

Com o objetivo dessa formação crítica e cidadã dos educandos, a nosso ver, o educador em Geografia deve auxiliar seus educandos a realizarem uma leitura crítica do espaço geográfico onde vivem. Deve trabalhar com a criação de situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pela sociedade em diversos tempos históricos com suas contradições (PONTUSCHKA, 1999).

Ao trabalhar com as práticas socioespaciais, o educador permite uma apreensão do espaço geográfico como produto e obra social, contemplando sua realidade complexa, contraditória e com suas escalas geográficas, desde o local até o global. Esse profissional deve, conforme Freire (2014), observar uma postura vigilante diante o discurso político das atuais reformas da educação brasileiras, pois elas estão pautadas na ideologia neoliberal e seu discurso fatalista, neutralizante e imobilizante. Com seus ares de “pós-modernidade”, esse discurso neoliberal visa nos convencer que nada mais podemos contra a realidade que, de histórica e cultural, passa a ser quase “natural”, e que cabe a nós, educadores, ensinarmos aos educandos a se adaptarem a esse mundo para sua sobrevivência, qualificar-se tecnicamente ao máximo para tentar garantir sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Gadotti (1996),

reafirmando os perigos da “educação bancária” sinalizada por Paulo Freire (antidialógica por excelência), a educação no contexto neoliberal reafirma um ensino feito de forma vertical visando formar o “educando-massa”, impossibilitando-o de se manifestar, cabendo apenas escutar e obedecer.

Corroborando com Freire, Goodson (2007) afirma que as atuais reformas políticas para a educação no contexto neoliberal, diante da sociedade globalizada e flexibilizada, focadas nas demandas do mercado, estão cada vez mais estabelecendo um controle rígido do trabalho do educador e uma aplicação do currículo oficial, o que tem levado a uma perda da identidade do trabalho docente e uma desmotivação por parte dos educandos. O autor afirma que o trabalho do educador, o qual se assemelha ao do mestre artesão, tem sido transformado, diante desses novos paradigmas da educação, em um trabalho meramente técnico, que deve ser aplicado em conformidade com as determinações dos outros e monitorado passo a passo quanto ao seu nível de desempenho. Fundamentalmente, significa negar o ofício de ensinar como um trabalho realizado com propósito, com paixão e com significado, o que tem desiludido o trabalho docente, e, conseqüentemente, os educandos, avaliados permanentemente.

Professores excelentes costumam ter um senso de missão e vocação muito grandes. [...] Reformas que negam, ignoram, ou ainda desvalorizam o senso de missão de professores excelentes são, portanto, contraproduativas. Não só pelo fato de os professores excelentes ficarem desmotivados, mas também porque modelos exemplares de papel profissional são demolidos e bons mentores menosprezados. O contágio de desilusão espalha-se; a ideia de que a educação é uma vocação de alto comprometimento, no qual os profissionais concentram seus mundos, é destruída. Quando a missão e o significado se perdem, o trabalho torna-se um compromisso menor – as pessoas começam a apenas aparecer para trabalhar e fazer o que se espera que façam. (GOODSON, 2007, p.25).

Nesse novo modelo micro gerenciado de educação, portanto, o educador (e a eficiência do seu trabalho) é colocado no centro desse sistema, avaliado em cada detalhe e culpabilizado no caso de fracasso escolar dos educandos. Por meio de manuais e cartilhas, o estado pede ao educador que “entregue” o “produto educação” para a sociedade, negando sua *biografia profissional*: suas missões pessoais e o comprometimento que fundamentam o senso

de vocacionalismo e a profissão baseada no senso de cuidado (GOODSON, 2007). Esse “novo educador neoliberal”, segundo o estado, tecnicamente competente e em conformidade com as novas normas e diretrizes, deve negar o comprometimento da sua profissão e assumi-la apenas como um emprego, no qual, como em outros, ele é gerenciado, dirigido e entrega o que lhe é solicitado. Esse é o papel do educador na “educação bancária”: depositar no educando o conteúdo programático da educação (que elaboram para ele), negando a educação como um ato de formação dos educandos (como seres histórico-sociais) e como um ato estético e ético.

Mulheres e homens, como seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2014, p. 34-35).

Portanto, concordando com Freire (2014), afirmamos a necessidade de nós, professores de Geografia, termos uma postura vigilante e crítica quanto aos propósitos da “educação bancária”. Como educadores humanistas, devemos pautar nossa ação identificando-se desde logo com a dos educandos para a formação e humanização de ambos. “Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens” (FREIRE, 1987). Devemos – portanto – posicionar-nos criticamente diante dos atuais paradigmas da educação, pautados na crença de que uma clara enunciação de objetivos, apoiada por uma bateria de testes e acompanhada por estratégias estatísticas e contábeis, possibilita uma formação integral e cidadã dos educandos.

A contribuição da educação proposta por Paulo Freire – para nós, professores da Geografia, sob sua perspectiva crítica – é uma possibilidade de superação desse modelo

fatalista e empobrecido de educação. É um desafio para superarmos “a doença da narração” no ensino – o ensino meramente técnico sem uma conexão com a realidade, feito de forma estática, separado em compartimentos e previsível –, para alcançar um ensino que vise à formação integral dos educandos. É a proposta de uma prática de ensino-aprendizagem problematizadora (dialógica por excelência), na qual os conteúdos e o currículo jamais devem ser depositados, e sim organizados, por meio de temas geradores, a partir da demanda da comunidade escolar. É uma proposta de educação ética e estética pautada no diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. É a educação que promove reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado, podendo gerar uma ação capaz de emancipá-lo(s) em conjunto. Portanto, é um modelo de educação muito mais promissor, já que o educando, compreendendo o seu lugar por meio de uma leitura crítica de suas diferentes paisagens, terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é uma dimensão constitutiva da realidade e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição.

Nessa proposta de ensino-aprendizagem apresentada por nós, pautada na leitura crítica do espaço geográfico, a partir da vida cotidiana, o diálogo, portanto, torna-se fundamental. Concordamos com Gadotti (1996) que o diálogo tem três virtudes: a primeira é o respeito aos educandos enquanto sujeitos e enquanto expressões de uma prática social. A segunda é escutar as urgências e opções dos educandos a partir da prática espacial. E a terceira é a tolerância para conviver com o diferente.

Na nossa pesquisa com educandos da Educação de Jovens a Adultos (EJA), o diálogo foi o fundamento de aproximação entre a educadora e os adolescentes expulsos (ou repetentes) do ensino tradicional, os adultos aposentados, os trabalhadores do campo, as donas de casa, as empregadas domésticas, os presos em liberdade assistida e os trabalhadores informais de uma escola localizada em um bairro popular e socioespacialmente segregado da cidade de Salvador (BA). Partimos do pressuposto que esses educandos eram os *oprimidos* da nossa sociedade, pois estavam apartados das centralidades urbanas e de seus equipamentos:

serviços públicos e opções de lazer da capital baiana. Eram os excluídos da nossa sociedade, na qual a reprodução⁹ (em especial das relações econômicas), com suas contradições, principalmente entre a produção e a apropriação das riquezas produzidas socialmente, constitui o processo central e, assim, rejeita grande parte dos grupos constituintes da vida social (LEFEBVRE, 1973).

Segundo Resende (1986), o educador em Geografia – ao trabalhar com educandos da EJA – deve levar em consideração que, como esses educandos (principalmente os adultos) não cursaram integralmente o ensino regular, o seu conhecimento vem por meio de suas atividades cotidianas e do trabalho, com grande influência dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão. Para eles, os conceitos nascem da prática, que é essencialmente uma prática do trabalho no espaço do vivido. Desse modo, o diálogo, a percepção e, logo, a consciência espacial, não vêm mediados pela instrução formal. A geografia dessas pessoas é a geografia do espaço vivido. É riquíssima e é produto de uma percepção intensa do espaço resultante de uma vivência, cujas normas se devem, sobretudo, à divisão social do trabalho. Seja no meio rural ou urbano, esse espaço é percebido como cercado, dividido, possuído ou não, mas, de qualquer forma, nunca é um espaço de livre apropriação, seja para moradia, seja para o lazer. Esses educandos têm uma ideia de qual é o seu papel nesse espaço fragmentando, de qual é a função que lhes é reservada pelas relações sociais de produção. O espaço do cotidiano dessas pessoas é o espaço da luta pela moradia e pelos serviços públicos, da *resistência*, em uma sociedade na qual o acesso ao solo se dá pela propriedade privada do solo. É o espaço como uma mercadoria, da qual uns podem comprar e tornarem-se proprietários e outros não.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na EJA, quando visa construir o conceito de espaço geográfico e suas categorias analíticas de forma crítica (sob a ótica da produção do espaço e suas contradições, a dialética entre a produção e a apropriação

⁹ Segundo Lefebvre, o conceito da reprodução das relações sociais de produção restitui o conceito de produção: designa a produção da sociedade de maneira geral – do próprio ser humano, em termos filosóficos (LEFEBVRE, 1973).

dos espaços urbanos, inclusive o acesso aos serviços públicos e moradia), abre a possibilidade de uma formação mais crítica e cidadã dos educandos a partir de uma compreensão das contradições da produção do espaço onde vivem. Os resultados por nós atingidos puderam revelar que o ensino-aprendizagem em Geografia, especialmente em seus conteúdos de Geografia Urbana, quando pautado na pedagogia dialógica, propõe uma formação crítica desses educandos e se apresenta como um exercício ativo de cidadania.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

A nossa práxis no colégio Beta partiu de práticas que visassem valorizar as condições socioespaciais locais dos nossos educandos, ressaltando a apropriação dos bairros da região do Nordeste de Amaralina (e suas adjacências, como o bairro do Rio Vermelho, espaço de lazer) para o desenrolar de sua vida cotidiana e de sua identidade local. O segundo passo foi o momento de problematizar a produção do espaço no Nordeste de Amaralina, articulado com outras escalas geográficas, como a orla marítima (nobre) e a cidade enquanto totalidade. Nesse momento, tratamos de detectar a problemática que intensifica o processo de segregação socioespacial na capital baiana e de pensar em soluções coletivas para tentar resolvê-lo. Buscamos iluminar, no âmbito da própria prática social, ações coletivas que poderiam melhorar a qualidade de vida da população local.

O terceiro passo foi trabalhar as categorias analíticas – a paisagem, a região, o lugar e território – e o conceito de espaço geográfico, por meio das práticas socioespaciais dos educandos e da comunidade escolar. Por meio da leitura da paisagem local em seus atributos (lixo nas ruas, esgoto a céu aberto, presença de unidade de polícia pacificadora – UPP, a vida em comunidade e as redes de solidariedade, por exemplo), desenvolvemos uma articulação entre teoria e prática para discutimos as contradições de uma sociedade assentada em relações de subordinação e dominação, em que o estado tende a representar de forma mais acentuada

os interesses hegemônicos vinculados às necessidades de reprodução ampliada do capital (LEFBVRE, 2001), principalmente a problemática do turismo na capital baiana e da cidadania. Destacamos os elementos do projeto do novo Plano Diretor da cidade no processo de (re)valorização da orla marítima da capital baiana e sua finalidade maior: atender aos interesses dos setores de turismo, comércio e imobiliários, em detrimento dos bairros populares e de sua carência de serviços públicos. Assim, discutimos a importância da mobilização da comunidade local nesse processo de reordenamento de políticas públicas urbanas, pois no cerne das resistências é onde se efetiva um exercício ativo da cidadania. O quarto passo, o ponto de chegada, foi um exercício de ação cidadã: a construção de um plano de bairro popular, a partir das demandas da prática socioespacial dos próprios educandos e da comunidade escolar.

No início das nossas atividades, as quais ocorriam na sala de aula¹⁰, em substituição ao professor de Geografia da escola (afastado naquele momento por motivos de saúde), encontramos uma resistência dos educandos em pensar acerca de sua realidade e de realizar atividades que – naquele momento – para eles não valeriam nota. Muitos ou saíam da sala de aula, ou ficavam conversando, ou ainda mexendo no celular, quando iniciávamos nossas atividades. Aos poucos, fomos conquistando a atenção dos educandos com a metodologia das rodas de conversa com sua temática principal: suas vidas e seus embates na cidade de Salvador (BA). A falta de interesse e de apropriação dos espaços da própria escola nos revelou uma questão ainda mais preocupante: uma falta de apropriação dos espaços do entorno da escola para o lazer, e do próprio bairro do Vale das Pedrinhas, sempre descrito pelos educandos como um “lugar feio, sujo, perigoso, de gente malandra”, quando perguntávamos, inicialmente, sobre a vida diária deles. Quando eles falavam da cidade de Salvador, sempre se referiam à orla (com suas belas paisagens naturais e seu patrimônio histórico e cultural – o bairro histórico do Pelourinho) e em momento algum falavam do Vale

¹⁰ No colégio Beta, devido ao problema de evasão dos educandos, as aulas e as atividades no período noturno só podem ocorrer no interior das salas de aula.

das Pedrinhas, espaço da vida cotidiana deles, como parte importante da totalidade da cidade de Salvador.

Inicialmente, identificamos no discurso deles que a cidade de Salvador (BA) era apenas a orla turística, e esse foi o nosso ponto de partida: um trabalho de reconhecimento, de apropriação e de valorização da história dos nossos educandos e do Nordeste de Amaralina a partir de suas práticas socioespaciais cotidianas. Por meio de um resgate da história do Vale das Pedrinhas (e de outros bairros da região do Nordeste de Amaralina), feito por meio de leitura de textos e de entrevistas feitas pelos próprios educandos com a comunidade escolar e familiares (sobretudo seus parentes mais idosos), aos poucos, esses educandos foram reconhecendo a importância da escola e do próprio bairro onde viviam para suas vidas e de sua família. A partir desse trabalho de reconhecimento da importância do Vale das Pedrinhas para esses educandos, enquanto o “lugar do viver e do habitar” para eles, começamos a discutir o projeto do novo Plano Diretor no processo de (re)valorização da orla marítima da capital baiana e suas intencionalidades: o embelezamento da orla para atender aos interesses do capital privado, sobretudo aqueles ligados aos setores de turismo, de lazer e imobiliários, em detrimento das necessidades dos bairros da região do Nordeste de Amaralina: segurança, saneamento básico, moradia, creches, hospitais, etc.

O passo seguinte foi começar a elaborar nossos planos de bairro popular, os quais nós sugerimos que deveriam ser levados às consultas públicas realizadas pelo poder público municipal soteropolitano para elaboração do novo Plano Diretor da Cidade, no ano de 2015, o que não ocorreu. Apesar de discutirmos a importância da participação da população, sobretudo aquela mais oprimida, nas consultas públicas realizadas pelo poder público soteropolitano, nossos educandos afirmaram que não se sentiram à vontade (como moradores do Nordeste de Amaralina) em estar diante dos técnicos da prefeitura de Salvador, mesmo com a nossa presença para a apresentação dos seus planos de bairro popular. Foi nítida a frustração deles. E, assim, buscamos dialogar o porquê de eles não estarem presentes naquele momento importante de confronto com o poder público. Como as consultas públicas do

projeto do Plano Diretor de Salvador ocorreram nos bairros mais nobres da cidade, e como não são lugares da apropriação da vida cotidiana deles na cidade, em sua condição de excluídos eles não se sentiram sujeitos de direitos para estarem presentes naqueles espaços da cidade. Buscamos fazer dessa “frustração” um momento de formação e de conscientização da importância da escola como o lugar do encontro de sujeitos e de ideias que podem promover ações para a luta por melhorias condições de vida.

RESULTADOS

No desenrolar das “oficinas de geocidadania”, os próprios educandos afirmaram que, na cidade de Salvador (BA), existe o lugar dos ricos (a orla marítima) e o lugar dos pobres (a região do Nordeste de Amaralina, entre muitas outras). Os ricos, segundo eles, podem ficar mais perto da praia e numa área plana em que não há deslizamento de terras, como acontece no Nordeste de Amaralina nos meses chuvosos do inverno soteropolitano. Assim sendo, eles mesmos puderam constatar a dialética espacial integração/desintegração das diferentes áreas da metrópole baiana e suas contradições sociais no processo de reprodução do espaço urbano. Eles constataram a contradição fundante da reprodução do espaço urbano e a gênese da segregação: as disparidades entre a produção social coletiva e a apropriação privada do solo urbano como mercadoria (CARLOS, 2008).

A nossa última roda de conversa, quando discutimos a importância da Geografia Escolar quando trabalhada em sua perspectiva crítica, ajudou-nos a pensar a cidade em sua totalidade, em sua segregação socioespacial. Os educandos afirmaram que nossos encontros foram desafiadores para pensarem na sua história particular, assim como experiência igualmente social de seus colegas e vizinhos. E que as nossas oficinas puderam tornar-se espaços de utopia para romper, neles mesmos, os discursos hegemônicos e suas intencionalidades, e assim buscar soluções coletivas para uma melhor qualidade de vida para

toda a comunidade. Assim, nosso trabalho buscou fazer do ensino de Geografia, sob sua perspectiva crítica, na escola Beta, o lugar de *utopia experimental*¹¹ para a formação cidadã de sujeitos autônomos a partir da compreensão do espaço geográfico e suas categorias, como o lugar – espaço do uso e da apropriação. O lugar como substrato do *direito ao habitar*, o qual marca a grande luta da classe trabalhadora, cada vez mais segregada no espaço urbano vendido como mercadoria.

Portanto, a nossa experiência revela que a educação geográfica na escola, enquanto parte de um projeto educacional de possibilidade de transformação da realidade de seus educandos, oferece uma formação cidadã fundamentada na produção do espaço geográfico, com suas contradições. É um verdadeiro exercício de compreensão do lugar do vivido e sua apropriação a fim de revelar estratégias escondidas e seus conteúdos, como as políticas públicas, assim como de outras categorias analíticas da Geografia: a paisagem, a região e o próprio espaço, categoria da Geografia. O educador de Geografia na EJA, para atingir esse objetivo, deve, portanto, sempre buscar mediar as práticas socioespaciais de seus educandos com as categorias analíticas da ciência geográfica para uma compreensão da natureza do espaço geográfico, a totalidade espaço-tempo, o qual é segregado e fragmentado.

Os resultados qualitativos da pesquisa apontam que a práxis proposta, uma prática de ensino em Geografia sob sua perspectiva crítica, mostrou-se como um importante instrumento de formação cidadã e formação política dos educandos da EJA, para uma compreensão do processo de valorização da orla marítima da cidade de Salvador (BA) em detrimento da região do Nordeste de Amaralina.

¹¹ A utopia – como possibilidade de realização, conforme Henri Lefebvre (1979) – deve ser considerada, experimentalmente, estudando-se na prática suas implicações e consequências. É o impossível hoje, mas em direção ao novo, ao possível amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a escola e seus sujeitos, como um lugar de mediação de conflitos sociais da realidade, é uma importante instituição para uma mudança das relações sociais e na construção de um projeto diferenciado de sociedade; assim, o ensino de Geografia deve contribuir para a formação crítica e cidadã dos educandos, para torná-los sujeitos autônomos no seu pensar e no exercício de sua cidadania. A nossa práxis propôs essa formação crítica dos educandos da EJA por meio da construção da categoria *lugar*, como o espaço do vivido, articulado com as categorias paisagem, território e região, a fim de revelar estratégias escondidas e seus conteúdos, as sujeições, para o direito à cidade (direito de morar, de utilizar equipamentos urbanos, à centralidade, ao encontro, ao tempo não produtivo, à reunião). O direito à cidadania pelo espaço como obra social, coletiva e individual. Respeitando a autonomia e a dignidade de cada educando, enquanto sujeito histórico-social, buscamos provocá-los para exercitarem as atividades de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, ou seja, de (re)construir as categorias analíticas da Geografia Escolar, por meio da pedagogia dialógica de Paulo Freire, para que esse conhecimento torne-se útil para as suas vidas, sobretudo no que tange a luta por melhorias das infraestruturas urbanas nos bairros da região do Nordeste de Amaralina (Salvador, Bahia). Nossa metodologia de ensino-aprendizagem procurou mostrar que a experiência educativa geográfica (no contexto neoliberal com seu caráter puramente técnico e mesquinho) precisa valorizar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, autônomo e crítico. Nessa perspectiva do modelo educacional freiriano, propusemos uma educação geográfica que se (re)faz ao (re)pensar a Geografia Escolar, a qual trabalha seu conceito-chave – o espaço geográfico – e suas categorias analíticas (paisagem, região, território e lugar) como construções provisórias e parciais que exigem do educador uma prática pautada na realidade cotidiana dos educandos, assim como na realidade da

comunidade escolar, para o exercício de cidadania ativa destes mesmos, para um projeto diferenciado de sociedade.

A práxis da pesquisa apresentada revela-se como uma relevante prática de ensino em Geografia para a EJA de acordo com os pressupostos e objetivos dessa modalidade de ensino: uma educação inclusiva e cidadã para aqueles excluídos da educação tradicional. Tomando por base a Geografia em sua perspectiva crítica, propomos uma prática de ensino pautada na mediação das práticas socioespaciais de educandos da EJA, em seu espaço vivido, com as categorias analíticas da Geografia (lugar, paisagem, território e região) para que esses educandos compreendessem a natureza do espaço geográfico da cidade de Salvador (BA) com suas contradições a partir das políticas públicas de valorização da orla marítima da cidade para atender aos interesses dos setores de turismo e de lazer, em detrimento das necessidades básicas de infraestrutura urbana de regiões carentes da cidade, como o Nordeste de Amaralina. Assim, apresentamos, além de uma proposta de prática de ensino em Geografia para a EJA, uma proposta de valorização da escola pública como lugar do encontro e da formação política e cidadã de seus sujeitos, pois, se as atuais políticas públicas reformistas para a educação brasileira visam adequar e inserir os educandos da EJA no mercado de trabalho como mão de obra barata, cabe aos educadores e gestores buscar e propor diferentes práticas de ensino em Geografia com o objetivo de uma formação efetivamente cidadã e política desse público. Portanto, a Geografia escolar na EJA para uma formação cidadã desse público, deve propor aos educandos o entendimento das contradições do processo de produção do espaço geográfico como obra e produto social, de natureza segregada, no que tange no direito e apropriação dos diferentes espaços do vivido na cidade, seja pelo habitar, seja pelo lazer, seja para o viver.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, pp. 114-141.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015.
- CONDER; CIAGS/UFBA; SEMA. Localização da região do Nordeste de Amaralina e adjacências. Disponível em: <http://http://amnaluta.blogspot.com.br/p/historia_25.html>. Acesso em 25 abr. 2014.
- CORSEUIL, Carlos Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo; RIBEIRO, Eduardo Pontual. A Rotatividade dos Jovens no Mercado de Trabalho Formal Brasileiro. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, Brasília; n. 55, ago.2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: 2014.
- GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos bibliográficos na educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n.2, maio/ago. 2007.
- GOOGLE EARTH. Imagem de satélite da América do Sul. 2015.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa mensal de emprego. Evolução do emprego com carteira assinada 2003-2012. Rio de Janeiro: 2012.

Disponível em:
<http://ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/Estudos/Evolucao_emprego_carteira_trabalhoassinada.pdf>. Acesso em 18 set. 2014.

KAERCHER, Nestor. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1979.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessanderi. (Org.). **Novos rumos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR/ SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO. Salvador construindo um novo futuro 2013-2016. Salvador: 2013. Disponível em: <http://http://www.planejamentoestrategico.salvador.ba.gov.br/imagens/Planejamento_Completo.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.