

# PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM GEOGRAFIA

*Gaetana de Brito Palladino Pereira*

Professora Assistente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Vitória da Conquista, BA.

*Lucas Batista Pereira*

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Vitória da Conquista, BA.

## TRILHANDO CAMINHOS AINDA DESCONHECIDOS...

Quando uma equipe da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) assumiu a implementação de programas direcionados à Educação de Pessoas Jovens e Adultas, não imaginou a proporção que eles alcançariam. O saldo de três anos (1999-2001) aponta que foram envolvidas mais de 15 mil pessoas não-escolarizadas em vários municípios do Estado, demonstrando que o caminho trilhado foi o correto, porque construiu uma nova dimensão no pensar a educação não-formal, através de programas institucionais em parceria com organizações não-governamentais e instituições públicas, implementados em espaços rurais com altos índices de analfabetismo.

A decisão política, que jamais pretendia se alongar ao populismo, nas palavras de Freire (1996), de pôr a universidade a serviço, também, dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão criativa em torno de como deve se relacionar a ciência universitária com a consciência

das classes populares impulsionaram a realização desse trabalho.

Orgulhosa dos resultados (principalmente por sua inserção autônoma), a UESB voltou sua atenção para o resgate de direitos elementares de trabalhadores, como o da educação, com o firme propósito de contribuir para que pudessem melhor entender os fenômenos em seu entorno e, assim, estar mais preparados para o cotidiano de suas funções.

O desafio colocado foi o de pensar uma escolarização que valorizasse todo o processo de aprendizagem adquirido à margem da escolaridade formal, sem perder de vista a inclusão de conhecimentos que os transportassem para o mundo culto e letrado, valorizando a aprendizagem e a cultura inerentes ao lugar de cada um, possibilitando trilhar caminhos até então desconhecidos, porém significativos e imprescindíveis para o repensar da prática pedagógica de cada um que fez parte da equipe, trazendo resultados inimagináveis na postura e na condução do processo educativo desenvolvido.

A geografia, presente no Projeto Pedagógico desde a etapa inicial do processo de escolarização, é o

objeto de análise deste texto, que relata uma experiência pedagógica e, ao mesmo tempo, busca refletir acerca do papel dessa ciência como elemento curricular que pudesse vir a possibilitar a realização de um sonho por um futuro melhor para a grande maioria da população brasileira que se encontra excluída da escola formal.

O texto ora apresentado é o resultado de um primeiro esforço de reflexão acerca de uma experiência, ainda em construção, que discorre sobre uma postura de repensar as práticas educacionais normalmente utilizadas na escola, reconhecendo conflitos e contradições entre o pensar e o fazer. Propõe compreender as possibilidades de uma ação transformadora acerca da valorização dos saberes já adquiridos. Reflete e busca condições para um movimento de reflexão sobre as práticas experimentadas, possibilitando assim a teorização da experiência. Pretende ainda instigar a (des)construção do conhecimento geográfico “cartesiano” e encontrar uma nova práxis na arte de ensinar/aprender geografia.

#### E O CAMINHO SE FEZ CAMINHO...

Se a vocação da palavra é expressar a vida, não se pode conceber a existência de milhões de brasileiros que não conseguem através da palavra escrita explicitar desejos, criá-los como linguagem, organizar pensamentos. Utilizando Leonardo Boff, quando reflete que *ler significa reler e compreender, interpretar*, e ainda que *cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam*, pode-se inferir que quem tem a palavra tem a vez; quem tem a palavra tem poder e se é poder é também perigo (*Apud* CUT. Programa Integrar, 1999, p. 10). Assim, a palavra deve ser para os educadores o anúncio e também a denúncia. Deve ser um instrumento para ensinar e também para aprender. E, se *o caminho se faz caminho*, como dizia Antônio Machado, a palavra também é aprendida e apreendida pelos descaminhos da vida. Vida vivida e sobrevivida por entre trilhas e atalhos onde o escrever é uma forma de manifestar a palavra. Aprender a dizer, compreender e escrever a palavra possibilita caminhar por caminhos desconhecidos e fascinantes pela aventura de apreender e ensinar o outro a escrever. Nessa aventura descobre-se o poder da palavra, que, por natureza, é

dialogica, é origem e é síntese; é subjetiva, mas também objetiva.

Evocar a palavra para iniciar esse diálogo não é uma simples retórica e nem um jogo de palavras. É um convite à reflexão a quem vive em um mundo letrado, para dar um passeio no mundo de quem ainda não tem o poder da palavra escrita; é um convite para refletir acerca do papel do educador na ressignificação da prática; é um convite a um repensar o ensinar/aprender, combinando elaboração e utilização do conhecimento na difícil arte da sobrevivência.

Como dizia Ghandi (*Apud* CUT. Programa Integrar, 1999, p.10), *a arte da vida consiste em fazer da vida uma obra de arte*. Parafraseando o já dito, a arte da geografia consiste em fazer da geografia uma obra de arte pintada com as cores das palavras e os matizes dos caminhos já percorridos.

Fazer, falar e escrever sobre geografia não se constitui numa tarefa fácil. Transformar a geografia em uma arte de compreender a vida e o espaço vivido é somente possível para alguns. Escrever sobre essa forma de arte envolve paixão, compromisso, isenção, decisão e outras ações da mente e do coração. Fazer da geografia um elemento de inserção no mundo da palavra e da escrita exige um equilíbrio harmonioso entre razão e emoção. Colocar em jogo essa variedade de sentimentos, ações e capacidades revela que a geografia se constitui em um movimento privilegiado de humanizar-se. Ou seria localizar-se? Naturalizar-se? Encontrar-se? Reconhecer o seu lugar no mundo? Geografia... Geografias... por isso é arte... é ciência...

#### QUANDO A PALAVRA NÃO APODRECE, MAS ACONTECE...

A trilha escolhida para tentar um diálogo conseqüente é, talvez, a mais apaixonante. Trata-se de reflexões acerca do ensino de geografia em Programas Não-Formais de Escolarização para Pessoas Jovens e Adultas (EJA).

Aparentemente este pode ser um caminho bastante desprezioso, principalmente quando se pensa em um trabalho com uma camada da população que, na grande maioria das vezes, vem engrossando as estatísticas dos denominados excluídos e que são pré-concebidos pela maioria da população brasileira como indivíduos apartados e nocivos à sociedade. A quebra de pré-con-

ceitos no meio acadêmico, por mais estranho que possa parecer, foi o primeiro desafio a ser superado. Por outro lado, a desconfiança dos Movimentos Sociais com relação à Instituição também não foi menos desafiadora. Assim, nessa via de mão dupla, foi sendo construído o primeiro e difícil aprendizado: a confiança nas parcerias estabelecidas e a definição das atribuições de cada parceiro.

Nesse sentido, compartilhar com todos os parceiros envolvidos (institucionais e não-institucionais) a responsabilidade pelo trabalho, aceitando a intervenção destes como possibilidade de renovação e elevação dos serviços educativos, tendo em vista o intercâmbio de experiências e os avanços mútuos, foi essencial na condução do processo. Essa democratização da gestão dos Programas permitiu que o mundo do trabalho assumisse o seu princípio ordenador. Nele, consideraram-se duas vertentes: a do questionamento das relações que engendram a sociedade e a da instrumentalização para exercer a atividade laboral. Estas duas vertentes, aliadas ao domínio do conhecimento, proporcionaram a meta de se obter um conhecimento crítico, tendo em vista o questionamento e a transformação da sociedade.

Vale ressaltar a importância da troca e convivência com a intervenção política dos movimentos sociais parceiros, que proporcionou uma ampliação do entendimento do significado da educação para as classes menos favorecidas da sociedade, mas com a experiência de quem luta por melhores condições de vida que extrapolam todo e qualquer acúmulo de conhecimentos adquiridos na academia, e, portanto, proporcionou o enriquecimento do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto que merece destaque é o significado da escola formal, conteudista, ainda bastante impregnado no corpo docente, em conflito com a concepção militante dos movimentos sociais, sedentos de uma metodologia de ensino e de conteúdos que lhes garantissem denunciar e combater as estruturas injustas do macropoder do Estado e das classes dirigentes. Por outro lado, em parte da academia ainda se arraigava a idéia de que apenas levando em conta a realidade vivida já se estaria construindo saberes baseados mais na discussão do que na exposição, com mais perguntas e menos afirmações, com mais questionamentos e menos certezas, garantindo um diferencial que atendia aos anseios dos parceiros.

Na construção de caminhos que transportassem a um fazer pedagógico conseqüente e convictos de que esse caminhar seria longo e entrecortado por trilhas e desvios inesperados, foram dados os primeiros passos em direção ao entendimento de que “o saber é algo que deve ser, continuamente, produzido com os alunos; que o próprio instrumental crítico deve nascer desse agir conjunto, numa atitude de análise da própria experiência de vida” (Lara, 1996, p. 194).

Assim optou-se por uma construção de projeto em que a escola pudesse ser reconhecida nos versos de Lara

“Queremos uma escola onde a idéia não amarre, mas liberte;  
A palavra não apodreça, mas aconteça;  
A imaginação não desmaie, mas exploda;  
O pensamento não repita, mas invente um saber novo que é do povo.  
Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer”  
(1996, p. 204).

Cientes de que a convivência democrática não exclui tensões e não elimina contradições, firmou-se o entendimento de que tanto o espaço escolar como a ação pedagógica que estavam sendo construídos teriam que passar pelo crivo de uma reflexão que exigia o esforço de pensar e de produzir idéias.

Ora, se o alvo dessa caminhada era o aluno trabalhador e para ele e com ele estava se buscando uma escola onde não houvesse uma linha de produção predeterminedada, ainda calcada em modelos baseados na escola fordista, mas estímulos para a mais rica explosão de imaginação criadora e o fluir de desejos, como confinar essa concepção em apenas na decodificação de símbolos e em simbologias das letras e da matemática?

Eis aqui um outro grande desafio: incluir formalmente outras áreas de conhecimento, além de Língua Portuguesa e Matemática, nos Programas a ser implementados nos cursos oferecidos a pessoas ainda não escolarizadas. Nesse sentido, Neder (1999, p.58) afirma que,

“[...] quando o currículo é considerado apenas uma listagem de conhecimentos que todos os indivíduos devem saber para serem considerados ‘escolarizados’, dei-

xa-se de lado uma questão fundamental apontada por Apple: o encobrimento das realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo”.

Com a compreensão de que as atividades cotidianas que os adultos desempenham, na maioria das vezes, não são articuladas com o saber formal, esses saberes, por sua vez, são considerados desnecessários. Portanto, o que realmente motiva o adulto a iniciar ou recomeçar uma atividade escolar é a condição social de analfabetismo funcional, visto que os adultos têm uma profissão, mesmo que seja de trabalho informal; dentro e fora da vida profissional, agem, utilizam instrumentos e utensílios; falam, argumentam, procuram convencer, explicar, justificar.

Por outro lado, a grande maioria dos adultos atendida carregava as frustrações de ser classificados como analfabetos, pela sociedade culta, o que os tornava ávidos por não mais pertencer a essa classificação estigmatizada de preconceitos, acrescentando a esta situação o fato de pertencerem a uma camada da sociedade “naturalmente” excluída. Um número considerável de trabalhadores teve um tempo de escolarização menor que três anos ou nunca frequentou nenhum tipo de sala de aula, o que os caracteriza como “leitores de mundo” a partir dos experimentos adquiridos na labuta da vida, tornando a aprendizagem destes atores numa confrontação sistemática com o mundo simbólico do conhecimento, não limitando a aprendizagem ao domínio restrito da relação professor–aluno, o que possibilitou a inserção dos alunos na aquisição de informações empíricas e de informações conceituais.

Por outro lado, o ensino da geografia enquanto componente curricular na escolarização de pessoas jovens e adultas, dadas as suas características, requeria um perfil profissional que parte dos docentes ainda não apresentava, uma vez que a maioria dos cursos de formação não incluía estudos sobre a área. Assim, foi importante que se desenhasse no professor/educador um perfil que tivesse o contorno do compromisso político, entusiasmo para prover mudanças significativas, competência para conduzir o processo de reconstrução da aprendizagem, identificação cultural e ética na condução do processo educativo.

Indo mais além, a definição da geografia pura e simplesmente como uma matéria escolar foi progres-

sivamente reformulada e substituída por uma visão paradigmática nova, a de uma forma de saber instrumental para a ação educativa de homens e mulheres situados no tempo e no espaço, no aqui e no agora.

Pensando no contexto da transição para o século XXI e na condição de habitantes e cidadãos de um país de grandes contradições internas, e que exerce um papel particular na (des)ordem do mundo contemporâneo, foi oportuno perguntar então: quais os desafios que ameaçavam e/ou estimulavam a “arte” de fazer a Geografia cumprir a sua missão fundamental, aqui e agora? O pressuposto dessa indagação foi claro: o “estado de espírito” e as condições que envolvem a prática profissional e o desenvolvimento particular de cada área de conhecimento são intimamente vinculados às inquietações e esperanças que marcam a experiência social em situações delimitadas histórica e geograficamente.

Assim, ao embarcar na aventura de uma nova experiência, perceberam-se marcas de fragilidade em nossa formação acadêmica, que não previa o trabalho com pessoas que não tiveram uma escolarização formal e, muito menos, uma “alfabetização geográfica”. Não nos sentíamos preparados para seguir viagem. Mas, como todo desafio é estimulante, nos propusemos a enfrentá-lo. Depois veio a grande questão: o que ensinar e como ensinar. Quais conteúdos geográficos privilegiar? Com qual abordagem? Nós nos sentimos muito mais aprendizes do que os nossos alunos.

Por outro lado, Freire nos acalentou quando argumentou que

“[...] a Universidade tem que girar em torno de duas preocupações fundamentais de que derivam outras e que têm a ver com o ciclo do conhecimento. Este por sua vez tem dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido e outro em que produzimos o novo conhecimento” (1996, p. 192).

Importante também destacar que conseguimos concluir que a educação de pessoas jovens e adultas não deve ser entendida como uma reposição da escolaridade perdida. Assim construímos uma identidade própria, sem concessões à qualidade dos objetivos e metas propostos, em que os conceitos de geografia em EJA não mais parecessem tão distantes da nossa realidade.

Foi ainda corroborando a idéia de Freire (1996), de que não existe docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade ou como produção de novos conhecimentos, que descobrimos que aqueles nossos alunos/trabalhadores entendiam de geografia e entendiam muito bem. Eles faziam e viviam a geografia em suas jornadas de luta cotidiana. O trabalho era a força motriz das suas vidas. E como estudar geografia sem entender e viver essa categoria? Os nossos alunos eram trabalhadores rurais que reconheciam a terra e o período certo para plantar e sabiam determinar as condições do tempo; os nossos alunos também eram trabalhadores das fábricas e conheciam a matéria-prima que iriam transformar, de onde vinha e como chegava até eles; também conheciam os corredores rodoviários. Como dizer que eles não sabiam geografia?

Ao nascer, as pessoas já encontram uma sociedade pronta e uma cultura historicamente construída. Aos poucos vão percebendo que a ordem estabelecida pode ser modificada para atender a esse ou àquele interesse. Aos poucos vão despertando para a possibilidade de mudar e intervir na ordem constituída. Descubrem-se capacitados para entender a vida e compreender que se pode decidir autonomamente sobre a forma de ser, de pensar e de agir. Vamos sendo estruturados pelo conjunto de experiências vividas. Estamos falando do saber acumulado, dos saberes adquiridos ao longo de uma existência e que expressem a história de cada um.

Esses saberes são dinâmicos e constituem-se sempre a partir de uma relação dialética entre a pessoa e a vida vivida. Assim sendo, podem representar uma regressão ou uma superação que pode determinar e ordenar uma nova atitude perante a vida, trazendo elementos do senso comum e de idéias elaboradas. Trabalhar partilhando o saber acumulado, no espaço da sala de aula, é favorecer a significação das experiências vividas, ressignificando a participação para torná-la elemento de análise e de crítica visando uma inserção comprometida na reorganização social. No fundo percebe-se uma relação intrínseca entre saber popular, senso comum e conhecimento científico.

## A EDUCAÇÃO ESPONTÂNEA CONHECE LIMITES...

Algumas reflexões podem ser feitas se consideramos que o que caracteriza a formação inicial é, antes de tudo, a homogeneidade (teórica) do público (abstrato) para o qual ela está organizada: as gerações jovens que não ocuparam ainda o seu lugar na vida ativa, às quais é preciso transmitir o patrimônio cultural, científico e técnico das gerações presentes e anteriores. Tal afirmação de Malglaive (1990) pode até surpreender se procedemos a uma espécie de corte horizontal do complexo edifício de vias de ensino e cursos que constituem qualquer setor do aparelho escolar e descobrimos uma grande variedade de indivíduos muito diferentes uns dos outros. Uns aprendem, sobretudo, matemática e outros essencialmente se contentam com a aprendizagem de leitura e escrita; alguns concluem seus estudos e outros são obrigados a abandonar as salas de aula ainda no início do processo educativo; uns frequentam a escola formal, e outros participam de programas eventuais de escolarização, sejam eles institucionais ou confessionais. Mas estas diferenças – muito reais – resultam, de fato, do próprio funcionamento do sistema escolar, ainda que, como demonstraram os trabalhos sociológicos de Pierre Bourdier, as triagens operadas na escola reproduzam, de maneira quase idêntica, as classificações e disparidades existentes na sociedade. Seja como for, os trabalhadores inseridos em EJA não fogem à regra já constatada por estudiosos que pesquisaram as desigualdades sociais tendo como um dos fatores consideráveis o nível de escolaridade e o tempo de permanência nas salas de aula, sejam elas formais ou não, ou mesmo os objetivos que impulsionam a busca pela escolarização.

Hoje, em função de políticas externas para uma maior democratização na liberação de recursos, pautadas em exigências cada vez maiores por parte da sociedade, mecanismos de democratização de acesso foram implementados no país na última década, aumentando consideravelmente o número, principalmente, de crianças com acesso ao ensino regular, melhorando os indicadores de democratização do acesso escolar.

Nesse sentido, Malglaive reflete que

“A educação espontânea conhece limites. Quando as actividades indispensáveis à vida da sociedade se tornam

numerosas e complexas, os conhecimentos necessários à acção já não podem adquirir-se pela simples convivência, mesmo que quotidiana e organizada com os que agem. É então que se instaura a escola como momento separado das práticas sociais e profissionais para as quais ela está encarregada de preparar” (1990, p. 115).

A vontade política dos parceiros, o tempo transcorrido, as etapas de capacitação e o acompanhamento dos trabalhos podem ser considerados elementos motivadores e aliados do processo da busca incessante do conhecimento, balizados pela constante busca de integração entre os saberes escolares e a vida cotidiana dos alunos, tornando-os incessantes parceiros na construção do conhecimento e na inserção ao mundo letrado.

#### E A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA...

Nesse caminhar em busca da leitura do mundo precedida da leitura da palavra, inúmeras vezes agradáveis e surpreendentes desafios teimavam em se fazer presentes. Foram descobertas desconcertantes que se impuseram diante de saberes arraigados pela formação acadêmica, obrigando-nos a um repensar de práticas diante do aprender e ensinar. Pré-conceitos até então inquestionáveis deram lugar à simplicidade na forma de compreender e se colocar no mundo, ensinada por pessoas a quem era destinado o aprender. Difícil posição para quem, agora, se colocava na condição de aprendiz.

Em muitos momentos escutávamos falas como: *professora, o rio é importante pra nós porque ele nos dá a água de beber, de lavar e de brincar*<sup>1</sup>. Como dizer a eles que rio é uma corrente de água doce que deságua no mar ou em outro rio?

Ou então: *eu não entendo de geografia, o que eu entendo mesmo é de enxada, é de cavucar a terra seca e esperar o tempo certo de jogar a semente e depois colher o que der, levar pra feira, vender e trazer carne pros meninos*<sup>2</sup>. E a eles tínhamos que falar de espaço e tecnologia. Mas que tecnologia? A do computador que, entre tantos avanços, viabiliza a circulação de mercadorias sem que seja preciso sair de casa? Das máquinas agrícolas sofisticadas que plantam e colhem produtos? Ou deveríamos falar da tecnologia da enxada?

Da tecnologia que facilita a vida mas que não é para todos? Ou ainda da tecnologia que produz lugares diferentes? Qual geografia ensinar/aprender?

Diziam ainda:

“eu queria aprender mais pra escrever pros filhos que tão lá em São Paulo. Queria poder contar que aqui abriu um supermercado, fizeram uma praça nova, que eu tô [estou] estudano [estudando], que a estrada pra roça foi toda cascalhada, contar as novidade[s] daqui da nossa cidadinha [cidadezinha]. Sabe professora, depois que botaram aquele posto de telefone fica até mais fácil falar com eles. Mas é muito caro. Telefone não é pra pobre. Por isso é que a gente tem que aprender escrever logo”<sup>3</sup>.

A geografia continuava teimando em se fazer presente. Deveríamos então falar de fluxos migratórios, desemprego, cidade/campo?

Ou ainda:

“Eu tenho um sonho sim. Sonho em ter uma terrinha que seja minha, pra eu plantar, botar lá umas cabecinha[s] de gado, só pra tirar o leite dos barrigudim [barrigudinhos – filhos], uma casinha de tijolo, uma bicicleta pra ir pra labuta e também pra ir na [à] cidade. Ah! É um sonho que eu acalento. Um dia eu vou conseguir, nem que pra isso eu tenha que me juntar a esses sem terra que a gente escuta falar. Sabe por que professora? Porque nós é [somos] muito pobre[s] e pobre nesse mundo não tem vez. Mas roubar eu não vou”<sup>4</sup>.

É com eles que temos que aprender geografia. A geografia do campo, a geografia da fome, a geografia dos movimentos sociais...

Do ponto de vista político, é importante destacar, ainda, a escolarização de pessoas jovens e adultas através de procedimentos que proclamem uma educação capaz de evitar a acomodação na pobreza e busquem precipuamente aprendizagens e competências que contribuam para a formação de sujeitos autônomos com possibilidades de intervir, de forma significativa, na construção de uma sociedade cidadã.

Essa prática educativa nos levou a refletir acerca dos ensinamentos do mestre Paulo Freire, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra quando a prática de vida, muitas vezes, supera a necessidade imperiosa dos atos de leitura e escrita. Foi com esse entendi-

mento que buscamos elementos norteadores do trabalho, baseados na esperança e na expectativa de vida demonstrada por aqueles homens e mulheres trabalhadores.

No decorrer desse trabalho cotidiano, o índice de lições e quebra de conceitos pré-concebidos até então alcançados fez com que todos nós, envolvidos no trabalho, pudéssemos rever entendimentos e pré-conceitos firmados pela ausência de uma prática extensionista, voltada para sujeitos que conseguem transformar a experiência de vida em lições inexistentes em qualquer manual acadêmico.

Com essa perspectiva, este trabalho pôde ainda nos revelar ensinamentos que ultrapassaram os limites formais da educação, em busca de caminhos que puderam transgredir os conceitos academicistas, que muitas vezes nos impediam de olhar o futuro com as utopias ainda presentes, em todos os olhares, daqueles que lutam por um futuro mais digno para a grande massa de excluídos que povoa esse país.

“Como educadores preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’” (Freire, 1996, p. 90).

Com essa nova leitura do mundo estamos em sala de aula, discutindo geografia com nossos alunos da graduação. Torna-se imperioso reacender o brilho no olhar, de cada um deles, e fazer com que percebam que a busca do diploma é tão importante quanto a aventura de ajudar, aos que não puderam fazer parte da academia, a desvendar o mundo através do olhar de uma sociedade culta e letrada. A experiência vivida por nós professores torna infinitamente mais rica a formação adquirida na educação formal, que como privilegiados tivemos, pois a superação da falta da escolaridade é questão central para que se promova o direito do cidadão ao acesso aos bens e serviços e, entre estes, a educação se constitui em um instrumento básico in-

dispensável ao exercício da cidadania, na condição de trabalhador, produtor e consumidor.

Entendemos que a condição de escolaridade, embora não tenha o caráter definidor do êxito socioeconômico, constitui um fator importante de integração social e acentua a percepção do papel na determinação da participação política dos trabalhadores.

### COMPREENDER O MUNDO E O NOSSO LUGAR NO MUNDO...

Mas, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como a geografia pode se inserir nesse processo? Como nós geógrafos podemos aprender e ensinar uns aos outros a fazer uma leitura do mundo que nos possibilite uma intervenção firme e conseqüente que possa permitir uma transformação que resulte em retirar o indivíduo de sua condição passiva e fazê-lo reconhecer-se sujeito do processo histórico?

Entendemos que a geografia pode vir a desempenhar um papel importante nesse processo, sobretudo no desenvolvimento de uma metodologia que priorize as especificidades locais e regionais, a partir de temas que tenham estreita relação com os espaços cotidianos, articulando o local, o global e a qualificação social. Buscamos, dessa forma, o aprendizado para a construção de uma proposta que valorize os saberes já adquiridos e deles possam, as pessoas jovens e adultas, caminhar em direção à aquisição de outros saberes que são impostos por uma sociedade culta, todavia sem perder de vista a valorização cultural e a realidade dos educandos em seus saberes significativos no processo de construção de um novo conhecimento, de modo a inseri-los nas formas de compreender e atuar no mundo.

Nesse sentido, as categorias e os conceitos básicos da geografia poderão ser facilmente sistematizados em uma linguagem que lhes é própria e contextualizados de forma a permitir que o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão do espaço vivido, modificado, destruído, construído e reconstruído possa proporcionar o aperfeiçoamento de ações cotidianas

1. Depoimento de aluno de EJA, colhido em municípios onde foram implantados os Programas coordenados pela UESB.

2. Idem.

3. Idem.

4. Idem.

e, assim, permitir uma inserção mais cidadã no espaço geográfico.

Se o princípio norteador da ciência geográfica está pautado na compreensão do processo de produção socioespacial, deve-se fazer com que o educando possa se perceber enquanto sujeito na transformação do espaço, capaz de ler a realidade e de se posicionar, atuando de forma mais consciente de modo a entender a concretude do cotidiano teorizado, para melhor compreender as armadilhas que limitam seus horizontes e percepções. O espaço da sala de aula precisa contribuir também para romper com esses limites.

Diante disso, alguns desafios são colocados como: que conteúdos priorizar? Que metodologia adotar?

Quando se pensa na utilidade social da geografia e no papel que o profissional da área cumpre ou pode vir a cumprir, imediatamente surge uma ampla variedade de temáticas e campos de atuação pelos quais o geógrafo transita com maior ou menor desenvoltura, lidando com coisas que vão desde as mais simples noções de orientação e localização até as mais sofisticadas técnicas de geoprocessamento, das inúmeras questões relativas ao desenvolvimento socioeconômico e à gestão do território, até as práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento da cidadania. Certamente essa variedade ainda constitui fonte tanto de perplexidade quanto de apaixonada curiosidade: quais são, enfim, os recursos que a geografia fornece para as pessoas melhor compreenderem e atuarem no mundo?

O desafio de estudar a dinâmica do mundo atual é também uma oportunidade de rever as possibilidades do conhecimento geográfico diante dos problemas contemporâneos. Compreender o “mundo” e o “nosso lugar no mundo” é a tarefa social básica para a qual a geografia deve ser direcionada. Sendo assim, não se deve encará-la como função única e profissionalmente restrita ao magistério, mas como missão fundadora e fundamental que habilita os cidadãos treinados nessa forma de saber para outras tantas contribuições específicas que a sociedade demanda.

Vivemos numa época na qual a dimensão global da produção do espaço geográfico confronta-se simultaneamente com a fragmentação das experiências sociais. As ambigüidades e contradições da mundialização criam as condições para a integração de povos e regiões e, portanto, para a reprodução das diferenças e a inten-

sificação das desigualdades sociais e territoriais. Assim, a dinâmica global articula diferentes lugares com suas geografias particulares, redesenhando continuamente o mapa do mundo, no qual redes de relações e fronteiras territoriais tornam-se cada vez mais intrincadas numa complexa trama de escalas e sistemas que constituem o espaço geográfico.

Além disso, a natureza, que foi objeto privilegiado de algumas correntes tradicionais da geografia, sendo posteriormente negligenciada nos cânones do pensamento social, assim como na práxis do desenvolvimento econômico, (re)tomou seu lugar como uma dimensão importante na vida humana e na reflexão geográfica, em decorrência da crise ambiental contemporânea que assumiu o *status* de problema sociopolítico global, cuja importância sem precedentes afeta relações internacionais e mobiliza interesses econômicos bilionários, desdobrando-se em diversas escalas e afetando a qualidade de vida em cada recanto do planeta.

Por esse motivo, perseguimos a voz e vez na leitura e na escrita do mundo de onde as pessoas jovens e adultas, talvez, nem tenham mais esperanças e sonhos em recuperar a auto-estima, a identidade pessoal e cultural através da rememoração das suas histórias de vida sofrida e calada.

Não importa como chamemos a educação conquistada por eles. Se formal ou não-formal, se tradicional ou crítica, se construtivista ou transdisciplinar, se regular ou supletiva. O importante é que consigamos fazer com que ela se estenda a todos os níveis de ensino, para que, de verdade, a leitura do mundo possa preceder a leitura da palavra.

A geografia da vida sofrida e calada do nosso povo, caatingueiros, mateiros, peões, lavadeiras, mulheres (em gênero, número e grau), homens de pés e mãos rachados pelos espinhos da vida e da mata, precisa ser resgatada com dignidade, a despeito do sofrimento. Embora seja um sofrimento digno, de cabeça erguida, característica maior do nosso povo...

FOI UM CAMINHO  
LONGO E DIFÍCIL...

A universidade pública deve ser um espaço de gestão democrática e, por isso, deve estabelecer mecanismos de participação popular organizados na definição

e no controle da política educacional. Este princípio foi norteador na implementação de Programas para EJA na UESB no período de 1999 a 2001, entendendo que as propostas educativas dirigidas às pessoas jovens e adultas devem contar com processos que descentralizem, impulsionem e organizem, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo a participação daqueles que se interessem no planejamento, execução e avaliação dos serviços educativos a elas destinados.

Conseguimos superar as barreiras acadêmicas e as desconfiças dos movimentos e logramos chegar a uma proposta de trabalho baseada no contexto cultural do aluno trabalhador, sendo este a ponte entre o saber já adquirido e o que a sala de aula pode proporcionar, minimizando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabariam por proporcionar um alto índice de evasão.

Para conseguir chegar aos resultados aqui apresentados, superamos um outro desafio: a formação dos professores. Nesse sentido optamos por um caminho onde a formação não tem o objetivo de trabalhar o discurso, mas a prática, garantindo que a própria prática da formação explicita aquilo que se pretendeu enfatizar na formação. Utilizando e vivenciando instrumentos metodológicos adequados, conseguiu-se proporcionar a segurança necessária ao professor, levando-o a compreender que ninguém é capaz de pôr em prática uma teoria que não seja a sua, que não tenha a sua forma própria e individual de ser absorvida e implementada.

O processo de formação dos professores garantiu a continuidade dos estudos e o aprofundamento das divergências, dotando-os de conhecimentos e instrumentos necessários para uma prática competente, sem que, em nenhum momento, a teoria pudesse ser discutida isolada da prática e das experiências de vida do conjunto de trabalhadores.

Apesar dos problemas, constatamos depoimentos que nos permitiram avaliar que os programas ocasionaram mudanças de comportamento, no que se refere ao abandono do uso da impressão digital por parte de muitos, nas mudanças nos hábitos de higiene, na maior inserção nas discussões pertinentes à organização social, na maneira de ver e interpretar o espaço vivido, na vontade de vencer o desafio de ser analfabeto ou semi-analfabeto e, principalmente, na

constatação de práticas cidadãs antes impossíveis de ser vivenciadas.

Enfim, perseguir mais esse sonho e esse desafio com a força de quem conhece e transcende as amarras do academicismo ortodoxo, e também excludente, se tornou meta a ser insistentemente perseguida. A esse desafio junta-se a vontade de mudar o papel da escola na vida dessas pessoas jovens e adultas, tornando-a atraente para que possa ser superado o sentimento de inferioridade e incapacidade diante desse mundo inacessível chamado saber. Nessa sala de aula, formal ou não-formal, peço licença para dizer que a geografia tem que responder presente, com o sentimento e com a razão, a um caminhar por um caminho que se fez caminho, trilhando atalhos ainda desconhecidos, mas que possam conduzir à descoberta do nosso lugar no mundo, onde a palavra não mais apodreça, mas aconteça, e onde a leitura do mundo preceda a leitura da palavra, e, por que não, sonhando com uma educação que desconheça limites.

#### PEÇO LICENÇA...

*Peço licença para algumas coisas.*

*Primeiramente para desfraldar*

*Este canto de amor publicamente.*

*Sucedo que só sei dizer amor*

*Quando reparto o ramo azul de estrelas*

*Que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,*

*No alfabeto do sol pernambucano,*

*A palavra ti-jo-lo, por exemplo,*

*E poder ver que dentro dela vivem*

*Paredes, aconchegos e janelas,*

*E descobrir que todos os fonemas*

*São mágicos sinais que vão se abrindo*

*Constelação de girassóis gerando*

*Em círculos de amor que de repente*

*Estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.*

*Mas sobre o chão quem reina agora é um homem*

*Diferente, que acaba de nascer:*

*Porque unindo pedaços de palavras  
Aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
Tristeza e pão, cambão e beija-flor.*

*E acaba por unir a própria vida  
No seu peito partida e repartida  
Quando afinal descobre num clarão.*

*Que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
Não é a pena que paga por ser homem,  
Mas um mundo de amar – e de ajudar.*

*O mundo a ser melhor. Peço licença  
Para avisar que, ao gosto de Jesus,  
Este homem renascido é um homem novo:  
Ele atravessa os campos espalhando  
A boa-nova, e chama os companheiros  
A pelejar no limpo, frente a frente,*

*Contra o bicho que quatrocentos anos,  
Mas cujo fel espesso não resiste  
A quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar  
Soletrando a canção de rebeldia  
Que existe nos fonemas da alegria:*

*Canção de amor geral que eu vi crescer  
Nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

*Canção para os fonemas da Alegria  
(Thiago de Mello – Santiago do Chile, 1964)*

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e descaminhos da geografia*. Campinas: Papyrus, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CASTRO, Iná de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) *Ensino de Geografia*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CHARMEUX, E. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORBIN, Alain. *O território do vazio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação para jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992.
- FERREIRO, Emília (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, M. Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos. *Espaço Pedagógico*, São Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HARRISON & CALLARI. In: PÉREZ, F. C. & GARCIA, J. R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MAGLAIVE, Gerard. *Ensinar adultos: trabalho e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1990.
- MORAES, Denis de. *O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso (para a crítica da geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos)
- NÓVOA. *A Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Analfabetos nas sociedades letradas: diferenças culturais e modos de pensamento. *Travessia*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 17-20. jan./abr. 1992.

- PANKOW, Gisela. *O homem e seu espaço vivido*. Campinas: Papirus, 1988.
- PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA, Armando Corrêa da. *O espaço fora do lugar*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.
- ZEICHNER, K. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa Professores, 1993.
- WEFFORT, Francisco. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

---

Texto apresentado na mesa redonda *Perspectivas da educação não-formal e alternativa em Geografia*, no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (Vitória, setembro de 2003).

### Resumo

O texto ora apresentado propõe resgatar atividades extensionistas voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas, desenvolvidas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) entre os anos de 1999 e 2001, principalmente observando o papel da geografia enquanto disciplina escolar no currículo de programas de alfabetização. Busca, também, revelar os conhecimentos prévios adquiridos no cotidiano vivido pelos alunos atendidos nos programas implementados e sua relação com a formalidade dos conteúdos exigidos nos guias curriculares, bem como discutir a participação efetiva dos parceiros sociais na consecução desses programas e sua relação com a universidade enquanto produtora do saber.

### Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos – Parceria – Universidade.

### Résumé

Le texte se propose de présenter les activités réalisées par l'Université du Sud-est de Bahia (UESB) vis-à-vis de l'éducation des jeunes et adultes de la communauté externe à l'université entre 1999 et 2001. Il se centre surtout sur le rôle de la discipline de la géographie dans les programmes d'alphabétisation. Le texte cherche aussi à dévoiler les connaissances acquises dans le quotidien par les élèves et leur relation avec les contenus des programmes scolaires. Enfin, il expose la participation effective des partenaires sociaux dans la réalisation des programmes de l'éducation tournée vers la communauté et leur relation avec l'université.

### Mots-clés

Éducation des Jeunes et Adultes – Coopération – Université.

