

A ESCOLA PARA A CIDADANIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

THE SCHOOL FOR CITIZENSHIP AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Flávia Spinelli Braga¹ - UERN

RESUMO

O ensino de geografia tem o seu papel na formação do cidadão contemporâneo, para tanto compreender sua função e identidade com a escola o faz necessário e fundamental para o desenvolvimento de posturas críticas e participativas na construção da sociedade democrática e solidária que se necessita. Desenvolver competências específicas e agregadoras no território escolar é o primeiro passo e o ensino desta ciência tem a função de promover o cidadão geograficamente competente a partir da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Escola Cidadã, Competências, Democracia, Solidariedade.

ABSTRACT

The teaching of geography has its role in the formation of the contemporary citizen, so as to understand its function and identity with the school makes it necessary and fundamental for the development of critical and participative positions in the construction of the democratic and solidary society that is needed. Developing specific and aggregating skills in the school territory is the first step and the teaching of this science has the function of promoting the citizen geographically competent from Basic Education.

Keywords: Geography Teaching, Citizen School, Skills, Democracy, Solidarity.

DOI: 10.21920/recei72018412784795

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018412784795>

¹Doutora em Geografia pela Universidade de Lisboa/Instituto de Geografia e Ordenamento do Território na especialidade do Ensino de Geografia. Professora Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: flaviauern@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-5976>.

INTRODUÇÃO

Na História nacional a cidadania no Brasil viveu um processo complexo de avanços e retrocessos nas esferas civil, jurídica e social de sua formação cidadã. Carvalho (2013) apresenta uma possibilidade de compreensão da cidadania no Brasil contrária a debatida por Marshall (1967). Utiliza uma escala temporal com oscilações entre avanços e recuos. O intervalo de 1822-1930 demarca o início dos direitos civis enquanto lei, priorizando o político. Já o recorte de 1930-1964 é definido como o período da Marcha Acelerada, como o direito social na dianteira. Devemos considerar, também, o intervalo histórico de 1964-1985 como o recuo nos direitos sociais e civis; e, finaliza com o momento da redemocratização pós 1985 com a expansão final dos direitos políticos e a ameaça aos direitos sociais. Na sua conclusão, coloca a cidadania Brasileira numa encruzilhada dos 178 anos de história de esforço pra construção do cidadão Brasileiro.

Atualmente, o Brasil vivência uma espécie de pseudo cidadania, pseudo pela intensa e acessível estancamento do progresso social do estado Brasileiro como: burocracia, impunidade, aparelhamento estatal e média. A contradição posta é entre o crescimento material acelerado pouco preocupado com a essência e a realização cultural da sociedade Brasileira, oferecendo como resultado as cidadanias de segunda e terceira classe que caracterizam a grande maioria dos Brasileiros, pois cidadão de primeira classe são os que se beneficiam desse crescimento econômico distorcido (CARVALHO, 2002).

Em países como Brasil, que estão em processo de concretização emergencial dos campos econômico e social, o exercício da cidadania é muito complexo e difícil de se naturalizar. Santos (1995) escreveu que problemas como incivilidades, delinquência, exclusão, marginalidade, tende a focalizar dois aspectos: crise de instâncias tradicionais de socialização como família, igreja e escola e ineficácia de sistemas públicos como segurança pública, sistema judicial, segurança social e saúde. O reflexo disso é o recuo das expectativas na ação cidadã, enfraquecimento dos fatores de coesão social e menor participação popular nas decisões políticas nos níveis local e nacional. No caso Brasileiro, associa-se ainda ao baixo índice de emprego ou trabalho formal e baixa qualificação da população economicamente ativa (PEA).

Santos (2012) reitera e aprofunda mais o debate sobre o cidadão nacional, quando chama o perfil social do Brasileiro como consumidor e não cidadão, e credita à centralidade economicista da vida social da cidade grande. A cultura do “dinheirismo”, imposta pelo processo de exploração socio econômico pelas nações e corporações multinacionais controladoras, gera um “selvagemismo” e competitividade crescentes, tendo como reflexo:

O cortejo de despersonalização, a substituição de projetos pessoais saídos da cultura, de dentro do indivíduo, por projetos elaborados de fora, decididos a conquistar todos pela força da propaganda. Assim, a cultura popular e irracional, é substituída, lenta ou rapidamente, pela cultura de massas; o espaço selvagem cede lugar a um espaço que enquadra e limita as expressões populares, e o que deveria surgir como sociedade de massas apenas se dá como sociedade alienada. (SANTOS, 2012, p. 29).

Em lugar do cidadão, surge o consumidor insatisfeito. Seu perfil consumista limita sua vocação para obter uma individualidade. Sua comunicação é intermediada por coisas, as mobilizações são setoriais, locais, a dificuldade de movimentos globais é inevitável, segregando

mais os indivíduos sociais, alienando mais a partir desta fragilidade dos indivíduos de delimitar as motivações do que os separa do que as que os une (SANTOS, 2012).

Os poucos movimentos ou manifestações civis consolidadas vieram da base, das comunidades, categorias sociais mais marginalizadas, e de governos mais populares. Registro aqui as políticas de inclusão social, assentamento urbano e ampliação da formação superior dos governos dos últimos oito anos. Na perspectiva de ação da base, está a criação de leis como *Maria da Penha*², *Ficha limpa*³, *Universalização da educação integral*. Porém, na sua maioria são decorrentes de catástrofes e ocorrências sociais que afunilaram para políticas públicas emergenciais ou programas sociais, como a Política de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O problema da grave concentração de renda no Brasil, a corrupção que permeia os órgãos governamentais, a ingerência política e o descaso histórico do governo Brasileiro para com os direitos fundamentais dos seus cidadãos são problemas que somente se encerrarão com o aprimoramento da democracia, e isto se dará por meio de uma maior participação do povo no poder. Considerando os problemas sociais como os acima mencionados, Peruzzo (1998, p. 214) adverte:

Estes são apenas alguns dos indicativos da importância histórica da educação para a cidadania em sua contribuição para alterações no campo da cultura política, por meio da ampliação do espectro da participação política, não só em nível macro do poder político nacional, mas incrementando-a a partir do micro, da participação em nível local, das organizações populares, e contribuindo para o processo de democratização e ampliação da conquista de direitos de cidadania.

Juntamente a esta interpretação da democracia se une o conceito da cidadania territorial, referenciada por Claudino (2014), que concebe atitudes em escalas variadas, todavia com intervenções nos espaços de vivência do cidadão, sejam eles, o bairro, os médias locais ou mesmo os equipamentos de lazer.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA E ESCOLA CIDADÃ

O caminho para a cidadania está historicamente na promoção da mesma, via processos educativos formais e informais – ou seja, pela escola e pela comunidade escolar, como visualiza Perrenoud (2002). O autor sinaliza as ferramentas da escola para gerir a cidadania: programas, relações com o saber, relações pedagógicas, a avaliação, participação dos alunos, o lugar da família na escola, o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária.

² Cf. Brasil. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 10 de março de 2016.

³ Cf. Brasil. Lei Complementar nº 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar no 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp135.htm>. Acesso em: 10 de março de 2017.

Esta é, segundo a Fundação Bunge (2014, não paginado), o “conjunto das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo da escola e responsáveis pelo seu êxito”; é o corpo social da escola composta por docentes, discentes, outros profissionais da escola e pais ou responsáveis pelos alunos, ou seja, tudo e todos que vivem e mantêm a escola e na escola, o bairro, atividades e equipamentos comerciais e culturais, lideranças sociais, família e Estado.

Se pensarmos num exemplo, considera-se a escola de um bairro seu centro de cidadania, onde junto a ela convivem pais que, por sua vez, são trabalhadores e moradores; lideranças culturais como igreja, clubes, associações e sindicatos; comércio local; alunos que vivem e convivem com todos estes sujeitos sociais e afirmam-se pertencentes não só da escola, mas do bairro da escola; professores que pensem e atuem sobre o espaço da escola que é todo o bairro, que projetam juntos com os alunos as melhorias do seu espaço escolar, a melhor condição de convívio coletivo do espaço que pertencem e nele modificam. Esta visão é baseada na perspectiva da racionalidade prática, onde a escola tem por principal função ser o espaço privilegiado de formação para desenvolver as competências sociais e cidadãs do aprendiz. Neste sentido, Perrenoud (2002, p. 93) acredita em três registros de atitudes:

promover os conhecimentos e competências a cada um, para lidarem de forma mais intelectualizada com as complexidades do mundo; a emancipação dos saberes gera respeito e responsabilidade e para desenvolver a cidadania é preciso visar antes de tudo uma cultura científica e não uma acumulação de conhecimentos parcelares, com ética de discussão; e a consagração do tempo, meios, competências e inventividade didática com um trabalho mais intenso e constante sobre os valores, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social.

Isto suscita uma formação mais holística do educando, tendo como meta um futuro profissional que possa participar de forma competente em seu território, com apoio de uma sustentação científica que contemple os campos da ética, das representações e principalmente da atitude democrática.

A escola sempre teve por finalidade, direta ou indiretamente, formar ou promover uma postura cidadã. Numa perspectiva histórica, pode-se dizer que esta progressiva transferência de espaço educativo formador familiar para a escola teve início desde a Revolução Industrial, onde um novo estilo de vida resultante de um processo de mudança social e econômica, do recente mundo capitalista, determinou a necessidade de ampliar espacialmente a educação formal. A dinâmica do trabalho no sistema capitalista põe em causa a educação dos filhos exclusivamente pelos familiares e promove uma redefinição e universalização da escola. Além disso, o mundo ocidental se orienta em direção aos centros urbanos que acabam definindo as principais diretrizes sociais do mundo do capital.

Claudino (2009) chama atenção para o que Tedesco em 1997 já sinalizava para uma “transformação fundamental na relação entre a sociedade e a escola: a socialização primária, que antes se realizava no seio da mesma família, transferiu-se em grande medida para a escola” – onde os jovens passam hoje grande parte do seu tempo. Na escola formal, viu-se todo um movimento para acompanhar estas transformações e até os dias de hoje a escola tenta se integrar a dinâmica socio espacial deste cenário econômico e político. O ponto principal deste debate está no fato de entender que a sociedade faz parte do problema e não pode transferir suas responsabilidades para o sistema educativo, reflete Perrenoud (2002). Delors (2003, p. 120) descreve sua concepção de educação para a cidadania:

Não se trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros.

O momento educativo ou escolar se apresenta com referências e bases que evocam uma educação para cidadania. Isto porque a escola hoje recebe o título de espaço democrático determinado para este fim; promover e formar para o exercício da cidadania, além claro dos já citados em documentos da Unesco e a atual Base Nacional Comum Curricular, como a preparação para o mundo do trabalho e o respeito aos direitos humanos. Na realidade, à escola solicita-se cada vez mais um projeto integral de formação do indivíduo que ultrapassa a aprendizagem de matérias científicas específicas didatizadas nas *disciplinas* (CLAUDINO, 2009); e cuja designação expressa bem esta preocupação de assegurar uma formação cidadã abrangente. Confia-se em que uma escola aberta à comunidade tem de ser ela própria partilhada, na sua gestão, pela mesma comunidade (BERNARDO; CLAUDINO, 2010).

Mas porque a escola tem este desafio? O Brasil mesmo sendo um país jovem consegue de forma muito complexa assimilar as necessidades sociais de países velhos, nas últimas décadas a longevidade aumentou, com um enorme êxodo rural, com baixas taxas de natalidade e mortalidade, provocando uma concentração da população de adultos o que acarretará nos próximos 50 anos um grande número de idosos. A isso tudo, com as crises económicas sazonais, aumentando a informalidade e precarização do trabalho, a feminização da pobreza e dupla jornada, à escola é imposto a condição de ser exclusivamente o espaço de efetivo processo educativo e formador da cidadania.

A necessidade da promoção da cidadania emerge urgentemente e na escola ela ganha dimensão, devido principalmente a expectativa longínqua; ou seja ao longo período dela na vida social da pessoa, desde a educação infantil ao ensino médio. São quase duas décadas de processo formativo para se ter resultados mais concretizados e conscientes; crê-se que a criança cidadã tende a ser um adulto mais solidário, na escola pode-se promover valores sociais, de pertencimento de mundo numa visão mais comunitária, de unidade, sem preconceitos e harmônicos com o ambiente. Noutro espaço, esta possibilidade é mais difícil. E ainda corre-se o risco disto não acontecer.

Os conhecimentos das ciências voltados para as competências de conhecer e agir criticamente sobre seu espaço revela uma relação mais solidária e planetária entre as sociedades e é esta a mais-valia da escola. Entende-se que a escola tem um papel de semear um conjunto de valores universais que ultrapassam culturas, e ao mesmo tempo reafirma suas tradições locais, que preza exclusivamente pelo bem-estar social e ambiental entre os povos. “A competência social é a condição necessária para mobilizar as capacidades sociais, emocionais e intelectuais e os comportamentos necessários para se ser bem-sucedido como membro da sociedade” (ANSWERS, 2016). (CLAUDINO 2009, p. 228) ainda observa:

Definiríamos a competência social numa dupla dimensão: uma primeira, mais centrada no relacionamento responsável com os outros, e uma segunda, de participação na resolução dos problemas comunitários. É nesta última dimensão que a competência social se confunde com cidadania, numa vinculação mais alargada que ao Estado-Nação nascido no séc. XIX.

E ainda propõe:

Uma escola como comunidade implica o abraçar de projetos, tanto de participação na resolução dos problemas comunitários por esta, identificados, como de promoção de projetos de intervenção na mesma. Nesta concepção, a Escola tem de definir um projeto educativo claro e que vá ao encontro das características da comunidade escolar. (CLAUDINO, 2009, p. 228).

O primeiro efeito de uma escola que projeta competências para formar cidadãos é o zelo por sua autonomia, predicado este que só entrou em debate quando os princípios de *aprender fazendo, aprender pela vida e para a Democracia*, apareceram no movimento da *Escola Nova* de John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) e Célestin Freinet (1870-1966). Estes autores consagraram os fundamentos da autonomia e auto-atividade do educando. Piaget e Heller (1950, p. 26) afirmavam: “a autonomia é uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais substituem nela o exercício concreto e a experiência da vida cívica à lição teórica e verbal”. No campo da educação, sobretudo na Europa e, em particular, na França, o tema da autonomia pedagógica foi associado ao da autogestão social a partir dos anos 1960. Autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operária à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um movimento de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas.

No caso do Brasil, o tema da autonomia pedagógica e autogestão, foi intensamente debatido entre 1985 e 1988, com a preparação da primeira constituição pós período ditatorial. Com a promulgação da Constituição de 1988, o princípio da gestão democrática do ensino público veio a prática, eleições para diretor de escola, implantação de Conselhos de Escola e administração colegiada, viraram realidade. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi assegurado pelo artigo 22, “a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da educação pública” (BRASIL, 1996). Embora todas as transformações tivessem aspectos positivos bem expressivos, a principal autonomia ainda não foi conquistada pela escola pública no Brasil; “a política”, que influencia desde a formação inicial dos professores, aos currículos da educação básica e controle das secretarias estaduais na instrumentalização pedagógica das escolas.

Esta ausência de autonomia política causou e causa danos imensos às escolas públicas, pois toda vez que um governo se alterna, novas políticas e programas são implantados na Educação Básica. Claro que com discursos revolucionários e reformistas por detrás, porem com impactos incalculáveis na dinâmica da autonomia escolar. Neste exemplo, se inserem os programas unificados de reformas educativas, que são vistos como mais fáceis de serem aplicados. Entretanto, no debate sobre a autonomia, esquece-se que esta preza pela heterogeneidade, pelo localismo e pelo pluralismo, que são defendidos como valores universais para o exercício da cidadania.

A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Segundo Gadotti (1999, p. 38) “Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”. Perrenoud (2002) inicia sua obra *A escola e a aprendizagem da democracia* fazendo a seguinte pergunta: “Poderá a escola socorrer a cidadania?” Esta indagação esta enraizada na mesma questão discutida acima sobre a autonomia, já que a escola é parte do Estado e não um Estado dentro do Estado. Exige-se que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade de que é a expressão. O autor chama a atenção do fato de vivermos numa sociedade pluralista e aprofunda o debate pelos formatos de cidadania extremos que nos enquadramos. De um lado, a cidadania asseptizada que não se sustenta pelas condições contraditórias e dilemas sociais e do outro a cidadania comprometida que tende a se transformar

em doutrinações para sociedades alheias. A nossa sociedade não sabe bem quais são suas crenças nem o que transmitir, não pela falta de convicções deste ou daquele modelo, mas por falta de convicções partilhadas em longa escala.

A grande questão, para Perrenoud (2002), seria enxergar a escola como meio de despertar posturas e representações contrabalançadas das que tem no senso comum e na mídia. Quando discutimos autonomia, autogestão, lembremos que na escola não se constrói democracia e cidadania limitando seus tempo e espaço, separando-as do contexto dos programas disciplinares. A possibilidade da transposição da aprendizagem da democracia para o campo do saber seria um grande escalonamento desta “cidadania escolar”, já que um dos grandes empasses são os programas disciplinares e a ausência dos projetos políticos pedagógicos das escolas que poderiam propor a construção de posturas críticas, competências atitudinais e procedimentais. No entanto, aquela transposição favorece a transmissão de conteúdos inaplicáveis, abstratos e cumulativo, sem o mínimo de responsabilidade metodológica para com a formação crítica e reflexiva do educando.

O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA CIDADÃ

Os programas de Geografia, mesmo tendo avançado nos últimos anos, ainda são verdadeiros *enxertos de um tudo sobre tudo para o nada*, ou seja o *pastel de vento* apresentado por Kaecher (2004, p. 56).

Uma boa sociedade seria aquela disposta da preocupação efetiva (seja do Estado seja das classes favorecidas) em promover a ascensão e proteção daqueles grupos apartados das boas condições. A Geografia pode, ao estudar os espaços, sensibilizar os estudantes para os diferentes grupos sociais que compõem nossas sociedades, buscando, nestes termos, a boa sociedade através da análise dos espaços que possuímos e vislumbrando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força. Projeto político que incorpora e ultrapassa o pedagógico. A gestão da matéria e a gestão da classe apresentam-se como meios para buscar uma sociedade mais solidária e menos excludente.

Os livros didáticos ou manuais, continuam sendo um instrumento decisivo de retenção da criatividade para a construção de projetos de aprendizagem (Duarte, 2008). Contudo, não está se negando que a escolha dos conteúdos a ensinar na Geografia requer um recorte que nunca é apenas *pedagógico* ou didático. Como professores, escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa atitude tem caráter político e resultados também políticos. Souto González (2007) refere-se a necessidade de objetivar a didática da Geografia em definir a formação dos cidadãos no quadro de uma autonomia intelectual, na qual o ensino dos conteúdos geográficos deve ser forçosamente crítico, ou seja, deve facilitar aos cidadãos as tomadas de decisão num mundo complexo.

No caso Brasileiro, o ensino de Geografia e a Geografia acadêmica entra nesta discussão em momentos diferentes de sua definição social. Enquanto a década de 1970 se torna histórica para a sua renovação, com a eclosão da Geografia crítica, radical como ciência social e reflexiva, a escola praticava uma Geografia voltada para o conhecimento dos espaços pelo método descritivo teórico, ou seja, sem o princípio contextual da crítica, centralizada no contedudismo. Enquanto a ciência geográfica vivia uma avalanche de crises de importância social e política, a sua didática na escola maquiava a capacidade de aprendizagem da Geografia pela quantificação

dos espaços sociais e naturais. O discurso governamental se apoiava na necessidade do ensino da Geografia possibilitar ao educando conhecer seu país e o mundo. Entretanto, disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), ensinavam as crianças a decorar as cores da bandeira Brasileira e o hino nacional como formação para a cidadania.

Estas disciplinas, de acordo com o Decreto-Lei 869/68, tornaram-se obrigatórias no currículo escolar Brasileiro a partir de 1969. Ambas, EMC e OSPB foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5⁴, desde 1968, e o início dos *anos de chumbo* - a fase mais repressiva do regime militar cujo slogan mais conhecido era *Brasil, ame-o ou deixe-o* (MENEZES; SANTOS, 2002).

Com a democratização, as duas matérias foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, estabelecidos pela LDB de 1996, por terem sido impregnadas de um *caráter negativo de doutrinação*. Alguns estudiosos, como José Murilo de Carvalho, Milton Santos, Cecília Peluzzo, no entanto, acreditam que o civismo Brasileiro, apesar de estigmatizado como obrigação pelo governo militar Brasileiro, poderia contribuir para a autoestima do País quando abordado sem exageros. Este período no Brasil retoma, em proporções menos impositivas e repressoras, o primórdio da história do ensino de Geografia na escola, no século XIX, na Europa e Estados Unidos, que tinha como objetivo difundir ideologias nacionalistas e patrióticas.

[...] indiscutivelmente, sua presença era significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do séc. XIX, que institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica dos vários estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (VLACH, 2004, p. 45).

A partir deste perfil, o ensino de Geografia na escola, enquanto disciplina, centrava-se na descrição dos lugares e de países, constituindo o conteúdo dos livros e manuais didáticos.

O movimento de renovação da Geografia nas escolas, da qual, a abordagem crítica dos assuntos sociais começa a ganhar força se inicia quando os licenciados egressos das universidades públicas e dos congressos e eventos da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) transferem estas influências ao ensino fundamental e médio, nas décadas de 1980 e 1990. O Estado, na época, enquanto gestor, viabilizou cursos de capacitação aos docentes das escolas em parceria com as universidades, possibilitando acesso às diferentes metodologias. A revista Terra Livre, da AGB, dedicou seu 2º volume inteiramente para o Ensino de Geografia. Diversas teses e dissertações se transformaram em livros paradidáticos. Portanto, o contato com esta nova Geografia, que tinha como método a dialética, poderia dar um novo espaço para as discussões sobre a cidadania.

O objetivo das diferentes produções e dos debates consistia na tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre ensino de Geografia e a realidade social, política e

⁴ Ato Institucional de 13 de Dezembro de 1968, sobrepondo-se à bem como às constituições estaduais, dava poderes extraordinários ao [Presidente da República](#) e suspendia várias garantias constitucionais.

econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 68).

Salienta-se que não foi uma renovação que aconteceu simultaneamente em todo país, inclusive até hoje existem alguns professores que professam a ditadura do livro didático, sem nenhuma reflexão crítica, mas grandes avanços aconteceram decorrentes destes debates. Callai (2001) chama a atenção para as dificuldades ou entraves encontrados pelos professores de Geografia na didática desta disciplina, mesmo com todos estes documentos nacionais norteadores, onde o objetivo visa a formação cidadã.

Segundo Callai (2001, p. 134), *a Geografia é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania*. A educação da cidadania pressupõe que todos educadores devem ter claro os limites postos pela sociedade tal como está e os limites que se interporão numa nova sociedade. E considera:

[...] que parece estar claro para maioria dos professores e demais técnicos envolvidos com a educação que não se tem como objetivo ajustar o indivíduo ao meio em que se vive, mas é preciso conhecer este meio, exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar (CALLAI, 2001, p. 137).

Callai (2001) apresenta ainda uma tríplice função dos conteúdos trabalhados pelos professores:

- a) Resgatar o conhecimento produzido cientificamente;
- b) Reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo;
- c) Dar sentido social para este saber que resulta.

No caso específico da ciência e disciplina de Geografia, que teria como finalidade o seu comprometimento com a construção da sociedade cidadã, seria seguir pelo método do conhecimento da realidade, da compreensão dos mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança.

para que se efetive realmente a proposta de educação para a cidadania, é necessário que se politize a noção de cultura e aí entra o papel do professor e a questão do poder que lhe é atribuído a partir de sua função de educador considerando-se a sua hegemonia cultural e ideológica. (CALLAI, 2001, p. 138).

Pelas fases históricas do ensino de Geografia, outro fator determinante na didática geográfica voltada para a formação cidadã, é o currículo da disciplina, que não se encontra muito relacionado a causa sócio política, que define atitudes e procedimentos de uma didática mais interventiva, e mais, seus conteúdos seja das áreas físicas, humanas, rurais e urbanas são estruturadas com conceitos ahistóricos, abstratos e sem relação processual com o cotidiano. Portanto o ensino de Geografia que naturaliza todo e qualquer estudo espacial para com a formação cidadã.

O território, como categoria de análise geográfica, se apresenta de forma correlata à educação cidadã, pois promove o movimento da sociedade que envolvem interesses de poder,

político e social que são localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana. Este aprendizado possibilita a formação da consciência social no aluno. Para Giroux (1986, p. 261), *esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos engajados, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social.*

As possibilidades de concretizar uma didática de Geografia cidadã, tendo como referências práticas vivenciadas algemadas à metodologia, pesquisas e conhecimentos direcionados à construção da cidadania é visível e possível. O objetivo de reflexão sobre como garantir a cidadania ou conquistá-la, em alguns casos, deve permear diversas atividades e estar integrado aos diferentes temas e subitens, podendo serem registrados como objetivos de atividades cotidianas da sala de aula em diversos momentos. Espera-se que os alunos da Educação Básica construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados com a Geografia, que lhes permita conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. Sabe-se que o estudo da paisagem, do lugar e do território mostra a realidade de um espaço construído em um determinado momento do processo histórico - quando se considera a forma como vivem ou viviam as pessoas ou diferentes povos nesse lugar, as diferentes relações que acontecem ou aconteceram entre eles e a natureza, as relações entre pessoas os lugares em diferentes escalas espaciais, os processos naturais que interferiram e atuam no ambiente e na constituição das paisagens (Bauman, 2007).

A paisagem, o lugar e o território trazem as marcas desses processos, o movimento das diferentes culturas e as influências naturais e sociais que modificaram os diversos espaços geográficos. Os alunos de Educação Básica são personagens da vida social da localidade onde moram. Legalmente, cada um deles é um cidadão. Quando identificam e avaliam as ações dos homens em sociedade e suas consequências, em diferentes espaços e tempos, os alunos devem construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes. Ao identificar as ações humanas para avaliá-las e criticá-las, os alunos devem levar em consideração a paisagem, os movimentos sociais e culturais que lhe deram origem, as intervenções humanas (meios técnicos) e naturais que podem acelerar ou tornar mais lento os ritmos e ações do homem no espaço geográfico em determinado tempo histórico. Ao refletir sobre a pluralidade cultural e social, sobre a diversidade ambiental, sobre as dinâmicas e os processos existentes na natureza, sobre a interferência das ações humanas nas diferentes paisagens, respeitando e reconhecendo os direitos e deveres dos diversos povos e indivíduos na construção e reconstrução da democracia, o aluno estará se comprometendo com o destino das futuras gerações e conotando a referendada Geografia Cidadã que buscamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBALET, J. M. *Cidadania*. Lisboa: Estampa.1989.

BARRETO, V. de P. O conceito moderno de cidadania. In: Passos, J. J. C. de. *Cidadania tutelada*. *Revista do Processo*, São Paulo, v. 18, n. 72, p. 124-143, out./dez. 1993.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. 1996.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 1991.

CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes.2013.

CAVALCANTI, L. S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papyrus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).2012.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2013.

CLAUDINO, S. *Portugal através dos manuais escolares de Geografia século XIX: as imagens intencionais*. 2001. 799 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Lisboa, Lisboa. 2001.

_____. A cidadania como desafio escolar. *Revista Multiárea: Revista de Didáctica*, v. 1, n. 4, p. 219-239. 2009.

DELORS, J. (Pres.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. 2010.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.
_____. *Teoria e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KAECHER, N. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. *Revista Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 53-60, 2004.

PERRENOUD, P. *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Editora ASA, 2002.

PONTUSCHKA, N. Ni.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice*. Porto: Porto Edições, 1995.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia do século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004.

WACHOWICZ, I. A. *Pedagogia mediadora*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Submetido em: Maio de 2018

Aprovado em: Outubro de 2018