

O ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Paula Dagnone Malavski¹

Resumo

O objetivo do trabalho presente é fazer uma discussão acerca da importância da Geografia Escolar, sob sua perspectiva crítica, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando a formação cidadã e a valorização dos sujeitos do ensino e da escola pública brasileira.

Para a realização dessa discussão, partimos do pressuposto de que a Geografia Escolar, sob Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998, para o Ensino Fundamental no Brasil, pauta-se em um modelo neoliberal de ensino e uma prática pedagógica para a adequação dos jovens e adultos brasileiros no atual mercado de trabalho, no qual poucos terão chance de acesso. É um instrumento da ideologia neoliberal sob o discurso fatalista de que a finalidade da educação no mundo atual, em face do desemprego, é apenas o treino técnico-científico do educando e não sua formação. Portanto, uma *práxis* (teoria-prática) de ensino-aprendizagem em Geografia, principalmente nas escolas públicas brasileiras, sob a perspectiva crítica, visa romper com esse discurso e contribuir para uma formação cidadã dos alunos brasileiros.

Em um estudo por nós realizado em um colégio público localizado em um bairro popular da cidade de Salvador, Bahia, Brasil, durante os anos de 2014 e 2015, buscamos repensar o ensino-aprendizagem de conteúdos da Geografia Urbana, como segregação socioespacial, violência urbana e cidadania, a partir da percepção dos alunos sobre o seu *lugar* de vida na cidade para sua formação como agentes-cidadinos-cidadãos na luta pelos seus direitos sociais. Assim, trabalhamos, principalmente, as categorias analíticas paisagem e lugar sob uma perspectiva crítica para romper com os discursos hegemônicos e segregadores dos espaços excluídos socialmente e materialmente da cidade de Salvador (BA). Ao longo das nossas atividades, apesar do grande número de alunos que abandonaram o ano letivo, notamos a insatisfação dos alunos que ainda lutavam pelo seu diploma: a insatisfação diante de uma educação que não atendia às suas necessidades e desejos. Esses alunos buscavam uma formação que os ajudasse a superar a sua condição de excluídos na sua cidade, o que nos permitiu explorar uma reflexão crítica e uma ousadia para explorarmos as potencialidades da nossa disciplina e de seu papel na educação pública brasileira como uma *utopia experimental* para uma formação ética, política e cidadã.

Portanto, esse trabalho visa debater a importância do ensino de Geografia na EJA para a formação crítica dos alunos das escolas públicas brasileiras e uma valorização da

¹ Geógrafa e Educadora. Bacharel e licenciada em Geografia, Mestre e Doutora em Geografia Humana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), campus de Senhor do Bonfim (BA).

Geografia Escolar. Defendemos, finalmente, que uma formação cidadã e uma melhoria do ensino das escolas públicas brasileiras pelo poder público depende, sobretudo, de uma valorização dos sujeitos da educação como sujeitos sociais de direitos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Geografia Crítica, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação neoliberal e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

A educação pública no Brasil como superestrutura (instituição²) deve ser compreendida, inicialmente, como um instrumento de interesse e dominação dos sujeitos sociais hegemônicos, as classes sociais dirigentes, sob o atual paradigma do neoliberalismo da economia mundial, o qual, após o Consenso de Washington (1989) e seu receituário econômico, principalmente para os países pobres, deliberou uma redução de investimentos públicos em setores sociais, como a educação, por exemplo. Essa redução de investimentos tem em vista a manutenção da taxa média de lucro e repasse de capital para os países centrais, seja por meio do pagamento da atividade externa, seja por meio do lucro das empresas transnacionais. Assim, compreendemos que a educação pública e o ensino têm sido determinados em um modelo de sociedade em que a economia é o fundamental e, portanto, cabe ao estado controlar e formar pessoas, ou melhor, trabalhadores, cada vez mais adaptados e cativos para o atual modelo de produção, o modelo “toyotista”. Esse modelo, mais automatizado e robotizado, exige um número cada vez menor de trabalhadores e uma melhor habilidade técnica (multifuncional) de acordo com o papel dos países na divisão internacional do trabalho (SOARES, 2011).

A educação, institucionalizada e pública, tem sido, portanto, de acordo com os paradigmas históricos, um instrumento de manipulação dos sujeitos sociais hegemônicos para a manutenção da sociedade capitalista e, assim, as atuais reformas educacionais têm servido sobremaneira para corrigir algum detalhe “defeituoso” dessa ordem social estabelecida e não visa a uma transformação ou melhoria da educação em si. A educação pública é um instrumento de interiorização, uma aceitação resignada (conformista) e consensual, dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, objetivando adequar os indivíduos em seu posto na ordem social, e de acordo com as tarefas produtivas que lhe foram assinaladas (MÉSZÁROS, 2004). Para o aluno da escola pública, cabe, segundo esse modelo, conseqüentemente, apenas aprender operações

² A educação pública como superestrutura, segundo o pensamento marxista de Antonio Gramsci, é do estado no domínio direto, operando a sociedade por meio de seus agentes e exercendo funções subalternas segundo interesses dos agentes hegemônicos da sociedade e do próprio governo político, por meio de: (1) geração de um consenso espontâneo pela população, o qual nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança política) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; (2) um aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando fracassa o consenso espontâneo (MONASTA, 2010, p. 98).

básicas do trabalho e do cotidiano, o que inclui formas de “conduta certas” para realizar o bom trabalho.

Desde a década de 90 do século passado, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pautada no documento “Aprender a Aprender”³, produzido durante a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴, a educação brasileira vem passando por grandes reformas que visam corrigir seus “defeitos” e melhorar os seus resultados nos índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. O próprio uso do verbo “reformular”⁵ para as atuais reestruturações da educação pública em diversos países do mundo indicam que o seu objetivo é “dar uma melhor forma”, “corrigir”, “emendar”, “renunciar a maus hábitos”, “aperfeiçoar”, “transformar algo ruim, nocivo, nefasto em algo melhor” etc. Ou seja, os modelos seculares de educação pública da civilização ocidental, segundo tais políticas, necessitam ser superados.

Segundo Ivor Goodson (2007, p. 33), essas reformas políticas para a educação no contexto neoliberal, de um modo geral, estão pautadas nos paradigmas das mudanças organizacionais adotadas desde a década de 1980 até o início desse século. Essas mudanças têm se ocupado com a reestruturação do sistema público de ensino, agora focada no mercado e consciente do sistema de *delivery* (*entrega* em inglês). Elas possuem em comum as seguintes características: articular novas visões e alvos associados a estruturas e padrões contáveis. Às vezes, elas são vistas com os três T’s (em inglês: *target, tests e tables*; em português: alvos, testes e tabelas) – em sucessão aos três R’s da educação, em inglês: *reading, writing e arithmetic*; em português: leitura, escrita e aritmética). Nos serviços públicos, o microgerenciamento destas reformas pautadas em padrões minimamente mensuráveis tem gerado um aparente paradoxo: na essência dessa nova ordem mundial de mercado livre visando a maximização da produtividade e uma diminuição da regulação do estado na economia, para a educação o setor público deve agir de forma contrária, a educação deve ser microgerenciada em cada mínima ordem e detalhe. Criam-se os índices para avaliar a “saúde” da educação e a produtividade do trabalho do educador.

No caso da Geografia Escolar, nesse contexto de reformas das políticas públicas para a educação cabe destacarmos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dessa disciplina em 1996 pela LDB. A criação dos PCNs deu-se em base nacional, envolvendo governantes e um restrito grupo de intelectuais, sem a participação dos

³ O “Aprender a Aprender” também tem em seu receituário, além do controle dos gastos na educação pública, novas modalidades de financiamentos internacionais, novas formas de organização e gestão dos tempos e espaços da escola, modelos ideais de formação e avaliação dos professores, uma nova organização curricular com foco em desenvolvimento de competências e habilidades, e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação com ênfase na formação tecnológica.

⁴ Realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial e representante dos estados, sobretudo dos países subdesenvolvidos. Esses se reuniram em Jomtien, na Tailândia (1990), para discutir como a Educação poderia e deveria contribuir para o desenvolvimento dos países por meio de um modelo mais novo e mais apropriado de ensinar o “Aprender a Aprender”.

⁵ Dicionário Houaiss.

agentes da comunidade escolar (alunos, professores, pais, instituições e organizações não governamentais ligadas ao ensino)⁶ para uma adequação da educação pública brasileira perante o contexto internacional. Tendo como base o "Aprender a Aprender" essa levou a uma padronização nacional de conteúdos básicos para cada componente do ensino regular com o intuito de padronizar o ensino de cada disciplina escolar no Brasil, subsidiar a formação técnica dos estudantes brasileiros em face da nova realidade do mundo do trabalho e inserir o Brasil na nova divisão internacional do trabalho (SOARES, 2011).

No caso da Geografia, a formulação dos PCNs para essa disciplina ocorreu por meio de uma análise e crítica das propostas estaduais e municipais vigentes naquele momento, as quais foram designadas pelo analista, o geógrafo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Antônio Carlos Robert de Moraes, como "propostas militantes de cunho ideológico" e que não serviam para uma pedagogia progressista (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1995, p. 102). Há, portanto, uma clara crítica à Geografia Marxista ou Crítica que, segundo o autor, ao analisar a relação da sociedade com o espaço (e não a realidade da sociedade com a natureza), limitou o objeto da Geografia somente à esfera dos fenômenos sociais (principalmente econômicos), enfatizando, portanto, apenas a categoria "valorização do espaço"⁷ em detrimento dos aspectos políticos e culturais. Após essa avaliação, portanto, houve uma escolha de modelo de ensino para a Geografia pautado na Fenomenologia para enfatizar também as dimensões políticas e econômicas da sociedade (incluindo subjetividade, individualismo e pragmatismo), que, a nosso ver, trata-se de um ajuste e uma adequação da educação pública brasileira nos novos paradigmas produtivos e educacionais internacionais. Ao desconsiderar a produção social e histórica do espaço, os PCNs de Geografia dificultam uma formação crítica do aluno, especialmente para o público da EJA – jovens e adultos trabalhadores, aqueles que não

⁶ A criação dos PCNs se deu a partir da elaboração de documento-base, um projeto MEC/UNESCO/Fundação Carlos Chagas, o qual avaliou as propostas curriculares para o Ensino Fundamental elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados e do Distrito Federal durante dez anos anteriores ao ano de 1996, e também incluiu a análise das propostas dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, pelo seu caráter inovador. O estado da Bahia enviou material para a consulta, mas, segundo a equipe responsável pela sua criação, não configurava uma proposta curricular para o ensino regular, apenas orientações gerais às áreas ou temáticas específicas, por isso não foi considerado relevante para a elaboração de tal estudo. No caso da Geografia, cabe destacarmos que apenas um consultor foi responsável pela elaboração de tal documento avaliativo.

⁷ A categoria valorização do espaço, segundo o autor, significa, na relação sociedade-natureza, uma classe específica de processos sociais, aqueles pelos quais a sociedade produz o seu espaço. Neste trabalho, o conceito de revalorização espacial trata do processo de qualificar, normatizar e funcionalizar o espaço pela técnica visando à valorização econômica de determinados espaços urbanos. É o enobrecimento de determinados fragmentos do espaço urbano, enfocando a reabilitação de sua infraestrutura urbana e a readequação do seu patrimônio histórico edificado, por exemplo, visando fazer retornar nesses fragmentos investimentos econômicos e comerciais para a "venda" da cidade para setores econômicos específicos, como a construção civil e setores de turismo e lazer, diante das demandas impostas do atual processo de reprodução capitalista em escala local. Assim, o espaço apresenta-se como condição, meio e produto dos processos históricos que garantem a reprodução do processo capitalista local na atualidade, por meio de um processo de (re)valorização econômica o que implica a expulsão de pessoas e atividades não desejadas (não produtivas) para áreas menos estruturadas da cidade (CARLOS, 2008).

puderam realizar seus estudos no ensino tradicional e o crescente número de adolescentes que abandonaram ou foram expulsos do ensino regular.

Assim, diante do entendimento empobrecido da concepção neoliberal de ensino de Geografia nas escolas pelo estado brasileiro, e seu currículo uniformizante e homogêneo, propusemos uma pesquisa doutorado como uma *práxis*, que, segundo os ideais de Paulo Freire, visou superar “a doença da narração” no ensino – o ensino sem uma conexão com a realidade, feita de forma estática, separada em compartimentos e previsível, para um ensino que tem como pressuposto o diálogo a formação crítica para alunos da EJA de uma escola pública da cidade de Salvador (BA). Buscamos trabalhar a Geografia Escolar em sua perspectiva crítica visando promover uma reflexão desses alunos para conduzi-los a um nível crítico elevado que gera uma ação, que poderia emancipá-los em conjunto. Uma Geografia Escolar que trabalhou seu conceito-chave – o espaço geográfico – e suas categorias analíticas (paisagem, região, território e lugar) como construções provisórias e parciais que pudessem ser úteis para esses alunos em sua vida diária e para a construção dos ideais do *direito à cidade* (LEFEBVRE, 2001).

A Geografia Escolar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): nosso estudo de caso

A nossa pesquisa de doutorado (2012-2016) é um estudo sobre a importância da categoria *lugar*, no ensino de Geografia, focando especialmente o *urbano*⁸, para a formação cidadã para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalhamos com alunos do denominado eixo V⁹ (equivalente do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) em duas turmas da escola Beta¹⁰, em período noturno, na cidade de Salvador (BA).

⁸ O *urbano*, abreviatura de sociedade urbana, segundo Henri Lefebvre, pode ser entendido como uma forma, uma possibilidade, uma virtualidade: a do encontro (da simultaneidade), da reunião e da possibilidade de apropriação de todos os elementos da vida social, desde os frutos da terra (trivialmente os produtos agrícolas) até os símbolos e as obras ditas culturais no espaço urbano. No próprio seio do progresso negativo da (re)produção do tecido do espaço urbano, onde se destaca a sua dispersão e a segregação de grupos sociais excluídos, o *urbano* manifesta-se como uma nova exigência que configura a luta pelo *direito à cidade*.

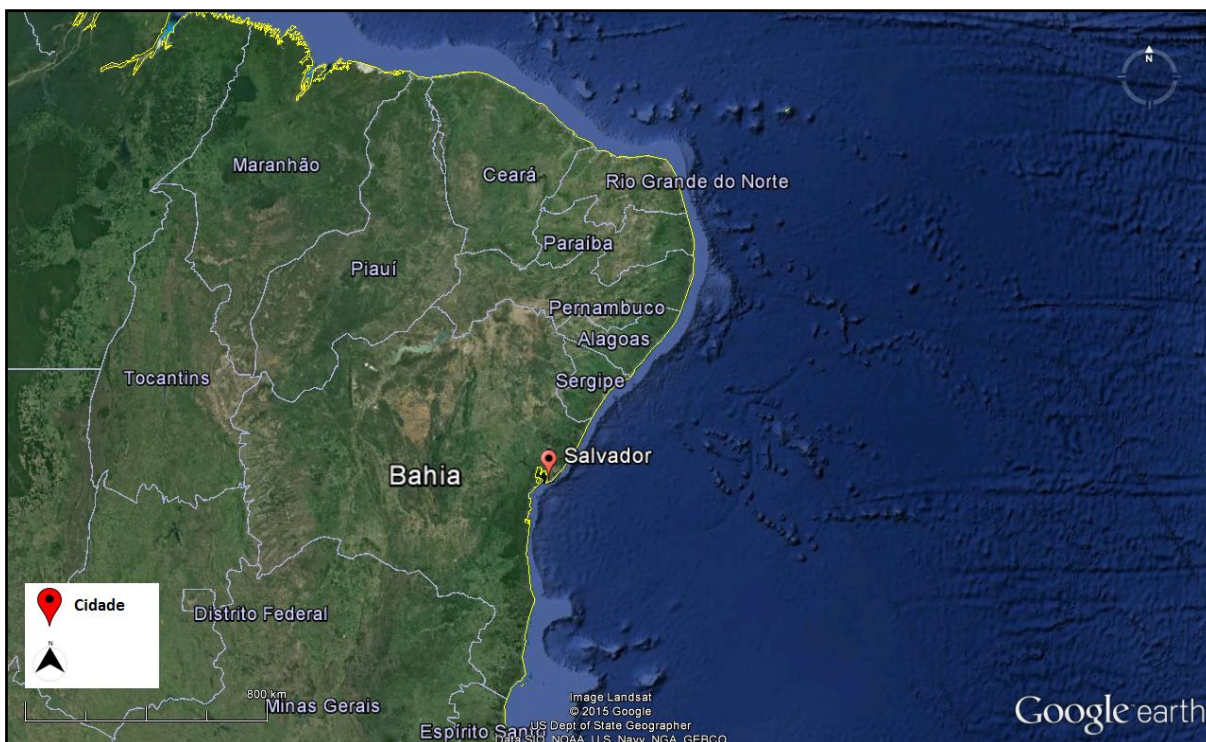
⁹ A Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia, de acordo com a Portaria Estadual 8249 (2013), é dividida em duas modalidades: uma constituída pelo denominado *tempo formativo* (exclusivo para alunos com 18 anos ou mais, nossos sujeitos de estudo), e a outra pelo *tempo juvenil* (para alunos de 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.

¹⁰ Nome fictício da escola em que se realiza o estudo.

MAPA 1 e 2 – Localização geográfica da cidade de Salvador (BA)



Fonte: GOOGLE EARTH, 2015.



Fonte: GOOGLE EARTH, 2015.

A nossa escolha por esse público se deu por ser um público diversificado composto de adolescentes expulsos (ou repetentes) do ensino público tradicional além de adultos aposentados, donas de casa, empregadas domésticas, presos em liberdade assistida e trabalhadores informais. São, por conseguinte, em sua maioria, a classe trabalhadora menos abastada economicamente e apartada socialmente das centralidades urbanas e de seus equipamentos: serviços públicos e opções de lazer. É parte dos *excluídos* da nossa sociedade, na qual a reprodução¹¹ (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).

Como não cursaram integralmente o ensino regular, em geral, o conhecimento dessas pessoas 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, a percepção, e, logo, a consciência espacial (objeto da Geografia), não vem mediada pela instrução formal. A geografia dessas pessoas é a geografia do espaço vivido. É riquíssima e 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

¹¹ 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).

o lazer. Esses alunos têm uma ideia de qual é o seu papel nesse espaço fragmentando, a função que lhes é reservada pelas relações sociais de produção (RESENDE, 1986). 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.

A escola da nossa pesquisa está localizada no bairro do Rio Vermelho na capital baiana, o qual passa por um amplo processo de (re)valorização espacial dentro do processo de "venda" da capital baiana para os setores imobiliários, de turismo e de lazer. Venda segundo um discurso da "vocação natural da cidade"¹² para esses setores e pautada na "oferta" dos aspectos físicos da cidade: clima tropical com temperaturas elevadas ao longo do ano e seus 56 km de praias, o que oferece uma grande potencialidade para a prática de esportes náuticos.

No estágio atual desse processo de revaloriza o, destacamos o atual Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), Lei n  7400, de 2008, juntamente com a Lei de Ordenamento do Uso do Solo (LOUS), 2012, como os principais instrumentos da (re)valoriza o da orla marítima, colocando a urbaniza o da cidade em outros termos. Trata-se de reafirmar a orla marítima soteropolitana¹³ como uma mercadoria no circuito multiescalar da economia, em diferentes escalas geográficas, do local ao global, por meio da "venda" desse espaço pelo poder público local para os setores de turismo e de lazer. Por meio de um *marketing urbano*¹⁴, "vendem-se" suas qualidades e particularidades (como a vista para o mar, o clima tropical e o patrim nio arquitet nico e cultural da cidade), visando atrair investidores para o local, o que reforça o consumo produtivo desse espaço, pautado em suas infraestruturas existentes. Processo que pode levar a uma intensifica o do processo de expulsão, higieniza o, de pessoas e atividades não

¹² Segundo a carta de apresenta o do Plano Estratégico de Desenvolvimento Urbano (2013-2016), 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".

¹³ No Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador (2008), o espaço da orla de Salvador está inserido nos Corredores especiais de Orla Marítima, subdivididos em duas áreas: uma na orla da Baía de Todos os Santos e outra na orla marítima. Para ambas as áreas, as a es do poder público municipal visam   requalifica o urbanística,   recupera o das edifica es degradadas e   miscigena o de atividades residenciais com as comerciais e de serviços voltados para o turismo, o lazer e atividades náuticas, e estabelecimento de novos critérios, parâmetros e índices urbanísticos, incluindo as restri es de gabarito (PDDU, 2008, p. 97).

¹⁴ O programa de *marketing urbano*   mais do que simplesmente tentar atrair dinheiro por meio de investimentos nos setores imobiliários, de turismo e de lazer,   também transformar a orla de Salvador, simbolicamente, como um lugar inovador, excitante, criativo, memorial e seguro para visitar ou morar e consumir (ao menos   isso que se difunde). A "competi o" da cidade com outras cidades se acentua no período atual, na medida em que os investidores e os consumidores têm a oportunidade de ser muito mais seletivos devido a facilidade de circula o e de maior acesso   informa o, portanto cabe ao poder público apelar cada vez mais pela "voca o natural" das cidades. No caso de Salvador (BA), o poder público atual (gestão do prefeito Ant nio Carlos Magalhães Neto, 2013-2016) apela para a beleza c nica da orla marítima e seu patrim nio arquitet nico e cultural.

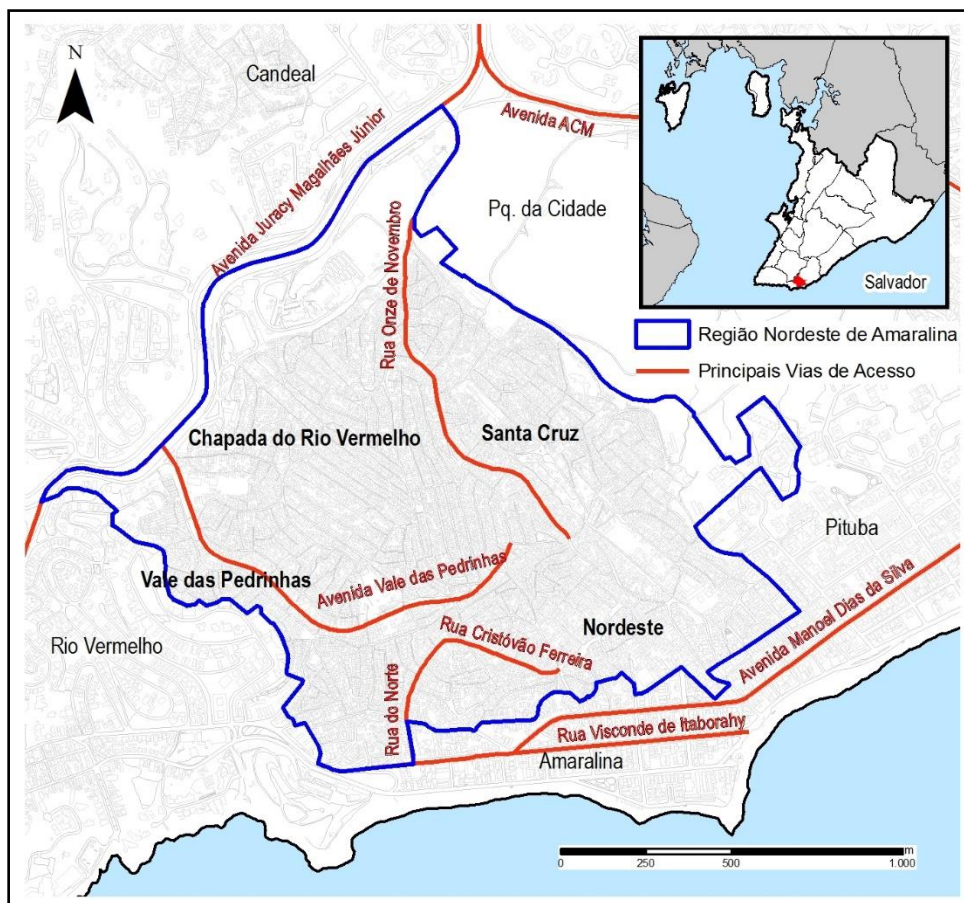
desejadas (não produtivas para os setores estratégicos da economia local) para áreas menos estruturadas da cidade.

O processo de (re)valorização da orla marítima soteropolitana, portanto, tende a intensificar o processo de segregação socioespacial na capital baiana, pois é uma área que recebe o maior volume de investimentos públicos na cidade atualmente, na tentativa de alavancar o setor de turismo e lazer. É a tentativa de atrair capitais para essa área da cidade neste momento de crise, uma reestruturação 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.

Os alunos da EJA da escola Beta, nossos *sujeitos* de estudo¹⁵, são moradores da região do Nordeste de Amaralina e vivem em uma área carente de infraestrutura urbana, apesar de sua centralidade e próxima ao bairro do Rio Vermelho, o qual é um lócus do processo de (re)valorização espacial, dentro do processo de reestruturação urbana da orla marítima da cidade.

MAPA 3 – Localização da Região do Nordeste de Amaralina e Adjacências

¹⁵ Os alunos das turmas trabalhadas somam o total de 77, a maioria de jovens nascidos entre 1995 e 1976 (18 a 20 anos).



Fonte: Associação de Moradores do Nordeste de Amaralina, 2014.

O Nordeste de Amaralina é composto pelos bairros populares de Chapada do Rio Vermelho, Vale das Pedrinhas e Santa Cruz. São originários de ocupação irregular de propriedades públicas e privadas, caracterizados pela autoconstrução, muito adensados e com altos índices de violência e com infraestrutura urbana precária ou insuficiente. Em área de aproximadamente 2 km², eles possuem uma população de 77.024 pessoas, majoritariamente negra (IBGE, 2010). A atual população do Nordeste de Amaralina caracteriza-se por pequenos comerciantes, vendedores ambulantes, empregados domésticos e operários da construção civil. É também caracterizada pela presença de muitos jovens desempregados (o perfil dos sujeitos da nossa pesquisa)¹⁶. Além disso, é a região onde se 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 et al., 2013).

¹⁶ Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Salvador e sua região metropolitana possui a maior taxa de desemprego de todo o país. Ao todo, segundo o balanço, 11,9% da população da região está desempregada, o que equivale a 237 mil pessoas. Desse total, quase 90 mil são jovens de até 24 anos. Enquanto na capital baiana a taxa de desemprego saltou de 9%, em 2015, para 11,9%, a média nacional ficou em 6,9%. Portal G1 de notícias. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/07/salvador-e-regiao-metropolitana-tem-maior-taxa-de-desemprego-do-pais.html>>. Acesso em: 18 set. 2015.

Segundo Courseuil et al. (2013), as altas taxas de desemprego juvenil dos soteropolitanos devem-se ao fato de que eles não alcançaram os níveis mínimos de escolaridade exigidos pelo mercado de trabalho atual, assim como pelas precariedades dos postos de trabalho abertos nos últimos anos na cidade: empregos com baixa remuneração e sem 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\$ 444,00¹⁷. Muito comum na região (como também em muitas áreas da cidade) é a presença de jovens vendedores-ambulantes nas ruas. São vendedores de produtos hortifrutigranjeiros, pescados, lanches e cafés, atividade que exercem juntamente com seus familiares. Ou seja, essa região da capital soteropolitana é altamente segregada e uma leitura crítica da produção do espaço local articulado com a orla, por meio do ensino de Geografia poderia, a nosso ver, ajudar os alunos do colégio Beta a revelar as contradições desse processo.

No nosso entendimento, o ensino de Geografia sob a perspectiva da produção do espaço, ao trabalhar com a categoria *lugar* como o espaço do uso (o qual contém o *direito ao habitar*, que marca a grande luta da classe trabalhadora cada vez mais segregada no espaço urbano vendido como mercadoria) abre a possibilidade de discutir a importância da apropriação. Assim como possibilita a discussão acerca da importância da centralidade como lugar do encontro e da reunião para o exercício da cidadania ativa na gestão e controle do seu território. Possibilita, ainda, a discussão da importância do espaço do uso, do vivido, carregado de significados, que cria a identidade (CARLOS, 1996).

Portanto, nossa pesquisa trabalhou a escola Beta e sua comunidade, em seu papel educador, como uma mediação de conflitos sociais da realidade presente, ao se comprometer como agente de mudança das relações sociais podendo ajudar na construção de um projeto diferenciado de sociedade. Propusemos uma metodologia de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva da Geografia Escolar Crítica, pautada no processo de (re)produção do espaço urbano de Salvador (BA) e o processo de(re)valorização do bairro do Rio Vermelho (Salvador-BA) e dos bairros do Nordeste de Amaralina. Propusemos uma *práxis* para fazer os alunos refletirem sobre o controle do estado político atual no solo da capital baiana (e seu modelo de democracia) visando formar os alunos da EJA do colégio Beta como agentes políticos (cidadino-usuário-consumidores) no lugar de sua residência, sua cidade, sua região, seu trabalho (DAMIANI, 1999). A nosso ver, a formação cidadã é aquela que privilegia a apropriação do espaço, do vivido, 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) por meio do uso e do tempo cotidiano, levando ao reconhecimento do espaço como obra social, coletiva e individual (LEFEBVRE, 2001). Respeitando a autonomia e a dignidade de cada aluno envolvido, levamos em conta as condições e, sobretudo, o conhecimento prévio dos alunos acerca da realidade e dos

¹⁷ Segundo dados do IBGE em 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/07/salvador-e-regiao-metropolitana-tem-maior-taxa-de-desemprego-do-pais.html>>. Acesso em: 18 set. 2015.

problemas locais, e começamos a formular alguns porquês. Os alunos, aos poucos, iam percebendo sua importância na realidade ali presente, de forma positiva ou negativa, até, muitas vezes, negligente, na luta por melhores condições de vida deles mesmos ou da sua comunidade.

como seres histórico-sociais nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] É por isso que transformar a experiência educativa 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, 2015, p. 27).

A nossa *práxis* intitulada “oficinas de *geocidadania*”, foi dividida em 10 aulas¹⁸ do ano letivo de 2015. Propôs uma apreensão crítica do processo de reelaboração do atual Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU) e da Lei de Ocupação e Uso do Solo (LOUS) da cidade de Salvador pelo ensino da Geografia. Buscamos desenvolver a reflexão crítica acerca da importância do Plano Diretor Urbano como um instrumento político para o exercício da cidadania da na luta pelo direito à cidade. Assim sendo, nosso primeiro passo foi buscar as práticas socioespaciais locais com o objetivo de valorizar a importância da apropriação dos bairros da região do Nordeste de Amaralina, e suas adjacências, como o bairro do Rio Vermelho, espaço de lazer dos nossos alunos.

O segundo passo foi o momento de problematizar a produção do espaço local, articulado com outras escalas geográficas. Tratou-se de detectar as questões que levam ao processo de segregação socioespacial e que precisam ser resolvidas no âmbito da própria prática social, buscando a melhoria da qualidade de vida, e, portanto, quais conhecimentos da Geografia poderiam ajudar-nos.

O terceiro passo foi trabalhar os conceitos da Geografia: o *urbano*, o lugar, paisagem, território e cidadania para equacionar os problemas detectados na prática socioespacial local. Nosso objetivo, nesse momento, foi apontar, por meio da articulação entre teoria e prática em Geografia, as contradições de uma sociedade assentada em relações de subordinação e dominação, em que o estado crítico tende a representar de forma mais acentuada os interesses hegemônicos vinculados às necessidades de reprodução ampliada do capital, principalmente na reelaboração do novo PDDU e LOUS para a cidade de Salvador (BA). Mostramos como pensar em diferentes formas de participação social nesse processo, pois, no cerne das resistências, está a disparidade entre os níveis de renda, a degradação das condições de vida, fundamentalmente no meio urbano, e nosso caso, na região do Nordeste de Amaralina. Assim, buscamos iluminar a necessidade de movimentos sociais ou reivindicatórios nesse novo processo de elaboração de políticas públicas na capital baiana em face de seu processo de (re)valorização da orla marítima e adjacências, como o Nordeste de Amaralina.

¹⁸ Cada aula teve duração de 45 minutos.

Apontamos a potencialidade da união desses alunos na vida cotidiana e na escola, como lugar de encontro, para a luta para o direito à cidade de Salvador: um exercício ativo da cidadania.

O quarto passo, o ponto de chegada, foi um esboço de um exercício de cidadania, a elaboração de propostas para a construção de um plano de bairro popular, a nossa proposta metodológica de ensino de Geografia na EJA, a partir das demandas da prática socioespacial dos próprios alunos.

A nosso ver, a Geografia Escolar na EJA deve ser instrumento teórico e prático para uma *práxis* necessária ao trabalho do professor dessa disciplina para uma formação cidadã dos seus alunos. A ética do ensino na Geografia ocorre a partir da seleção de conteúdos (pelo professor) e seu debate em sala de aula para que os alunos sejam capazes de problematizar e interpretar a realidade imediata em que vivem, articulando-a a outras realidades sociais que, mesmo distantes geograficamente, se aproximam na convivência das relações econômicas globalizadas da atual fase do desenvolvimento capitalista. Busca-se, desse modo, uma Geografia que auxilie a formação de sujeitos autônomos para a luta por seus interesses, conforme as ideias de Paulo Freire.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2015, p. 24).

Considerações finais

Portanto, por meio da compreensão da realidade ali presente por parte dos alunos e uma valorização de suas práticas socioespaciais cotidianas visamos alcançar uma formação crítica e cidadã dos alunos da EJA do colégio Beta. A nosso ver, finalmente, o ensino da Geografia sob sua perspectiva crítica, quando se faz pela ótica da (re)produção do espaço, abordando-o como produto social de diferentes classes e tempos, possibilita o questionamento quanto ao uso e apropriação dos lugares da vida cotidiana, e isso pode levar à transformação da realidade presente. Buscamos fazer da escola Beta um *lugar* do encontro e da *utopia experimental*¹⁹ do urbano ao propormos uma metodologia de ensino-aprendizagem em Geografia pautada na (re)produção do espaço (por meio das

¹⁹ 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.

categorias e conteúdos e análise geográfica, como o espaço, lugar, território, paisagem e outras), partindo da realidade dos alunos e do processo de (re)valorização do bairro do Rio Vermelho e da elaboração do novo Plano Diretor e Lei de Uso e Ocupação do Solo. Buscamos formar cidadãos por meio de uma nossa reflexão inicial, a qual poderia tornar-se uma estratégia inicial para as lutas da vida cotidiana daqueles alunos: a luta pela moradia, pelo lazer, pela segurança, ou seja, o direito à cidade.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARLOS, Ana Fani de A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, Lana. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: editora Papyrus, 2015.
- _____. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.
- CORSEUIL, Carlos Henrique et al. A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. **Boletim Trabalho**, Brasília, IPEA, nº 2, ano 1, outubro, 2014.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani de A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: 2015.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **As propostas curriculares oficiais**. São Paulo, 1995.
- GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos bibliográficos na educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas. v. 18, n.2, maio/ago. 2007
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpão, 1973.
- _____. **Espaço e Política**. Tradução Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.
- _____. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 jan. 2012.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia – 5ª a 8ª série. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

MONASTA, Attilio. **Gramsci**. Tradução e organização de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

PONTUSCHKA, Nídia N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo U (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 11-18.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: editora Cortez, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR. **Lei de Ocupação do Uso e Ordenamento do SOLO (LOUOS)**. Lei nº 8.167/2012, de 17 de janeiro de 2012. Salvador: 2012.

_____. **Plano Salvador 500**. Disponível em: <<http://www.plano500.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 7 set. 2014.

_____. **Projeto Nova Orla de Salvador**. Disponível em: <<http://www.novaorla.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador**. Salvador, 2006.

Disponível em: <

http://pnud.org.br/IDH/AtlasSalvador.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasRegioesMetropolitanas>. Acesso em: 15 nov. 2014.

REFORMAR. In: **Dicionário Houaiss**. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1>>. Acesso em 12 out. 2016.

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

SOARES, Marcos de Oliveira. **O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia**. 2011. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 16 jan. 2012.