

O TEMA CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA

Rodrigo Rodrigues Freire Gomes¹

RESUMO:

A temática cidade dentro do Ensino de Geografia conjuga-se em um importante conteúdo que auxilia o estudante a realizar a leitura da sua realidade. Deste modo, essa pesquisa curva-se em analisar se essa temática é mencionada nas diretrizes curriculares da EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para atingir o objetivo citado, pretende-se neste trabalho traçar uma breve reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, seu histórico e seu sujeito frequente, trazer princípios teóricos que atestem a primordialidade do Ensino de Cidade voltada a formação cidadã do aluno da EAJA em Goiânia. Por fim, tais sistematizações serão correlacionadas com a análise das diretrizes curriculares do Ensino de Geografia contidos no Projeto Político Pedagógico da EAJA de 2018 que tenciona em responder o seguinte questionamento: como a temática cidade, levando-se em conta sua importância no Ensino de Geografia, está presente neste documento?

Palavras-chave: EAJA, Ensino de Cidade, Ensino de Geografia;

GT-17: Geografia e Apropriação Urbana: Ensino de Cidade e das Comunidades Tradicionais

¹ Mestrando em Geografia UFG/IESA e professor da Rede Privada do Município de Goiânia. Email: rodrigo.rodriguesfg@yahoo.com.br

Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos: sua história e seus sujeitos

Pensar e depreender sobre o aluno que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, exige um rápido, mas minucioso estudo sobre a história que essa modalidade de ensino passou ao longo das décadas.

Desde o período imperial, Strelow (2010) aponta que a Educação de Jovens e Adultos naquela época, tinha um caráter caridoso e missionário, já que na época muitos adultos eram iletrados e compunham grande parte da população brasileira. Deste modo, no imaginário social, alfabetizar um adulto era um ato visto como bondoso e compassivo, tendo em vista que naquela época, os adultos incultos e incapazes de ler e escrever carregavam um estigma de uma pessoa perversa e deturbada, visão preconceituosa que leva em si uma visão totalmente arcaica e medieval das pessoas sem acesso à educação. Deste modo, a educação e a alfabetização de adultos não era vista como uma frente de atuação necessária, e sim como mero ato de solidariedade.

Já no século XX, as exorbitantes taxas de analfabetismo assombravam o país em seu incipiente processo de industrialização. Na década de 1920, esses altos índices somados a péssima qualidade do ensino público emanaram um sentimento de luta e reivindicação por parte de educadores e da população em prol do aumento de número de escolas no país e na melhoria de sua qualidade. Segundo dados do censo de 1920, 72% dos adultos do país eram analfabetos. Naquele momento, a demanda por uma inflexão e o ávido desejo de mudança na Educação Brasileira vieram impulsionadas pelo desprezível índice de escolarização que o nosso país tinha comparados aos vizinhos da América Latina.

Para Moura & Serra (2015) o analfabetismo daquela época, conforme já difundido no período imperial até a primeira república, era um fator visto como causa que impelia o país a uma condição de subdesenvolvimento, fora as humilhações e a marginalização que o sujeito iletrado sofria naquela época. Nessas circunstâncias, imaginava-se naquela época que os esforços centrados na democratização do acesso as escolas para suprimir os altos índices de analfabetismo seriam suficientes para cessar esse eloquente problema. No entanto, o trabalho de alfabetização com esses adultos era oferecido de forma infantilizada, que não atraía e tampouco despertavam a atenção desses indivíduos (*ibidem*, 2015).

Com as incansáveis reivindicações da população brasileira que visavam uma melhor qualidade no ensino, a década de 40 foi o marco referencial de afirmação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade oficial de ensino. Conforme enfatizado antes, o Plano Nacional de Educação sob incumbência da União deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória que contemplasse os adultos iletrados. Pela primeira vez então, a educação de jovens e adultos ganhava corpo e espaço no âmbito educacional brasileiro.

Porém, para a educação de adultos, seu primeiro esforço foi destinado a incorporação da concepção tecnicista da educação pautado nos moldes empresariais decorrentes do pensamento industrial brasileiro. Ventura (2002) discutindo sobre essa questão, afirma que:

O Brasil industrialista precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora tanto no que tange à alfabetização (daí as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica) quanto no que se refere à qualificação e treinamento da mão-de-obra (sendo, neste último caso, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI[12] – o exemplo mais significativo). O desafio enfrentado pelas elites era o de criar as condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação de capital e para difundir uma concepção de mundo favorável às novas exigências da produção. Entre essas condições estava o controle da formação e da reprodução de uma força de trabalho psíquica e fisicamente adaptada às técnicas e à disciplina da produção fabril. (VENTURA, 2002, p.4)

Ratifica-se então a partir da citação acima, um viés presente na educação de adultos que perdura até os dias atuais, a concepção de ensino voltada somente para a formação e qualificação de mão-de-obra do indivíduo. Conforme já ressaltado anteriormente, com a expansão do processo industrial no país, era exigido cada vez mais, uma formação mínima para os proletários que trabalhavam nas fábricas.

No final da década de 50 e início de 60, as políticas voltadas à educação de adultos sofrem algumas mudanças, de ordem pedagógica, para enfrentar os problemas inerentes à alfabetização. Foi neste período que Paulo Freire, renomado educador da época, criticava os métodos para a Educação de Jovens e Adultos propondo um novo método para lidar com esses sujeitos.

O educador atentava que o desenvolvimento educativo de jovens e adultos iletrados deve ocorrer concatenado às necessidades essenciais dessas pessoas, “com” elas e não “para” elas. Para isso, era necessário romper com os paradigmas que julgavam as pessoas analfabetas como imaturas e ignorantes. Além disso, Freire condenava a falácia que o problema maior do país eram as pessoas

analfabetas. Para ele o problema maior eram as condições subalternas e subumanas que esses sujeitos viviam.

Outro princípio basilar contido nesses movimentos influenciados pela pedagogia de Paulo Freire e que marcou drasticamente o caráter da educação de adultos, era a busca pela transformação do educando em agente ativo na realização de um determinado projeto de sociedade no futuro atentando sempre a sua realidade (FREIRE, 1983). Para ele, não era importante somente letrar o indivíduo e deixá-lo apto a votar², e sim torná-lo um cidadão crítico e consciente frente aos problemas existentes na sociedade. Tais princípios deram origem a concepção de Educação Popular, e foram base para exitosos movimentos de alfabetização em alguns lugares do país.

Porém com golpe militar de 1964, período fúnebre da democracia brasileira, que simbolizou um momento triste na história onde pessoas foram reprimidas, torturadas e mortas, representou também uma grande quebra no *establishment* do país. Tal ruptura resultou em uma drástica mudança nas esferas do Estado, sobretudo na Educação, que foi visto como um importante dispositivo no aparelhamento ideológico das massas populares. No tocante aos movimentos de educação popular – elucidados anteriormente -, todos eles foram cancelados, suprimidos e dizimados pela repulsa dos militares que assumiram o poder (DI PIERRO & HADDAD, 2000).

Com essa repulsa dos ideais de Freire para a Educação, quais serão então as ideias para a Educação de Adultos no país para o regime militar? Para adentrar a essa questão, debruçemos um pouco no contexto econômico que o país passava naquela época. A economia brasileira passa por um período de recessão com a redução do investimento, diminuição da entrada de capital estrangeiro acarretando em problemas como a queda da taxa de lucro e a aceleração do processo de inflação. Para o governo era necessário o fortalecimento da infraestrutura brasileira e da sua indústria, porém o país ainda enfrentava o assustador índice de analfabetismo e que ainda constituía-se em um dos fatores que obstruía o desenvolvimento brasileiro.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o Estado retomou a prioridade na implantação de programas assistencialistas e conservadores voltados a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos. Em 1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – Lei número 5.379 - que teve como objetivo acabar com o analfabetismo no Brasil de pessoas entre 15 e 30 anos e integrando-os na sociedade oferecendo aos mesmos oportunidades de ingresso no mercado

² Na década de 1940, adultos analfabetos não tinham o direito de votar.

de trabalho. O MOBRAL dava excessiva ênfase a alfabetização de caráter funcional e básico, ou seja, esse método tinha apenas a função de ensinar os alunos a lerem, escreverem e fazerem cálculos, retomando a concepção tecnicista e mecânica de ensino. Deste modo, o programa oferecia à população a alfabetização e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

O programa que perdurou até o fim do regime militar, junto com a concepção de Ensino Supletivo – também originada neste período -, conseguiu, pelo menos quantitativamente, diminuir os índices de analfabetismo. No entanto, levou até os dias atuais um preconceito e uma visão totalmente ofensiva e ignorante a população que frequentava/frequenta a Educação de Jovens e Adultos, que era vista como uma população marginalizada, incultada e sem qualquer tipo de decência por não ter estudado no período correspondente à faixa etária recomendada.

Atualmente, adolescentes, jovens, adultos e idosos cursam essa modalidade de ensino, porque em sua grande maioria, enfrentaram condições socioeconômicas que forçava-as a partir para o mundo do trabalho, o que inviabilizava sua manutenção na escola e sua posterior escolarização. Esses sujeitos, que muitas das vezes, compõem o grupo dos “alunos-trabalhadores” estudam buscando um futuro melhor, uma escolarização para ambicionar condições melhores de trabalho ou até mesmo buscam o conhecimento perdido ao longo dos anos.

Em relação a isso, Serra (2008) é bastante enfático e aponta que:

Quando afirmamos que o público da EJA é formado essencialmente por trabalhadores consideramos que o corte de classe é fundamental para compreendermos a própria existência da EJA enquanto modalidade de ensino. Em países como o Brasil, onde os benefícios do Estado de Bem-Estar Social não alcançaram a totalidade da classe trabalhadora, não podemos confundir a EJA com a educação de adultos, com qualquer adulto, com qualquer educação. Estamos aqui nos referindo ao processo de escolarização da classe trabalhadora, utilizando o conceito ampliado e atualizado de classe trabalhadora, porque a ela foi negada a possibilidade da educação escolar na infância e na adolescência. (SERRA, 2008, p.46)

Frente a isso, é sublime ressaltar que na EJA encontramos a diversidade. Sujeitos de diferentes etnias, de diferentes sexualidades, com diferentes concepções políticas, religiosas e culturais. Sujeitos que lutam diariamente por condições de vida melhores e sentem as opressões sociais que o espaço impõem ao seu lugar na sociedade. Porém, como reforça Serra (2008), é a condição de classe que os levam aos cursos de EJA e não sua condição social.

De certa forma, essa heterogeneidade e essa especificidade do aluno da Educação de Jovens e Adultos, exige a escola uma adequação em suas diretrizes teórico-metodológicas que atenda a

realidade desse aluno, ensinando-o para encaminhá-lo a uma formação crítica e cidadã. Sendo assim, no tópico a seguir será discutido a potencialidade do Ensino de Cidade como temática basilar para o encaminhamento dessa formação para o Estudante da EJA.

Importância do ensino de cidade para a formação cidadã do estudante da EJA

Pensar na importância do ensino de cidade para a formação cidadã do estudante da Educação de Jovens e Adultos, demanda-nos refletir sobre suas várias multifacetadas em suas subjetividades. São jovens, adultos e idosos, que carregam dentro de si vivências, experiências, anseios e práticas cotidianas dentro da cidade. Em geral, conforme ressaltado anteriormente, são sujeitos, que em grande maioria, trabalham o dia inteiro e vão pra escola no período noturno, ou são jovens que largaram o ensino convencional para trabalharem ou para tentar adentrar ao mercado de trabalho.

A inserção no mercado de trabalho ou a perspectiva de entrada no mesmo, implica em uma abrupta mudança no cotidiano do sujeito, que a partir de agora, decorrente de sua rotina mais acelerada, passa a vivenciar e a realizar maiores trajetos e itinerários pela cidade (RIBEIRO, 2011). Nesse cotidiano, o jovem ou adulto trabalhador passa conhecer mais as paisagens urbanas, os sujeitos de outras regiões da cidade e diferentes lugares do seu espaço urbano. Transitar por esses novos lugares, mesmo que de forma transeunte, oportuniza a esse estudante a percepções dos vários sentidos, formas e arranjos que estão enlaçadas no seio da cidade.

Baseado nisso, é necessário pensar a cidade no ambiente escolar, e trazer o cotidiano desses estudantes para dentro do processo de ensino e aprendizagem. Isso é reforçado pela premissa que norteia quase todos documentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, que recomenda que o docente traga a realidade desse alunado para a sala de aula. Deste modo, o tema cidade surge como uma das temáticas mais potencializadoras de trabalhar o cotidiano do estudante, já que diariamente ele enfrenta os desafios de viver e percorrer o espaço urbano.

Para isso, é necessário conforme reforça Callai (2003) um estudo do município. Pautado nessa assertiva, o ensino de cidade é uma temática profícua para fazer o aluno se situar no espaço em que vive, e a compreender os processos espaciais que cercam seu lugar de vivência. Tal compreensão do espaço citadino, é de suma importância, pois conforme Cavalcanti (2001) a cidade é o *locus* privilegiado da vida social, na medida em que mais, do que abrigar maior parte da população, ela produz um modo de vida que se generaliza. Deste modo, o ensino de cidade passa

a ser um elemento de extrema primordialidade para o levantamento de reflexões que possibilitem a leitura crítica do espaço geográfico por parte do aluno.

Porém, estudar a cidade, como parte integrantes da Geografia Urbana em si, proporciona uma imensa gama de sentidos e perspectivas, que cada vez mais vincula a existência humana às formas sociais que se constituem no espaço urbano. Atinente a essa assertiva, Cavalcanti (2008) ressalta que a cidade é um lugar complexo de produção social, que cada vez mais, exige de nós um pensamento do nosso lugar no mundo, tendo como referência o espaço urbano em que vivemos. Deste modo, a Geografia, enquanto ciência, promove uma leitura de mundo, a partir das representações e percepções cotidianas, que auxiliem o estudante uma identificação de suas práticas socioespaciais.

Carlos (2004) em seus estudos sobre a análise espacial, aponta que no processo de produção do espaço urbano há uma indissociabilidade entre espaço e sociedade, na medida em que as relações sociais se materializam no território real e concreto, em que a sociedade produz/reproduz um espaço, enquanto prática socioespacial. Ou seja, os espaços são delineados, produzidos e impregnados de significados a partir das práticas socioespaciais que ali se estabelecem, causando então, uma grande complexidade, heterogeneidade nos espaços que constituem a cidade, que cada vez mais são mais fluídas e modificadas.

Porém essa fluidez, e grande complexidade que presencia-se nos grandes centros urbanos decorre também de um outro fator determinante que começa a ocasionar situações agravantes, em que *Ibidem* (2004) aponta que a influência e a subordinação da cidade com o capitalismo, alterou a produção do espaço, incorporando espaços, transformou o espaço social e político em uma perspectiva mercadológica e impôs uma racionalidade pautada na dominação e segregação na dinâmica espacial.

Deste modo, o espaço urbano, que agora passa a operar sob a lógica dominante do capital. O cotidiano agora passa a se pautar sob a nova perspectiva da reprodução da metrópole. A imposição de novos modelos culturais, desencadeado pela invasão do mundo da mercadoria, gera conflitos e estranhezas entre as pessoas. Deste modo, a cidade funciona manifestando as exigências do capitalismo, alterando as relações, as dinâmicas e causando as desigualdades.

Operar sob essa lógica impõe um nocivo processo de homogeneização no que refere-se à construção espacial. A sobrevalorização e a existência da propriedade privada, a atribuição de

valor de uso no espaço, reduz o cidadão a uma mera condição de consumidor e usuário de serviços. Desta forma, surge a concepção de direito à cidade que acerca todas as possibilidades referentes a apropriação dos espaços constituintes da cidade.

O aluno do EAJA, ou o aluno-trabalhador, que diariamente enfrenta a árdua tarefa de trabalhar e estudar, deve ser orientado a ter essa leitura espacial. Tal leitura tem como premissa conceber esse indivíduo como um sujeito social da cidade, o situando e o conscientizando como parte constituinte de um espaço fragmentado e articulado, que apresenta diversos grupos e classes sociais, que em seus cotidianos ensinam ou reivindicam um maior acesso e apropriação desses espaços.

Isso é um dos papéis que o Ensino de Cidade exerce na formação do aluno, emancipando-o como sujeito constituinte de uma classe social e capaz de atuar nas contradições enraizadas no seio do espaço urbano.

Essa nova configuração espacial, junto com a nova lógica no tocante à produção do espaço, leva a uma complexa e variada gama de possibilidades de ação do Estado capitalista. Corrêa (1995) aponta que as ações estatais reproduzem, em sua grande maioria, os interesses de diferentes membros nas classes sociais mais poderosas e abastadas da sociedade, bem como as alianças existentes entre eles. Nesta perspectiva, as vontades e ambições dessas classes mais favorecidas tendem a ser mais atendidas ou privilegiadas, causando uma intensa desigualdade no espaço.

Esse privilégio ou “a senha preferencial” das classes mais dominantes da cidade no que tange às políticas de Estado origina realidades distintas no espaço urbano, ocasionando nas heterogeneidades nas formas, sujeitos e arranjos espaciais dentro da cidade. Neste princípio é importante esclarecer alguns pontos: ao falar de homogeneização na construção espacial é crucial reforçar que o processo de produção do espaço segue a linha do capital, o que envolve interesses, ambições e conflitos de ordem social. Porém, como essa racionalidade não se dá de forma uniforme para todos os sujeitos sociais, a cidade se materializa de diferentes formas, cada uma atendendo ao poder aquisitivo do sujeito ou da classe social correspondente.

Goiânia é um exemplo claro disso, onde nota-se regiões de lugares com um alto padrão estético, estabelecimentos modernos e inovadores, carros luxuosos de alto valor, prédios monumentais e imponentes; em outras regiões podemos ver casas com condições ínfimas de

infraestrutura, ruas esburacadas e sem pavimentação, carentes de coleta de esgoto e lixo, e desprovidas de qualquer tipo de acessibilidade para o restante da cidade.

Cavalcanti (2012) reforça que esse processo é parte das explicações para o tipo de crescimento urbano que tem se visto nas últimas décadas, pois o processo de valorização provoca um outro processo, o de segregação. Essa segregação por parte das diferentes classes sociais dentro do espaço urbano tem processos diferentes, pois com a atual racionalidade capitalista na produção do espaço, as classes sociais se segregam respeitando a essa ótica. Desse modo, as classes mais abastadas – detentoras do capital - se autosegregam por iniciativa própria, com o sentimento de mover-se para áreas distantes do “caos da cidade” propiciando a elas a sensação de calma e qualidade de vida. Já as classes mais baixas não se segregam, e sim são segregadas para áreas de menor valorização da cidade, onde o custo de vida é bem mais baixo (CAVALCANTI, 2012).

Isso para Rolnik (2012) representa um total descalabro com as classes sociais mais desfavorecidas, pois o direito à posse e à moradia digna são relegados à uma condição secundária, ou seja, sem empatia, em função da lucratividade dos projetos de intervenção urbanística, em que o Estado, a partir de seus interesses – diga-se dos grandes detentores do capital- cria mecanismos de remoção da classe subalterna para dar lugar a esses interesses, evidenciando um grotesco processo de gentrificação, que é bastante rotineiro na realidade de muitas cidades brasileiras, em que as afetividades, as relações de pertencimento são esfaceladas frente ao desejo de reprodução do capital.

Essas diferentes concepções e processos que compõem a multiplicidade de formas e arranjos espaciais da cidade, trazem em si várias problemáticas e reflexões que podem ser trabalhadas em sala de aula. Portanto, trabalhar a temática cidade e os lugares públicos, conscientiza os alunos e promove a luta de classes para o campo da cotidianidade, dando oportunidade de dar voz aos direitos e insatisfações contra essa lógica hegemônica atual. Isso coaduna com Carlos (2013) que assevera que a cidade é um campo privilegiado de lutas de classes e movimentos sociais de todas as espécies, que questionam o funcionamento da cidade e da vida urbana.

Se a cidade traz marcas, traz desigualdades, traz interesses, traz compreensões e visões cotidianas por parte de diversos sujeitos sociais, é importante para Bento (2009) contextualizar o contexto urbano para a análise da configuração contemporânea do espaço mundial, no que envolve

a nova hierarquia dos espaços e a sociedade mundializada, estabelecendo relação entre o local e o global, resguardando as particularidades do lugar no mundo globalizado.

Versado neste princípio é que torna-se sublime trazer as elucubrações de Santos (2000) que aponta as influências do mundo globalizado nas regiões, nas cidades e nas localidades, que operados na lógica capitalista, cada vez mais travam ferrenhas competições no âmbito do consumo. Essa lógica, que modula o espaço, e permeia o imaginário do sujeito, pode suprimir a oposição entre a figura do consumidor e a figura do cidadão, que cada vez mais vem sendo enevoadada pelos mecanismos de controle do Estado amparadas pela lógica do capital.

Porém, essa imagem do consumo que é vendida para as cidades, seja por meio das mídias, dos *outdoors*, ou através da própria pressão social, impõe um ritmo acelerado as grandes cidades e traz uma maior fluidez nos fluxos e fixos presentes no espaço urbano que, em certa maneira, aplacam quaisquer possibilidades do indivíduo pensar sobre os seus sentidos a partir do espaço onde ele vive e materializa suas atividades rotineiras. Mediante isso, adentro-me as reflexões de Cavalcanti & Morais (2011) que destacam a importância de observar a cidade importância de observar a cidade “por dentro”, de modo que isso possibilite a compreensão do movimento social que o ambiente urbano expressa por meio dos motivos e processos pelos quais ela é ocupada, produzida, e consumida desigualmente pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço urbano.

Deste modo, é imprescindível promover no sujeito uma concepção crítica e cidadã frente ao espaço de onde ele vive, pois essa compreensão e o entendimento da dinâmica da sua cidade permite ao sujeito interpretar com um pouco mais de clareza a lógica ou as lógicas subjacentes às ações, iniciativas dos diversos grupos de sujeitos na cidade e seus resultados, seja para si próprio seja para a coletividade. (CAVALCANTI & MORAIS, 2011).

Perante essa ponto de vista, torna-se elementar entender o espaço de onde se vive. A construção de um conhecimento geográfico utilizando como referência a cotidianidade do estudante permite ao mesmo ter entendimento da dinâmica espacial que o cerca desvelando valores e desigualdades que são presentes em seu dia-a-dia. Deste modo, o Ensino de Cidade contribui significativamente para a formação da cidadania.

Porém curvemos sobre a seguinte questão: o que é ser cidadão frente as problemáticas existentes no espaço urbano? Cavalcanti (2008) aponta que:

A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com a sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade dependem de uma formação cidadã. A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade (CAVALCANTI, 2008, p.74).

Complementando a asserção acima, a mesma autora entende que a cidadania é o direito a ter direitos. Para isso, é necessário pensar criticamente sobre a cidadania a partir do momento em que passamos a compreendê-la como um direito, que é construído histórica e socialmente. Após essa clareza, o cidadão somente se torna ativo quando, efetivamente, transforma seus direitos ideais em direitos reais. Sendo assim, a busca por uma cidade mais ideal, mais justa e igualitária, perpassa por um processo de estudo da mesma, ou seja, é necessário entender a cidade para depois pensar em mudá-la. (CAVALCANTI, 2008).

Sendo assim, o Ensino de Geografia tendo como elemento balizador o tema cidade, possibilita a análise da sociedade sobre questões do contexto urbano, e propicia uma reflexão sobre o lugar do aluno e do professor e sua condição como cidadãos. Essa condição deve-se levar em conta a busca pela participação na gestão e no planejamento da cidade, na luta pelos direitos coletivos, mediado por um projeto de sociedade ideal. Desta maneira, ter clareza e percepção da dinâmica da produção e da dinâmica do espaço urbano é ser apto para traçar iniciativas visando a sua transformação, pois formar o aluno para a vida cidadã implica em proporcionar a ele a garantia de luta para ter seu direito à cidade.

Porém, qual é a postura teórico-metodológica que o docente deve ter para ensinar cidade voltado a formação cidadã do aluno? Zanatta (2008) discute sobre isso reforçando que o professor deve ter uma base teórica concreta, acessível, com um conhecimento geográfico apurado para atender as expectativas de aprendizagem do aluno, que para o aluno da Educação de Jovens e Adultos, essa preocupação deve estar em consonância com a realidade vivida por esses estudantes. Para isso, o professor pode relacionar as temáticas atinentes ao conteúdo cidade e urbano com a realidade e os problemas que cercam o cotidiano desse aluno, como a rua, o bairro, os terminais de ônibus, as feiras, os *shoppings centers*, etc.

Ancorado nessas prerrogativas acima, é que o Ensino de Cidade se porta como um importante elemento para levar os cidadãos a uma nova forma de olhar, pensar e agir sobre o espaço para se articular as suas reivindicações. Tratar de cidadania requer a noção que a mesma

deve estar assentada ao direito à cidade. Se é na cidade que se expressa o modo de vida de grande parte da sociedade, perceber suas contradições que são impostas pelo sistema capitalista denota pensar sobre os problemas existentes em relação ao direito à saúde, educação, moradia e lazer, que nos dias atuais, estão mais acessíveis a uma pequena parcela de pessoas. E conforme ressaltado antes, é a partir dessa compreensão que o sujeito se mobiliza e age para reivindicar seus direitos.

Na sequência, iremos analisar o Projeto Político Pedagógico da EAJA relacionado ao Ensino de Geografia, que irão trazer algumas inquietações: o que o PPP preconiza para o Ensino de Geografia para a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos? A temática cidade aparece nas diretrizes curriculares de Geografia? Se aparece como ela é abordada?

A temática cidade no PPP da EAJA

O Projeto Político Pedagógico da EAJA foi elaborado em 2018, e atualmente constitui-se em um documento que norteia a sistematização curricular dos conteúdos em cada escola da EAJA³. Deste modo, ele é o único documento oficial da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal que apresenta os valores, os princípios, o funcionamento e a organização curricular das disciplinas de cada série da EAJA.⁴

Ao longo do PPP, reforça-se a relevância de um ensino crítico que torne o sujeito da EAJA capaz de ser um cidadão que atue em função de denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. Para isso, é importante que o processo de ensino e aprendizagem esteja concatenado com a realidade do estudante, para isso o currículo:

Para tanto, é fundamental que o currículo seja construído a partir de um referencial teórico e metodológico que considere a realidade do educando e que traga as diferenças para o debate, explicitando a opção de dar voz aos educandos e, a partir daí, problematizando a estrutura excludente e opressora na qual se encontram inseridos. Dar voz aos educandos significa acreditar na possibilidade de modificar a estrutura homogeneizante presente em grande parte das políticas e práticas educacionais. (GOIÂNIA, 2018, p.62)

Deste modo, é de crucial importância que a escola traga a vida do aluno-trabalhador para dentro de suas práticas (SILVA, 2004). Pois é a partir do diálogo, da aproximação com o cotidiano do estudante, que o docente cria instrumentos para uma otimização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que antes de ingressarem na escola, esses alunos trazem consigo uma

³ Cada escola que oferece a EAJA na Rede Municipal de Educação tem plena autonomia de elaborar sua organização curricular, seus objetivos e conteúdos. Deste modo, o Projeto Político Pedagógico traz elementos e direcionamentos da modalidade de ensino para orientar essa organização realizada por suas escolas vinculadas.

⁴ Na EAJA, a disciplina de Geografia aparece na 5ª a 8ª série.

ampla vivência do mundo, contendo valores, crenças, sentidos comuns, habilidades, atitudes e anseios originados a partir da sua rotina.

Ao longo do PPP, são evidenciados alguns objetivos de aprendizagem para a Geografia no primeiro segmento (1ª a 4ª série) e no segundo segmento (5ª a 8ª série). Nosso foco de análise irá incorporar apenas os elementos atinentes ao segundo segmento, que é fase da EAJA onde atua o professor de Geografia e que serão alvos das atividades propostas nesta pesquisa, já que nas primeiras séries, o Ensino de Geografia está sob incumbência de pedagogos.

Os objetivos de aprendizagem para a Geografia para o segundo segmento estão arrolados da seguinte maneira:

- 1) Compreender os elementos da natureza, suas dinâmicas, limites e possibilidades, relacionando o conhecimento humano ao processo de apropriação da natureza e construção e reconstrução do espaço geográfico.
- 2) Conceituar e analisar as categorias geográficas - Natureza, Sociedade, Paisagem, Região, Território e Lugar - de forma que a compreensão as torne significativas e socialmente relevantes, considerando a relação entre os conhecimentos prévios dos educandos e os conhecimentos científicos.
- 3) Discutir e abordar a organização do mundo contemporâneo a partir do contexto da globalização e da regionalização, bem como suas consequências políticas, econômicas, sociais, culturais, espaciais e ambientais.
- 4) Analisar e compreender as transformações ocorridas no meio ambiente ao longo do tempo e a influência do homem e do desenvolvimento econômico na geração e no enfrentamento dos diversos impactos socioambientais nas escalas: local, regional, nacional e global.
- 5) Entender e perceber a Educação Ambiental como a possibilidade de compreender e efetivar o desenvolvimento sustentável e como pressuposto de problematizar o crescimento econômico e de alcançar a sustentabilidade.
- 6) Compreender e analisar o conceito de território a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos com o espaço, por meio de confrontos, enfrentamentos, disputas de ordem espacial, política, econômica, social, cultural e ambiental, considerando as questões de inclusão, etnia, gênero, diversidade e cidadania.

- 7) Perceber as diferentes transformações das paisagens que compõem o espaço geográfico em suas escalas local, regional, nacional e global, valorizando características como a memória, a afetividade, a cotidianidade e o sentimento de pertencimento.
- 8) Analisar e entender as diferentes formas de organização e apropriação do espaço geográfico, considerando o estabelecimento de regiões autônomas, o controle e a gestão, assim como a atuação dos variados agentes envolvidos nesse processo de regionalização.
- 9) Discutir e compreender a cidadania e sua importância para a organização da vida em sociedade, reconhecendo os limites e as possibilidades da atuação individual e coletiva na perspectiva de superação das demandas do cotidiano e as relações com o espaço geográfico.
- 10) Dialogar sobre a sociedade a partir do prisma da luta de classes, considerando os fatores que interferem no processo de construção, reorganização e reconfiguração política, espacial, social, econômica, cultural e ambiental.
- 11) Compreender e utilizar os elementos da cartografia como linguagem para localizar, interpretar, monitorar, analisar e problematizar o espaço geográfico e os fenômenos espaço-temporais.
- 12) Relacionar a evolução tecnológica às influências e transformações no mundo moderno.
- 13) Compreender a escola e a cidade como espaços complexos de encontro e confronto de cultura, saberes produzidos e construídos ao longo da história da humanidade.
- 14) Compreender e analisar as relações entre campo e cidade, em diferentes tempos e espaços.
- 15) Compreender e analisar a formação da sociedade contemporânea, a partir dos movimentos populacionais.

Ao analisar os quinze objetivos de aprendizagem, nota-se que todos estão bem concatenados e encaixados com uma proposta de educação geográfica apta para lidar com as novas tensões e complexidades advindas do mundo globalizado, sem desconsiderar os conceitos geográficos, as multiescalaridades e a realidade vivida do estudante.

No entanto, ao observar as propostas implícitas nos objetivos propostos percebe-se que o tema trabalho ainda não está implícito nos objetivos, como poderia ser incluída no objetivo 10 que visa discutir a sociedade sob o viés da luta de classes. O estudante da EJA, como trabalhador, está inserida nessa luta de classes que interferem em processos espaciais, em que a busca pela

sobrevivência e a incessante busca por uma vida mais digna enevoam sua condição de se pertencer a uma classe social, que luta e reivindica por direitos e por uma maneira mais decente de vida.

Outro aspecto que chama bastante a atenção, é o destaque por temas relacionados a cidadania presentes nos objetivos 9,10 e 13, mostrando que a EAJA enquanto modalidade de ensino assume o papel como um espaço provedor de um sentimento de cidadania e fortalecimento da democracia estimulando um senso crítico, pensante e transformador no aluno da EAJA.

Apesar da temática cidade não aparecer de forma explícita nos objetivos supracitados, é importante asseverar que o tema pode aparecer como conteúdo balizador em algumas dessas expectativas.

Na primeira expectativa que alude-se a conceitualização e análise das categorias geográficas, no qual o ensino de cidade pode ser bastante útil para trazer problemas reais e vividos pelos alunos para entender essas categorias. Por exemplo para entender a categoria território explicar as temporalidades e as relações de poder – como o funcionamento de uma feira livre, ou a territorialização de pichações na cidade – são boas opções de exemplificar a categoria para os alunos. Para explicar a categoria Lugar, o professor pode questionar ao aluno sobre quais lugares dentro da cidade ele se sente pertencente e seguro, assim como a categoria Região que o professor pode clarificar seus conceitos a partir das diferenciações sejam elas de cunho econômico, cultural e social dentro do espaço urbano.

No objetivo 4, trazer a cidade como conteúdo ajuda o estudante a entender os processos de transformação no espaço geográfico a partir das mudanças que a paisagem urbana de sua cidade sofreu ao longo dos alunos. Entender essas modificações, implica a compreensão dos processos, das formas e funções que determinadas áreas da cidade sofreram ao longo dos alunos, possibilitando ao aluno pensar sobre a funcionalidade que ainda não está em seu plano cognitivo na realidade em que ele vive.

No objetivo 6 que é mencionado a relação dos sujeitos com o espaço, considerando os conflitos e enfrentamentos, é importante trazer a cidade como o *lócus* dos movimentos sociais, das resistências, das lutas e das mobilizações advindas de diversas classes sociais. Deste modo, compreender essas lutas de classes implica ao aluno do EAJA compreender a voz, a indignação e as demandas das classes sociais mais desfavorecidas, como por exemplo o movimento gay – que

se territorializa em determinados espaços da cidade -, ou o movimento negro – que estabelecessem suas práticas socioespaciais em pontos específicos do espaço urbano -.

No objetivo 9, que preconiza a discussão e a compreensão da cidadania para a organização da vida do estudante da EAJA em sociedade, pensar na cidade, subjaz atentar o aluno sobre os problemas socioambientais que estão perceptíveis em seu cotidiano e que muitas das vezes não estão ao seu alcance justamente pela alienação propagada pela mídia. Ensinar a cidade demanda um desvelamento desses problemas, como por exemplo o problema do transporte coletivo, sua lotação, sua péssima qualidade, ou a ocorrência de inundações em alguns pontos na cidade. Tornar o aluno ciente desses problemas, é pontapé inicial para o mesmo fomentar em si um sentimento de mobilização e reivindicação de soluções para os problemas urbanos existentes na sua cidade.

Em relação ao último objetivo, ver a cidade sob o ponto de vista do processo histórico de ocupação é importante para o estudante que para o mesmo assimilar e entender os atuais arranjos espaciais que existem no local de onde vivem. Outro aspecto que é importante salientar é que muitos alunos da EAJA em Goiânia são migrantes, e trazer as causas, os motivos e os fatores da cidade que impulsionam esse grande movimento populacional concede ao aluno uma oportunidade de refletir sobre sua história na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, pondera-se que a temática cidade pode ser um elemento crucial para a compreensão da realidade, principio este, que é profícuo e basilar para a formação do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Esse aluno carrega consigo a motivação e o esforço diário de ter uma vida mais digna e razoável por meio da EAJA, e deste modo, o professor e toda a comunidade escolar deve oportunizar um espaço escolar instigante e motivador através de seus conteúdos e metodologias.

Deste modo, é sublime ressaltar a potencialidade de trabalhar com o tema cidade com os alunos, levando-se em conta que os alunos vivem e materializam suas realidades no espaço urbano, em que o docente de Geografia pode explorar essa temática e trazer o lado crítico e desvelador que a cidade apresenta ao longo de sua extensão.

Em linhas gerais, ao analisar o PPP da EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pondera-se que nos objetivos de aprendizagem que norteiam a organização curricular das escolas,

no caso da disciplina de Geografia, o tema cidade aparece subentendido em quase todas expectativas de aprendizagem, devendo então ser contemplado no momento de elaboração dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Porto Alegre, 2003. p. 77-82.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Editoria Hucitec, 1996.

_____. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a vida cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. A metrópole em foco no ensino de Geografia: O que/ para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. **O ensino de Geografia e Metrópole**. 1 ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

_____. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Geografia da cidade**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 11-32.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo, Ago 2000 N° 14.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

_____, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação; **PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**. Goiânia, 2018, 165p.

MOURA, V.L.P.S; SERRA, M.L.A.A. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**. Londrina, 2015, 12p.



RIBEIRO, Reunia de Oliveira. **FORMAÇÃO CIDADÃ, JUVENTUDE E TRABALHO: A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2011. 133p.

ROLNIK, Raquel. Dez anos do Estatuto da Cidade: Das Lutas pela Reforma Urbana às Cidades da Copa do Mundo In: RIBEIRO, Ana Clara Torres. VAZ, Lilian Fessler. SILVA, Maria Lais Pereira da. (org). **Leituras da Cidade**. ANPUR. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012, p. 87-104.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Rio de Janeiro, 2002.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino de cidade. In: SOUZA, Vanilton Camilo de; ZANATTA, Beatriz Aparecida (Org.). *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: Vieira; Nepeg, 2008. p. 131-150.