

## A CONTRIBUIÇÃO DA “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA” NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CIDADÃ

*THE CONTRIBUTION OF THE "PEDAGOGY OF AUTONOMY" IN TEACHING AND LEARNING GEOGRAPHY FOR THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS: A POSSIBILITY OF CITIZENSHIP EDUCATION*

*LA CONTRIBUCIÓN DE LA "PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA" EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): LA OPORTUNIDAD DE FORMACIÓN CIUDADANA*

MALAVSKI, Paula Dagnone<sup>1</sup> 

### RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar a contribuição da obra “Pedagogia da Autonomia” do educador Paulo Freire para uma práxis em Geografia Escolar, sob sua perspectiva crítica. Um estudo de caso realizado 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 a qual passa por um amplo processo de reestruturação de políticas urbanas, a pedagogia dialógica freiriana embasou uma prática do ensino-aprendizagem em Geografia para esse público. Os resultados da pesquisa puderam revelar que a construção coletiva entre educadores e educandos de conceitos importantes da Geografia Escolar, como paisagem, espaço, território e lugar, a partir da experiência da vida cotidiana, apresentam-se como possibilidades para uma educação contextualizada e crítica, assim como de uma formação cidadã.

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

### ABSTRACT

The objective of this article is to present the contribution of the piece of work "Pedagogy of Autonomy" of the educator Paulo Freire for a praxis in School Geography, under his critical perspective. Based on a case study carried out with educators from the Youth and Adult Education Program, of a public school, located in a popular neighborhood in the city of Salvador (BA), a city that undergoes a broad process of restructuring urban policies, the Freire's dialogic pedagogy founded a teaching-learning practice in Geography for this audience. The results of the research revealed that the collective construction of educators and students of School Geography important concepts, such as landscape, space, territory and place, from the experience of daily life, are presented as possibilities for contextual and critical education, as well as a citizenship education.

**Keywords:** School Geography. Critical Geography. Dialogical pedagogy. Citizenship education.

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la contribución del libro "Pedagogía de la Autonomía" del educador Paulo Freire para una praxis en Geografía bajo su punto de vista crítico. Un estudio de caso con los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una escuela pública ubicada en un barrio pobre de la ciudad de Salvador (BA), una ciudad que pasa a través de un amplio proceso de reestructuración de las políticas urbanas, la pedagogía dialógica de Freire suscribió una práctica de la enseñanza y el aprendizaje en Geografía para ese público. Los resultados de búsqueda podrían revelar que la construcción colectiva entre profesores y estudiantes de los conceptos importantes de la Geografía, como el paisaje, el espacio, el territorio y el lugar, en la experiencia de la vida cotidiana, se presentan como posibilidades para una educación contextualizada y crítica, así como una educación cívica.

**Palabras clave:** La Geografía. La Geografía Crítica. La pedagogía dialógica. La formación ciudadana.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Senhor do Bonfim – Bahia – Brasil

## AS ATUAIS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

“(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.  
(Paulo Freire)

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, a educação brasileira vem passando por grandes reformas que visam corrigir os seus “defeitos” e melhorar seus índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, para uma suposta melhoria da qualidade do ensino no Brasil. O próprio emprego do verbo “reformular” para as atuais mudanças na educação brasileira, assim como em diversos países do mundo, indicam que, diante das novas configurações socioespaciais da sociedade globalizada, é necessário “dar uma melhor forma”, “corrigir”, “emendar”, “renunciar a maus hábitos”, “aperfeiçoar”, a educação que não vai bem e precisa ser transformada em algo melhor. Ou seja, os modelos seculares de educação pública da civilização ocidental necessitam ser superados.

Concordamos que as revoluções tecnológicas introduzidas a partir dos anos setenta do século passado transformaram nossas vidas cotidianas e nossa relação com o conhecimento (hoje disponível na rede mundial para as pessoas que possuem acesso) e com o espaço geográfico, mas, como sinalizou Freire (2014, p.21) nós educadores necessitamos de uma postura vigilante diante o discurso político de tais reformas, pois, essas 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 nesse mundo para sua sobrevivência, qualificar-se tecnicamente ao máximo para tentar garantir sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Gadotti (1996, p.84), 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.

A LDB, por exemplo, tem sua base no documento “Aprender a Aprender”, produzido durante a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o qual está pautado no receituário econômico do Consenso de Washington (1989). O consenso de Washington foi um conjunto de “recomendações” financeiras a serem aplicadas nos países da América Latina para retomar seu crescimento econômico realizado por economistas de instituições financeiras, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, na cidade de Washington (EUA). O seu principal objetivo foi deliberar para a América Latina uma redução de investimentos públicos em setores sociais, como a educação, por exemplo, para a manutenção da taxa média de lucro e o repasse de capital para os países centrais, fosse pelo pagamento da dívida externa

ou por meio do lucro das empresas transnacionais. Seguindo essa receita, o "Aprender a Aprender" (UNESCO, 1990) teve como base uma diminuição dos gastos na educação pública, novas modalidades de financiamentos internacionais para a educação dos países latino-americanos (via financiamento do Banco Mundial), novas formas de organização e gestão dos tempos e espaços da escola, novos modelos de formação e avaliação dos educadores, uma nova centralização e organização curricular com foco em desenvolvimento de competências e habilidades e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação com ênfase na formação tecnológica. Nesse contexto, por exemplo, nasceu o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) para avaliar a "saúde" da educação pública brasileira quantificando o desempenho de educadores e educandos das escolas públicas brasileiras para que os agentes financeiros internacionais pudessem, desde então, definir o quanto vão ou não investir na educação brasileira via empréstimos.

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 pautadas nos paradigmas das mudanças organizacionais adotadas no capitalismo financeiro – o sistema de delivery (entrega em inglês) visando maximizar o caráter técnico da formação dos educandos. O autor as descreve, basicamente, 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). Analisando o contexto norte-americano de insucesso de aplicação de tais reformas no ensino, o autor afirma que isso se deve ao paradoxo gerado desse "micro gerenciamento" pautado em padrões minimamente mensuráveis do trabalho de educadores e da aprendizagem dos educandos por meio de padrões contáveis. Segundo ele, se na essência dessa nova ordem mundial de mercado livre, a qual visa a maximização da produtividade e uma diminuição da regulação do estado na economia, para a educação o setor público está agindo de forma contrária: a educação tem sido cada vez mais micro gerenciada (em cada mínima ordem) estabelecendo um controle rígido do trabalho do educador e aplicação do currículo oficial, o que tem levado à 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 esses 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, contraproduzidas. 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” (antidialógica e não comunicativa). Segundo Freire (1987, p.102) na educação neoliberal o trabalho do educador é apenas depositar no educando o conteúdo programático da educação (que elaboram para ele) o que nega 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, concordamos com Paulo Freire (2014) a necessidade de nós educadores termos uma postura vigilante e crítica quanto aos propósitos da “educação bancária”. O educador humanista deve pautar sua 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, p.62). Devemos, portanto, nos posicionar criticamente diante os 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, possibilitam uma formação integral e cidadã dos educandos. A educação proposta por Paulo Freire 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 um ensino que vise a 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.

Nessa perspectiva do modelo educacional freiriano defendemos 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 práxis com a finalidade de ser útil para a comunidade escolar para sua formação autônoma, crítica e cidadã. Assim, acreditamos que a educação geográfica só se faz quando é uma práxis pautada na realidade cotidiana dos educandos e da comunidade escolar.

## A PEDAGOGIA FREIRIANA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

“Refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens”. (Paulo Freire).

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 vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontece mundo afora é parte do mundo em que vive, mesmo que distantes (CALLAI, 2012). A “Geografia do aluno” (CAVALCANTI, 2015), a “geografia da vida cotidiana” da comunidade escolar, do estudo do cotidiano, é essencial 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 paisagem), por exemplo. 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).

A “Geografia do aluno” está alinhada às teorias educacionais e psicológicas do sócioconstrutivismo dos trabalhos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, e, em sua vertente mais crítica, a qual embasou nossa pesquisa, está alinhada à pedagogia crítico-social dos conteúdos em sua linha libertadora a partir dos trabalhos de Paulo Freire, aliada aos estudos da Geografia Crítica. A Geografia Escolar, sob sua perspectiva crítica, visa iluminar e debater as estruturas socioespaciais

desiguais e injustas da sociedade brasileira. Com o cuidado permanente de não impor sua visão de mundo aos alunos – dogmatismo crítico (KAERCHER, 2004), o educador, pautado na pedagogia progressista visa 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, nessa perspectiva, portanto, discute os espaços que habitamos e transformamos (seres humanos transformam a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc.) permanentemente para que nossa existência possa acontecer fazendo-nos, assim, “civilização” (KAERCHER, 2004). Nessa perspectiva, portanto, o papel do educador em Geografia é o auxílio na construção da noção de cidadania de seus educandos por meio da compreensão de sua condição histórica-espacial. É o trabalho de formar 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. Já o educando compreendendo 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 em Geografia para uma 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 reprodução (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 alunos 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 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 o lazer. Esses educandos têm uma ideia de qual é o seu papel nesse espaço fragmentando, 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 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. Esses foram os pressupostos da nossa práxis com alunos da EJA desenvolvida em uma escola pública na cidade de Salvador (BA) em um bairro popular localizado em uma área adjacente à orla marítima da capital baiana que passa por um amplo processo de (re)valorização urbana.

## **O ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SALVADOR (BA): NOSSO ESTUDO DE CASO**

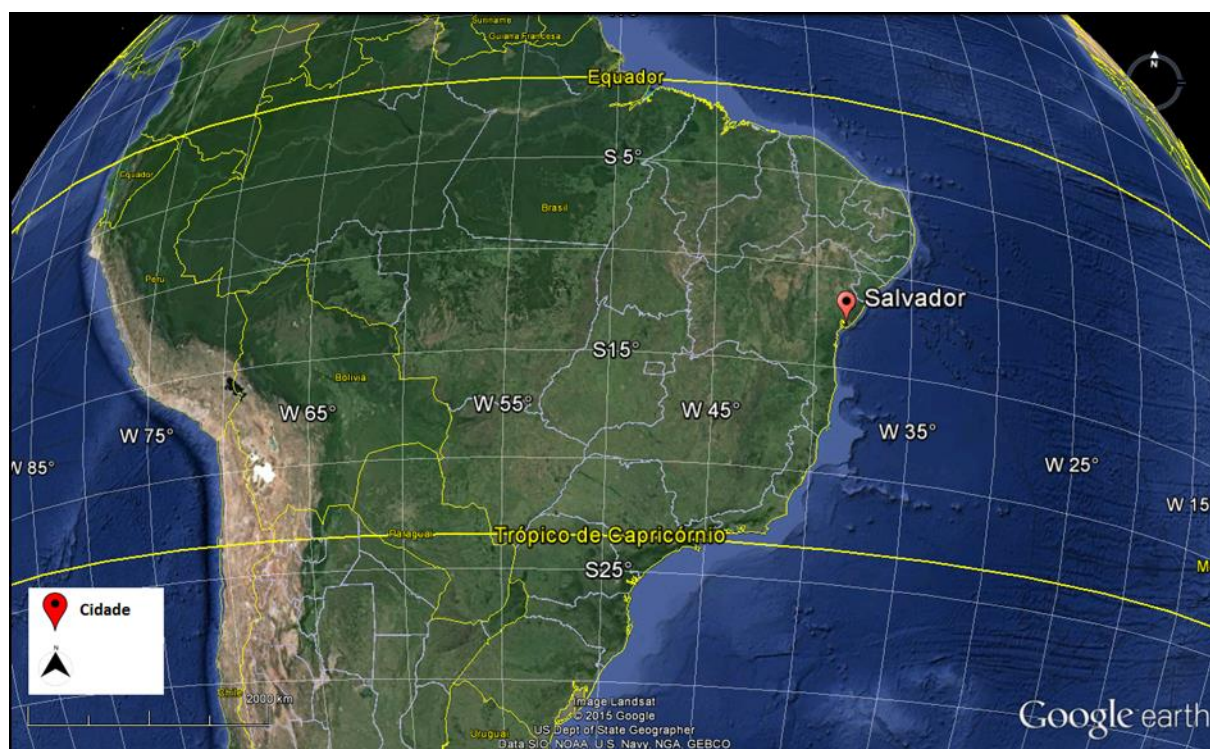
“O educador que, ensinando geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia de memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”. Não forma, domestica”. (Paulo Freire)

A nossa pesquisa ocorreu durante o meu doutoramento, o qual teve como objetivo principal discutir a importância da categoria lugar no ensino de Geografia visando a formação cidadã para

educandos da EJA. Os nossos educandos, alunos da escola Beta , localizada na cidade de Salvador (BA), cursavam o eixo V (equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) em duas turmas do período noturno.

A escola Beta está localizada próxima ao bairro do Rio Vermelho da 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” pautada em um discurso da "vocação natural 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 para atender os interesses desses setores da economia.

FIG. 1 – Localiza o geográfica da cidade de Salvador (BA)



Fonte: GOOGLE EARTH, 2015.

Os educandos da EJA da escola Beta, nossos sujeitos de pesquisa, eram moradores, em grande parte, da região do Nordeste de Amaralina: uma região composta por bairros populares originários de ocupa o 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 constru o civil. Também havia um grande número de jovens desempregados.



FIG. 2 – Localização da Região do Nordeste de Amaralina e Adjacências

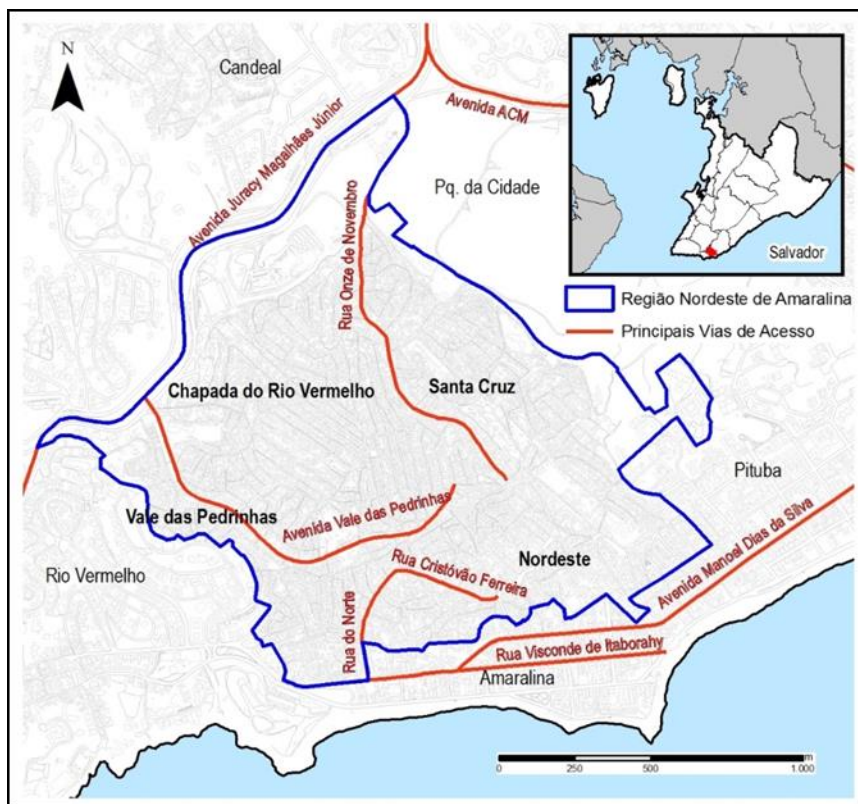


FIG. 2 – Localização da Região do Nordeste de Amaralina e Adjacências

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 construção. O nosso trabalho denominado de “oficinas de geocidadania” propôs uma práxis de ensino-aprendizagem em Geografia, pautada 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. 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 de Salvador para esses educandos: o direito de morar, de utilizar equipamentos urbanos, à centralidade, ao encontro, ao tempo não produtivo, à reunião (LEFEBVRE, 2001).

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) para o desenrolar da vida cotidiana e da

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. Tratamos de detectar a problemática que intensifica o processo de segregação socioespacial na capital baiana e como pensar soluções coletivas para tentar resolvê-los. 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 e 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 a 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 os interesses dos setores de turismo, comércio e imobiliários em detrimento dos bairros populares e 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 aula, 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, não valeriam nota. Muitos saíam da sala de aula, ou ficavam conversando, ou 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 das Pedrinhas, espaço da vida cotidiana deles, como parte importante da totalidade da cidade de Salvador. Portanto, 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.

No desenrolar das “oficinas de geocidadania”, os próprios educandos puderam evidenciar 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. Portanto, 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 partir de então, notamos um crescente interesse dos educandos a cada oficina e assim dialogávamos acerca da importância das resistências urbanas, muitas vezes estruturadas como movimentos sociais para a luta pelo direito à cidade. 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 eles não estiveram 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. Também aproveitamos nossa última roda de conversa para discutirmos a importância da Geografia Escolar, quando trabalhada em sua perspectiva crítica ajuda-nos a pensar a cidade em sua totalidade, em sua segregação socioespacial. Eles 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 da 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 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.

Buscamos também apontar a importância da escola em seu papel educador como um lugar de mediação de conflitos sociais da realidade ao se comprometer como agente de mudança das relações sociais ajudando na construção de um projeto diferenciado de sociedade. Nosso objetivo último foi, portanto, a formação crítica e cidadã desses educandos por meio da Geografia Escolar para torna-los sujeitos autônomos no seu pensar e no exercício de sua cidadania. A nosso ver, a formação cidadã por meio da Geografia Escolar 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 educando, enquanto sujeitos histórico-sociais, buscamos provoca-los para exercitarem as atividades de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Ou seja, apresentamos uma possibilidade de ensino-aprendizagem em Geografia pautada nos ideais de Paulo Freire visando transformar a experiência educativa geográfica (no contexto neoliberal com seu caráter puramente técnico e mesquinho) para o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, autônomo e crítico.

## REFERÊNCIAS

1. CALLAI, Helena C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S; MUNHOZ, G. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.
2. CAVALCANTI, Lana. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015.
3. CARLOS, Ana Fani. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008.
4. CORSEUIL, Carlos Henrique et al. A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. **Boletim Trabalho**, Brasília; ano 1, nº 2, out. 2014.

5. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
6. \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
7. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: 2014.
8. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
9. GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos bibliográficos na educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas. v. 18, n.2, maio/ago. 2007
10. HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
11. HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
12. KAERCHER, Nestor. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
13. LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.
14. \_\_\_\_\_. **Lógica formal, Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2. ed. 1979.
15. \_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.
16. PONTUSCHKA, Nídia. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. (org.). **Novos rumos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-142.
17. RESENDE, Márcia. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.
18. SANTOS, Elisabete; PINHO, José Antônio de; MORAES, Luiz Roberto. R; FISCHER, Tânia (Org.). **Os caminhos das águas em Salvador: bacias hidrográficas, bairros e fontes**. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.
19. SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.

**Paula Dagnone Malavski**

Doutora em Geografia Humana. Professora adjunta do colegiado de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Senhor do Bom Fim – Bahia – Brasil.

**Como citar este documento**

MALAVSKI, Paula Dagnone. A contribuição da “Pedagogia da Autonomia” no ensino-aprendizagem em geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma possibilidade de formação cidadã. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, jan/abr. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8927>>. Acesso em: \_\_\_\_\_.  
doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i1.8927>.