

POLÍTICA EDUCACIONAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Interfaces entre educação
e formação para a cidadania



Carina Copatti
Organizadora

**Política Educacional,
Currículo e Formação Docente:**
**Interfaces entre educação e
formação para a cidadania**

Carina Copatti
(Organizadora)

**Política Educacional,
Currículo e Formação Docente:
Interfaces entre educação e
formação para a cidadania**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Carina Copatti [Org.]

Política Educacional, Currículo e Formação Docente: Interfaces entre educação e formação para a cidadania. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 338p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1782-6 [Impresso]

978-65-265-1861-8 [Digital]

1. Políticas públicas. 2. Currículo. 3. Formação docente. 4. Educação e cidadania. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

PREFÁCIO

Quando recebi o convite da Carina para prefaciar esta bela obra organizada por ela, já veio à mente o meu “livro de mesa”, pois uso sempre que estou preparando minhas aulas no início de cada semestre. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, que teve sua primeira edição em 1996, pouco antes de sua morte.

Por que “livro de mesa”? Para mim, todas as pessoas que desejam trabalhar na mediação de construção do conhecimento deveriam ler, interpretar e colocar em prática o que Freire nos apresenta nesta sua obra. A responsabilidade do ensinar vai além de socializar o saber historicamente produzido. Exige criticidade, conhecimento pedagógico, politicidade, rigorosidade, ética e tantas outras especificidades, as quais os autores dos textos presentes no livro nos apresentam.

Para corroborar com o que digo, trago as palavras de Freire¹, 2011, p. 68:

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

Uso esse fragmento de texto para dizer da importância desta obra que Carina está nos disponibilizando. Em três grandes eixos, são discutidos assuntos que permeiam a vida cotidiana docente nas instituições de ensino do Brasil, em países da América Latina e também da Europa.

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

Conheci a Carina em 2013, no primeiro EnpegSul, realizado na Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre. Estava lá uma menina, cheia de ideias, mestranda em um programa de pós-graduação em Educação, apresentando sua pesquisa. Depois disso, fomos colegas na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus* Erechim, onde desenvolvemos uma amizade e parceria. Escrevemos alguns trabalhos, participamos de alguns eventos, fizemos algumas viagens, tivemos momentos bons de diversão e outros tristes – VIVEMOS. Hoje, estamos distantes geograficamente, porém, próximas epistemologicamente e afetivamente.

“Pensa em uma professora inquieta”?! A Carina sempre gostou muito do que faz e nunca se acomodou. É muito crítica, cuidadosa, ética e comprometida com a docência. Não é, nem de longe, uma professora que passa por nós sem deixar “marcas” e nos desacomodar. Isso é possível observar em seus textos, livros, palestras, nas bancas e eventos em que participa, e é nessa seara que nos brinda com este livro, que mostra a complexidade e a importância do trabalho docente. Três grandes eixos: **Formação Humana, Educação e Cidadania; Políticas Educacionais, Currículo e Formação Cidadã em Distintos Contextos e Formação de Professores, Educação Escolar e Cidadania.**

A obra não apresenta simplesmente uma coletânea de textos, encaixadas nos assuntos de cada eixo, mas sim, as discussões presentes nos grupos de pesquisa, os quais a organizadora participa, nos cursos de formação continuada, das pesquisas que coordena e orienta.

No eixo 1, os cinco capítulos dedicam-se à discussão presente na formação cidadã em uma sociedade capitalista, neoliberal, onde há desigualdades em todos os sentidos, tornando cada vez mais complexo um dos papéis da educação, que é de ser equitativa. A escola, espaço democrático, onde a prática evolutiva de ensino e de aprendizagem requer significação e produção de sentidos para que se efetive o exercício da cidadania e transformação social, resiste e avança, mesmo que em passos lentos, para que todos possam ter

seus direitos assegurados e sentir-se parte da sociedade, não à margem dela.

O eixo 2, em seis capítulos, faz uma viagem pelos países latino-americanos (México, Costa Rica, Cuba e Brasil) e europeus (Alemanha e Itália), onde os autores apresentam, através de suas pesquisas, argumentos para que possamos conhecer as distintas realidades. Além disso, evidencia-se os dilemas para superação de dificuldades educacionais presentes nos sistemas de ensino dos países estudados.

No último eixo do livro, organizado em quatro capítulos, a discussão é referente à formação e atuação dos professores. Aqui é possível observar as experiências e as reflexões que os professores da Educação Básica realizam, a partir de suas práticas, relacionadas à formação para cidadania; reflexões sobre a prática; educação inclusiva e gestão; cidadania e democracia.

Nos três eixos, observa-se interlocução com a Educação Geográfica como possibilidade de formação cidadã, a partir de uma leitura de mundo necessária e urgente. Muito mais do que um componente curricular, que pertence às Ciências Humanas, a Geografia é a “disciplina” que, se trabalhada com recursos didáticos adequados, pode proporcionar uma visão crítica da sociedade onde estamos inseridos, levando à compreensão de nossa responsabilidade para com o Planeta.

A docência apresentada no decorrer dos capítulos desta obra, tem relação ao que tenho defendido desde o início de minhas atividades como professora, inicialmente na Educação Básica e hoje na Educação Superior, de que estamos sempre em formação. Conforme Freire, somos seres “inconclusos” e a consciência dessa “inconclusão” é o que vai nos aguçar a procurarmos e exigirmos, das redes as quais fazemos parte, oportunidades de formação continuada.

Meu desejo é que a leitura dos capítulos deste livro lhe instigue a conhecer e a discutir a evolução dos aspectos políticos, pedagógicos e didáticos que permeiam a docência.

Proporcionando, assim, uma visão mais crítica sobre as tensões presentes na realidade da escola contemporânea.

Uma robusta obra, construída com múltiplos olhares de educadores e sob a cuidadosa organização da Carina é o que as leitoras e os leitores irão encontrar nas próximas páginas. Boa leitura!

Fevereiro de 2025.

Ana Maria de Oliveira Pereira

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Docente do Curso de Graduação em Geografia; PPG
Educação Acadêmico
e PPG Educação Profissional da UFFS

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE), registrado em junho de 2022 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, parte da necessidade de ampliar debates, envolvendo a interação universidade-escola e de desenvolver pesquisas que coloquem em diálogo as políticas educacionais, a formação para a docência e os contextos e cotidianos escolares. Assim, a centralidade dos estudos do GEPECPE envolve as Políticas Educacionais, especialmente aquelas que influenciam as escolas, o currículo e as práticas pedagógicas, cujos desdobramentos reverberam na maneira de formar professores e destes atuarem nos mais distintos contextos educacionais do país.

Ao completar 3 anos desde sua criação, o GEPECPE lança a presente obra comemorativa, a qual reúne um conjunto de artigos científicos, produzidos por autores brasileiros e estrangeiros, vinculados ao Grupo ou a seus parceiros de longa data. Resulta de estudos, parcerias e pesquisas que vem sendo desenvolvidas e, ainda, como parte dos desdobramentos do Projeto de pesquisa intitulado “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares no contexto latino-americano e sul da Europa”, desenvolvido no período 2022-2025.

O GEPECPE organiza-se sob três propostas de estudos e pesquisas, assim denominadas: 1. Políticas Educacionais, Currículo e Formação de Professores; 2. Políticas Públicas, Lugar, Cotidiano e a Formação Cidadã; 3. Política Nacional do Livro Didático, Educação escolar e Práticas Pedagógicas. Nesse sentido, os estudos, diálogos e pesquisas produzidas procuram fortalecer parcerias dos professores-pesquisadores participantes, além de ampliar relações com outros profissionais que atuam em distintas instituições, a nível nacional e internacional.

A presente obra é organizada em três eixos, assim denominados: Eixo 1: Formação humana, educação e cidadania; Eixo 2: Políticas educacionais, currículo e formação cidadã em distintos contextos; Eixo 3: Formação de professores, educação escolar e cidadania.

O Eixo 1: **Formação humana, educação e cidadania** é composto por cinco capítulos.

No capítulo 1, intitulado “Desigualdade educacional e condicionantes neoliberais na sociedade capitalista: desafios para a formação cidadã dos sujeitos”, as autoras Suellen Carvalho Eleotério e Carina Copatti abordam a desigualdade educacional, tomando o contexto neoliberal como elemento de análise, considerando os desafios atuais para a formação cidadã. As autoras argumentam que a garantia do direito à educação nas escolas públicas precisa considerar as fases de formação humana cuja perspectiva cidadã e crítica torne possível a implicação dos sujeitos no mundo da vida, com consciência de classe, participação ativa e responsável.

No Capítulo 2, denominado “Cidade, cidadania e a construção de conhecimentos na iniciação científica: possibilidades para pensar a educação e a formação cidadã”, os autores Adriel Arthur de Oliveira Gomes, Maria Isabel Fonseca Cardoso e Carina Copatti analisam a historicidade da cidadania e sua relação com a cidade em distintos períodos, tecendo reflexões que aproximam, pela pesquisa científica, possibilidades de compreender a cidade enquanto espaço de produção de sentidos e de exercício da cidadania. Ao mencionarem as experiências de Iniciação Científica, defendem que a pesquisa e a produção de conhecimentos na formação docente requerem aprofundamento em defesa de práticas educativas, pautadas no pensamento crítico, na emancipação dos estudantes e na construção de meios democráticos na educação, avançando na perspectiva de uma cidadania plena.

No capítulo 3, intitulado “O direito à cidade e a educação cidadã: proposições para o/no ensino de Geografia”, as autoras

Carla Riethmüller Haas, Carina Copatti e Helena Copetti Callai avançam na compreensão da interação entre o direito dos sujeitos e sua atuação cidadã, compreendendo a educação escolar enquanto caminho para a efetivação da cidadania a partir de relações com o lugar, tecendo possibilidades a partir da Geografia. Reiteram, assim, a leitura e a análise geográfica, amparadas no arcabouço de linguagem e pensamento desta ciência, visando construir conhecimentos que contribuam para a humanização e formação crítica dos cidadãos.

No capítulo 4, definido como “Justiça distributiva e o direito à educação no Brasil, as autoras Thaciana Lopes de Almeida, Carina Copatti e Gilda Cardoso de Araujo trazem ao debate o conceito de justiça distributiva a partir de diferentes áreas e concepções, analisando os entraves e possibilidades que atentem para a justiça distributiva na garantia do direito à educação. As autoras salientam que, embora seja um desafio ainda, a justiça distributiva em educação toma como pressuposto as condições equânimes de acesso, permanência e qualidade educacional, com a redistribuição de recursos para os grupos socialmente desfavorecidos, visando garantir as condições de ensino e aprendizagem em distintos contextos sociais, econômicos e culturais.

No capítulo 5, denominado “O papel da educação nas revoluções sociais e políticas no Brasil: uma análise da relação educação, cidadania e revolução social”, as autoras Christiana Keller Campos, Estér Marlene Gonçalves Reis e Janaina Batista Bergami procuram compreender como a educação contribui para a inclusão ou exclusão das massas, considerando os contextos históricos e sociais, à luz dos autores Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior e José Murilo de Carvalho. Procuram, dessa maneira, identificar aproximações e distanciamentos dos autores a respeito do papel da educação no desenvolvimento de transformação social, em busca da justiça, também, social.

O eixo 2: **Políticas educacionais, currículo e formação cidadã em distintos contextos** é constituído por seis capítulos, dando sequência ao eixo anterior.

O capítulo 6, intitulado “Brasil e Alemanha: sistemas educacionais em comparação”, de autoria de Lorrainy Ferrari, Gilda Cardoso de Araujo e Eliza Bartolozzi Ferreira, apresenta um estudo comparativo dos sistemas educacionais nos contextos federativos do Brasil e da Alemanha, tomando como base a educação comparada como referencial teórico-metodológico, a partir do método de George Bereday. As autoras indicam que as fases históricas de formação do federalismo reflete na formulação de seus sistemas que ofertam serviços sociais, como a educação. Além disso, apesar de ambos os cenários apresentarem diferentes tipos de descentralização, é possível, nos dois casos, encontrar dilemas para superação das desigualdades educacionais.

No capítulo 7, “Políticas educativas en México y la construcción de ciudadanía, un horizonte curricular”, Jairo Alberto Romero Huerta aborda as políticas educativas no México, que configuram o projeto de nação, as quais podem contribuir ou limitar os novos enfoques educativos. Assim, relaciona educação e cidadania, considerando que é um campo de análise em que segue em evolução a interlocução entre o Estado, o Sistema Educativo e os sujeitos educativos. Ao analisar como aparece nas políticas educativas do México a noção de cidadania, como se situam suas propostas de construção nos projetos políticos de nação e ao pensar como a formação para a cidadania está presente no currículo atual, o autor apresenta um conjunto de aspectos importantes para pensar as possibilidades e os desafios da educação mexicana.

No capítulo 8, denominado “Hacia una nueva ciudadanía: repaso sobre la posición de la geografía en los Estudios Sociales dentro del sistema de educación secundaria costarricense”, a autora Daniela Retana Quirós aborda a Geografia no currículo escolar da educação secundária na Costa Rica, analisando documentos em que se evidencia a presença da Geografia na área de Estudos Sociais. Como principais resultados, destaca que a Geografia se posiciona como um enfoque metodológico, um campo do saber generalizado e especializado que aporta

conteúdos curriculares declarativos, procedimentais e atitudinais. Também destaca os avanços da educação geográfica para a sustentabilidade e a transformação cidadã.

O capítulo 9, intitulado “Reimaginando el currículo geográfico en Cuba: hacia un enfoque cooperativo-transformativo para la formación ciudadana integral”, de autoria de Pedro Alvarez Cruz, examina o panorama atual do currículo geográfico na educação cubana, ao destacar fortalezas, debilidades e as oportunidades que oferece para a formação cidadã integral do estudante. A partir da análise crítica, o autor busca produzir recomendações concretas para o desenvolvimento curricular, fomentando uma educação geográfica que seja mais relevante, eficaz e conectada com as necessidades formativas dos cidadãos do século XXI.

O capítulo 10, denominado “O método de ensino a partir do estudo do sítio arqueológico da cidade de Pompeia (Itália)”, de autoria de Alana Rigo Deon e Cláudia Eliane Ilgenfritz apresenta proposição de método para ensino de conteúdos das disciplinas de História e Geografia, tendo como referência a teoria dos princípios científico didáticos – PCD. Dessa forma, analisam como essa teoria se aplica no estudo da cidade, tendo como referência um trabalho de campo, desenvolvido pelas autoras no Sítio Arqueológico de Pompeia, em Napoli, na Itália. Consideram que a análise do referido Sítio Arqueológico evidencia a relevância dos princípios geográficos e históricos na compreensão do espaço e de sua transformação ao longo do tempo, permitindo situar a cidade no contexto geográfico e histórico, enquanto os princípios de conflito-consenso, evolução e mudança demonstram como a cidade se desenvolveu, adquiriu novas funções e foi impactada por eventos naturais e humanos.

No capítulo 11, denominado “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares: perspectivas no contexto latino-americano, de autoria de Carina Copatti, são abordados aspectos da legislação educacional brasileira em diálogo com dimensões de cidadania presentes nos documentos

educacionais e experiências educativas de países da América Latina, trazendo o diálogo com Costa Rica, Chile, Colômbia, Cuba, Peru e México visando identificar aproximações e distinções no sentido da cidadania e na formação cidadã.

O eixo 3: **Formação de professores, educação escolar e cidadania** é constituído por quatro capítulos, que dão sequência à obra.

O capítulo 12, intitulado “Educação infantil e a formação para a cidadania: reflexões a partir da atuação de pedagogos nas escolas públicas”, de autoria de Amanda Prates dos Santos Silva, Lorrany Costa de Oliveira Lima, Vitória Reis Gonçalves e Carina Copatti, procura refletir sobre a atuação dos pedagogos na educação infantil em escolas públicas, no sentido de efetivar o direito à educação e a formação cidadã das crianças. Para tanto, as autoras partem da relação entre a legislação educacional e a atuação na educação infantil, considerando que a formação cidadã crítica constitui-se como um caminho a ser construído com a participação de profissionais formados em pedagogia, estes que atuam na formação inicial das crianças nos espaços escolares.

O capítulo 13, denominado “Aprendendo com a pesquisa: reflexões sobre as potencialidades e os desafios de ensino-aprendizagem na educação básica”, de autoria de Gerson Junior Naibo, Janaina Gaby Trevisan, Juliana Inácio Pinto Kuster e Simone Ugolini Gianezini, visa refletir sobre a importância da pesquisa na formação intelectual e crítica dos(as) estudantes secundaristas, mencionando as potencialidades e os desafios identificados ao longo desse percurso científico e formativo, fundamentalmente no ano letivo de 2024. Nesse sentido, discorrem sobre um conjunto de atividades e fases educativas das quais os estudantes participaram enquanto autores/propositores, contribuindo, assim para uma formação cidadã e implicada com suas realidades por meio da pesquisa.

No capítulo 14, denominado “Educação Especial. Inclusiva? As percepções dos professores que atuam na educação especial em vitória da conquista-BA”, os autores Edinaldo Sousa Almeida

e Andrecksa Viana Oliveira Sampaio analisam as percepções dos professores que atuam com o público da Educação Especial na cidade de Vitória da Conquista-BA. Estes evidenciam que a Educação é o ponto primordial na eliminação das barreiras existentes para a inclusão, intensificando a implementação de políticas educacionais com essa finalidade. Consideram, pela pesquisa, que os profissionais envolvidos nas etapas de ensino, ao desenvolver o olhar mais humano, ampliam as potencialidades dos alunos, o crescimento profissional, o respeito às limitações e a possibilidade de rever as suas práticas em sala de aula.

No capítulo 15, intitulado “Cartografias Conceituais de Cidadania e Gestão Escolar”, os autores Rafael Sarto Muller e Hugo de Carvalho Sobrinho abordam os diversos significados possíveis de cidadania e gestão escolar, identificando que a cidadania pode variar desde o comportamento mais tolhido pela disciplina até o comportamento mais liberto e criativo pelo exercício da autonomia; e a gestão escolar pode variar desde o modelo mais centralizador (gerencialista, estratégico, hierárquico, autocrático) até o mais horizontalizado (autogestão), com uma série de opções intermediárias. Assim, destacam que cidadania, gestão escolar e democracia são palavras vazias de sentido em si mesmas, cabendo aos pesquisadores a autonomia de postulá-las ou deduzi-las a partir dos contextos discursivos.

A densidade das reflexões, produzidas pelos autores e inseridas nesta obra, evidenciam o compromisso com a educação pública, com a pesquisa científica e com os pressupostos da cidadania e da justiça social. A educação, considerada caminho para transformações sociais, torna possível a proposição de estratégias no sentido de avançar nesse meio.

Desejamos uma excelente leitura e boas provocações a partir dos capítulos desta obra!

A organizadora.

Sumário

Eixo 1: Formação humana, educação e cidadania

- | | |
|--|-----------|
| 1. Desigualdade educacional e condicionantes neoliberais na sociedade capitalista: desafios para a formação cidadã dos sujeitos | 23 |
| <i>Suellen Carvalho Eleotério</i> | |
| <i>Carina Copatti</i> | |
| 2. Cidade, cidadania e a construção de conhecimentos na iniciação científica: possibilidades para pensar a educação e a formação cidadã | 37 |
| <i>Adriel Arthur de Oliveira Gomes</i> | |
| <i>Maria Isabel Fonseca Cardoso</i> | |
| <i>Carina Copatti</i> | |
| 3. O direito à cidade e a educação cidadã: proposições para o/no ensino de geografia | 59 |
| <i>Carla Riethmüller Haas</i> | |
| <i>Carina Copatti</i> | |
| <i>Helena Copetti Callai</i> | |
| 4. Justiça distributiva e o direito à educação no Brasil | 71 |
| <i>Thaciana Lopes de Almeida</i> | |
| <i>Carina Copatti</i> | |
| <i>Gilda Cardoso de Araujo</i> | |
| 5. O papel da educação nas revoluções sociais e políticas no Brasil: uma análise da relação educação, cidadania e revolução social | 91 |
| <i>Christiana Keller Campos</i> | |
| <i>Estér Marlene Gonçalves Reis</i> | |
| <i>Janaina Batista Bergami</i> | |

Eixo 2: Políticas educacionais, currículo e formação cidadã em distintos contextos

- | | |
|--|------------|
| 6. Brasil e Alemanha: sistemas educacionais em comparação | 113 |
| <i>Lorrainy Ferrari</i> | |
| <i>Gilda Cardoso de Araujo</i> | |
| <i>Eliza Bartolozzi Ferreira</i> | |
|
 | |
| 7. Políticas educativas en México y la construcción de ciudadanía, un horizonte curricular | 129 |
| <i>Jairo Alberto Romero Huerta</i> | |
|
 | |
| 8. Hacia una nueva ciudadanía: repaso sobre la posición de la geografía en los Estudios Sociales dentro del sistema de educación secundaria costarricense | 145 |
| <i>Daniela Retana Quirós</i> | |
|
 | |
| 9. Reimaginando el currículo geográfico en Cuba: hacia un enfoque cooperativo-transformativo para la formación ciudadana integral | 171 |
| <i>Pedro Alvarez Cruz</i> | |
|
 | |
| 10. O método de ensino a partir do estudo do sítio arqueológico da cidade de Pompeia (Itália) | 209 |
| <i>Alana Rigo Deon</i> | |
| <i>Cláudia Eliane Ilgenfritz</i> | |
|
 | |
| 11. Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares: perspectivas no contexto latino-americano | 223 |
| <i>Carina Copatti</i> | |

Eixo 3: Formação de professores, educação escolar e cidadania

12. Educação infantil e a formação para a cidadania: reflexões a partir da atuação de pedagogos nas escolas públicas	253
<i>Amanda Prates dos Santos Silva</i>	
<i>Lorrany Costa de Oliveira Lima</i>	
<i>Vitória Reis Gonçalves</i>	
<i>Carina Copatti</i>	
13. Aprendendo com a pesquisa: reflexões sobre as potencialidades e os desafios de ensino-aprendizagem na educação básica	271
<i>Gerson Junior Naibo</i>	
<i>Janaina Gaby Trevisan</i>	
<i>Juliana Inácio Pinto Kuster</i>	
<i>Simone Ugolini Gianezini</i>	
14. Educação Especial. Inclusiva? As percepções dos professores que atuam na educação especial em Vitória da Conquista-BA	297
<i>Edinaldo Sousa Almeida</i>	
<i>Andrecksa Viana Oliveira Sampaio</i>	
15. Cartografias Conceituais de Cidadania e Gestão Escolar	313
<i>Rafael Sarto Muller</i>	
<i>Hugo de Carvalho Sobrinho</i>	
Sobre as autoras e os autores	329

EIXO 1

**Formação humana,
educação e cidadania**

DESIGUALDADE EDUCACIONAL E CONDICIONANTES NEOLIBERAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS SUJEITOS

Suellen Carvalho Eleotério
Carina Copatti

Introdução

Debates recentes têm sido travados no sentido de pensar a educação escolar e o direito à educação no contexto neoliberal, em vista das disputas e mudanças ocorridas nas políticas educacionais, com relação às reformas curriculares, as etapas de padronização da aprendizagem escolar e nas avaliações em larga escala. Estes e outros temas e situações vêm sendo analisadas por um conjunto diverso de autores e sob perspectivas epistemológicas distintas, porém, tomando um posicionamento semelhante no que tange aos desafios e às problemáticas evidenciadas a partir de tais retrocessos.

Nesse sentido, as pesquisas que viemos realizando no âmbito da pós-graduação, ligadas à linha de pesquisa “Educação, formação humana e políticas públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e, ainda, nos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE), evidenciam essa preocupação e a necessidade de aprofundar nossos debates a respeito de aspectos que relacionam o modelo de sociedade, suas dinâmicas atuais, a política educacional e a educação escolar.

Isto posto, no presente capítulo, objetiva-se tecer reflexões na interface entre desigualdade educacional e os condicionantes neoliberais na sociedade capitalista, considerando os desafios para a formação cidadã dos sujeitos na atualidade. Para tanto, utiliza-se

uma abordagem qualitativa, tomando uma perspectiva crítico-reflexiva que se embasa em autores como José C. Libâneo (2012; 2016); José C. de Freitas (2018), Virgínia Fontes (2017), Mônica Ribeiro da Silva (2020), David Harvey (2008), Christian Laval (2019), visando abordar a educação e a formação humana para a cidadania no atual contexto neoliberal.

O capítulo está organizado em duas partes, sendo elas: Neoliberalismo e seus impactos na educação pública brasileira; Desigualdades educacionais no atual contexto da sociedade brasileira e os desafios para a formação cidadã.

Neoliberalismo e seus impactos na educação pública brasileira

O neoliberalismo, conforme Harvey (2008), constitui-se de um princípio político-econômico que defende a redução do Estado no âmbito social e a chamada liberdade individual e de mercado como valor fundamental. Essa lógica, conforma as políticas econômicas e sociais, impera no âmbito econômico a busca pela eficiência e ampliação do lucro, estímulo à competitividade global, crescimento econômico como objetivo fundamental, autorregulação do mercado. Como meios de alcançar esses patamares, sacrifica-se, muitas vezes, a esfera social e os recursos naturais, por meio da privatização dos serviços públicos e da desregulamentação de setores estratégicos da economia, a fim de ampliar os lucros.

Para Laval (2019), no contexto neoliberal, a racionalidade compreende uma ideologia que orienta a conduta dos indivíduos em suas relações, pautadas inteiramente na lógica da concorrência entre as pessoas em todas as dimensões da vida, as quais buscam no mercado, por esforços próprios, o necessário para a reprodução da vida. Sob essa visão de mundo vigente no atual cenário, os indivíduos são incentivados a agir como empreendedores de si mesmos, competindo em um mercado cada vez mais incerto e desigual. Nele, há pouco espaço para a solidariedade e a

cooperação entre os sujeitos, propiciando a predominância de uma mentalidade individualista.

Nesse contexto, Fontes (2017, p. 52) explicita que:

A expansão do capitalismo em escala internacional é simultaneamente a produção de mais trabalhadores (expropriações), capazes de produzir mais-valor, e de desemprego. Em outras palavras, pode haver mais trabalho e menos emprego. As formas mais conhecidas são tecnologias que dispensam trabalhadores, processos nacionais ou internacionais de deslocalização de empresas, ou ainda ataques diretos contra direitos conquistados, quando e onde porventura tenham ocorrido melhorias das condições salariais e organização de trabalhadores para assegurar limites legais à jornada e às condições de trabalho.

Avança o que a autora denomina como “uberização das relações de trabalho” e “uberizar”, referindo-se à ampliação dos meios de plataformização do trabalho e sua fragilização. Na educação, essa dinâmica avança por meio de fases de padronização, mensuração, ranqueamento e, ainda, utilização crescente de plataformas para “mediar” e “controlar” os trabalhadores escolares e seus resultados, além de utilizar dessas estratégias para culpabilizá-los, em caso de insucesso.

Para Laval (2019), essa racionalidade molda a referida política e impacta na educação, agora, compreendida como mercadoria. As escolas configuram-se como empresas, o que quer dizer que, se enquanto política pública promovida pelo Estado, a educação visa o desenvolvimento dos sujeitos, a construção de conhecimento e a formação para a cidadania e para o trabalho nos termos constitucionais, sob bases neoliberais, as escolas tornam-se empresas em que o lucro é o artigo orientador das ações.

Eficiência e produtividade tornam-se valores centrais que permeiam a lógica de gestão educacional, inclusive nas escolas públicas, enquanto a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos são reposicionados para segundo plano. Sob a ótica de valor para o mercado, o conhecimento é pautado na sua capacidade de trazer lucro para os indivíduos no mercado de trabalho. Pazinato

e Fávero (2020, p. 904) evidenciam que, em uma perspectiva neoliberal, “cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados na sociedade de forma difusa e no contexto educacional de forma sistemática”. Para isso, no sistema educacional são difundidas relações mercantis de concorrência, onde a educação deixa de ser parte do campo social e político e passa ao campo econômico, funcionando de maneira semelhante ao mercado.

As consequências dos preceitos neoliberais na educação não só estruturam o aparato institucional, mas também definem valores e objetivos do caminho evolutivo educacional. Caindo por terra, conforme aponta Laval (2019), visões humanistas e emancipatórias de educação. Dessa forma, avança, mais uma vez, um modelo de educação desigual, cujos sujeitos que têm acesso são apenas aqueles com condições para pagar, aprofundando a existência de uma educação de base desigual, elitizada, que deixa aos pobres e historicamente excluídos, como o povo negro, uma educação precária e pouco (ou nada) promotora de mudanças sociais.

Emir Sader, no Prefácio da obra “A Educação para além do Capital”, de István Mészáros (2005), situa a educação como ferramenta de reprodução do processo de acumulação do sistema capitalista. Ao invés de se configurar como instrumento de mudança e emancipação humana, apresenta-se como elemento de formação para o trabalho e, à reboque, dissemina “(...) um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Sader, 2005, p. 15), tornando hegemônica uma visão de mundo que possibilita a reprodução do sistema. Sistema esse, pautado na desigualdade entre as classes, na separação entre capital e trabalho e um conjunto de discursos ideológicos disseminados, cotidianamente, que convence da ilusão de igualdade formal.

Mészáros (2005), na referida obra, defende a tese de que o capital possui um caráter incorrigível diante das reformas em curso. Para o filósofo, o que cabe são mudanças na perspectiva de reduzir as consequências dos problemas do sistema capitalista, no intuito de melhorar sua reprodução e perpetuação. Assim, as

reformas educacionais não se configuram como suficientes para promover, por si, alterações substantivas do sistema hegemônico. Nesse contexto, então, a educação se estabelece como mercadoria e opera na lógica de valorização do lucro e do consumo como estilo de vida predominante.

Freitas (2018, p. 32) contribui ao afirmar que “a qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser ‘comprada’ pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *vaucher*”. Essa lógica é, também, apontada por Libâneo (2012), quando destaca que ela vem sendo construída e gradativamente atua sobre a educação pública, moldando suas etapas e gerando desigualdades entre os sujeitos, o que o autor denomina como dualismo perverso, ao atender à classe mais favorecida de maneira distinta daqueles sujeitos a quem a educação é ofertada apenas para formação de mão de obra, sob um formato que atenda ao capital e mantenha as desiguais condições de existência e sobrevivência na sociedade capitalista.

Esse dualismo amplia desigualdades, pois, de um lado, tem-se a escola do conhecimento para os ricos, pautada no acesso a melhores recursos e possibilidades de formação; de outro, está o modelo de escola de acolhimento social, destinada aos pobres, cuja centralidade desloca-se para o assistencialismo e formação mínima. Esse movimento, como assinalam Pazinato e Fávero (2020), contribui para que haja uma disputa entre as escolas, no sentido de oferecer um melhor produto (educação) aos seus consumidores (pais e filhos), o que acabaria qualificando o ato educativo, ofertado apenas àqueles com condições de pagar pelos melhores serviços.

Essa lógica é evidenciada nos documentos e indicações provenientes de organismos internacionais e, mais recentemente, de grupos da sociedade civil ou de capital privado, que atuam no delineamento de políticas e outros meios para a educação escolar pública. Organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) inseriram condicionalidades para conceder empréstimos a países que seguissem a cartilha

proposta em seus acordos, garantindo, as mudanças necessárias na direção desse novo horizonte de suposto progresso social e exitosa reprodução da vida.

As mudanças ocorridas no campo das políticas educacionais explicitam como organismos internacionais moldaram políticas públicas em países periféricos, na direção desses novos ditames das políticas neoliberais. Como marco das reformas educacionais, os referidos autores apontam a *Declaração Mundial de Educação Para Todos*, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, Tailândia em 1990, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (Libâneo, 2018).

Esses e outros documentos produzidos apontam a educação como direito de todos e vincula, diretamente, a educação ao conceito de equidade enquanto igualdade de oportunidades, amplamente difundida nos documentos produzidos pelos países latinos a partir das reuniões e acordos firmados com tais organismos. Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), a reforma da década de 1990 e seu prosseguimento no novo século “[...] atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão”, desenvolvimento esse que gradativamente atinge todas as redes de ensino públicas.

A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam, por exemplo, que o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Transformación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1992, indica objetivos em torno da implementação de lógicas relacionadas a valores de cidadania, competitividade, equidade, descentralização e eficiência para o mercado. A compreensão de cidadania, que passou a ser defendida, foi a igualdade de oportunidades para buscar no mercado o que deseja. Ou seja, estava relacionada ao acesso às

aptidões necessárias para se inserir produtivamente na sociedade formada pelo novo *ethos* da modernidade.

Tais mudanças delinearam a redução do Estado por meio de privatizações das políticas e realização de parcerias público-privadas, apontadas como estratégias mais eficientes e ágeis de implementação delas. Freitas (2018) descreve a reforma empresarial da educação e suas consequências para a educação básica e as disputas em torno da escola destacando que há diferentes concepções de "qualidade de ensino", tanto nos meios institucionais, quanto no campo da construção de conhecimento. Ressalta, também, que a falta de consenso sobre os objetivos da escola e sobre o que constitui uma educação de qualidade contribui para fragilizar as políticas educacionais no contexto brasileiro.

Sendo assim, é importante evidenciar o que se considera por educação de qualidade e como efetivar a garantia do direito à educação aos sujeitos, de forma igualitária em suas condições de vida e ampliação de seu potencial de existência. Ainda, considerando que perspectiva de cidadania e de formação cidadã são possíveis nas escolas brasileiras atualmente e que perspectiva se pretende visando a justiça social.

Desigualdades educacionais no atual contexto e os desafios para a formação cidadã

Desde a formação inicial do Brasil, fruto da colonização exploratória, originada a partir de 1500, vivenciam-se mudanças históricas, sociais e educacionais, permeadas por desigualdades de classes.

No âmbito da educação formal, longas têm sido as fases de constituição de um sistema de educação, pautadas na justiça social e na formação cidadã. Foi somente na segunda metade do século XX que movimentos mais significativos avançaram na proposição de uma educação menos desigual e no direito à educação para todos, incluindo a população negra, do campo, grupos minoritários, dentre outros.

No contexto de redemocratização do país, a partir de 1985, essa perspectiva avança em políticas de cunho social, muito embora permaneçam disputas e enfrentamentos que perpassam o modelo de escola, de educação, reverberando no tipo de sujeitos a formar para a sociedade atual.

Tais desdobramentos têm, de um lado, uma perspectiva progressista, democrática e pautada na cidadania plena. De outro lado, evidenciam-se as forças ligadas ao capital sob a lógica neoliberal, cuja perspectiva desigual elege padrões e modelos quantificáveis como estratégia para ditar as regras de como atuar na escola, na educação e na formação de sujeitos para atender ao mercado, seja como classe dominante ou no papel de trabalhadores, muitas vezes servindo ao capital a partir de modelos de trabalho extremamente degradantes.

Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que, nesse contexto, as escolas consideradas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que arrecadam de outras fontes e capazes de gerir melhor os seus recursos, sem depender do Estado. Assim, passam a depender, cada vez mais, de parcerias com empresas ou, ainda, convocando a comunidade escolar a desenvolver iniciativas para arrecadar recursos. Nessa lógica, as escolas tanto concorrem entre si em busca de recursos e melhores resultados, quanto atuam de forma mais intensa na avaliação de resultados, via dados quantitativos (mensuráveis), procurando “mostrar” para a sociedade os resultados dos estudantes, medidos e comparados via avaliações externas, ampliando as maneiras de competir.

Freitas (2018) sinaliza essa ética da concorrência entre os sujeitos predominando em todas as dimensões da vida, e apresenta o descarte da lógica das garantias coletivas e do papel do Estado na ampliação dos direitos. Segundo o autor:

O neoliberalismo olha para a educação a partir da sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos

estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (Freitas, 2018, p. 31).

Nesse cenário, o foco da formação humana na escola, muda, ganhando ênfase a individualização, a competição entre os estudantes e, conseqüentemente, ocorre entre as escolas disputas de orçamento e de visibilidade social. É nessa perspectiva neoliberal que a educação básica pública tem sido conduzida, sob a influência de modelos produzidos por grupos privados, inseridos na educação por meio de projetos, parcerias, proposição de modelos, plataformas e outras estratégias a serem adquiridas pelo Estado e implementadas nas escolas.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007), pouco a pouco, ao longo dos anos, diversas entidades passaram a substituir atividades públicas (na assistência social), consolidando uma atuação mercantil-filantrópica. “[...] De um lado, vendia projetos a financiadores (privados e públicos), que asseguravam a manutenção das entidades e sua própria subsistência, e de outro lado, convertia-se em forma de expropriação de direitos em diversos níveis”. Na medida em que as privatizações avançaram, segundo as autoras, avançam as parcerias público-privadas, sobretudo na educação e na saúde públicas. Destaca-se, recentemente, a atuação de tais grupos na proposição de reformas educacionais, influenciando diretamente na definição de políticas públicas para a educação, a exemplo da Fundação Lemann, do Todos pela Educação, do Instituto Natura, do Instituto Unibanco, do Instituto Ayrton Senna, dentre outros que atuam a nível nacional, regional e chegam, por meio de parcerias, até mesmo a redes municipais de ensino.

Nessa seara, também pode-se destacar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ampliando a perspectiva de educação massificada e superficial. O Novo Ensino Médio (NEM) trouxe consigo a ideia de que os sujeitos seriam “livres” e teriam condições

“iguais” para escolher o que desejariam estudar, a partir de suas vontades e interesses, no entanto, o que se viu foi o dismantelamento do currículo escolar com a retirada de conteúdos gerais das disciplinas escolares, principalmente das ciências humanas e ciências da natureza.

Tais reformas, principalmente no que tange à BNCC, trazem a necessidade, por um lado, de se debater sobre o currículo escolar e os conteúdos considerados essenciais para a educação básica, conforme considerado na CF de 1988 e na LDB de 1996 e, por outro lado, padroniza o currículo, por meio da proposta centrada em competências e habilidades. Assim, o cenário evidencia padronização do currículo, das etapas de avaliação, de modelos de conduta para as escolas (via diretrizes estaduais e municipais), além de padronização dos materiais didáticos para o atendimento aos conteúdos e, conseqüentemente, a fragilização da autonomia docente.

Silva (2018), ao analisar a reforma do ensino médio e a política que envolveu a aprovação da BNCC, afirma que, por trás de um discurso apresentado como novo, há, velhas ideias, as quais disputam os sentidos e finalidades da educação básica sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos. A autora reitera “o sentido limitador que comporta um ‘currículo nacional’ por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado” (Silva, 2018, p. 6) e continua:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (Silva, 2018, p. 11).

Tal movimento, além de padronizar processos e limitá-los ao desenvolvimento de competências mensuráveis, por meio de

avaliações em larga escala, amplia desigualdades educacionais e dificulta o evoluir de um caminho educativo, pautado na significação do conhecimento para a vida dos sujeitos e o respeito às suas diversidades.

A formação humanizada, pautada na formação cidadã, perde força, uma vez que a perspectiva de cidadania e de cidadão mencionada nesses documentos desconsidera condições desiguais de vida, sobrevivência, trabalho, moradia, entre os estudantes brasileiros.

Cidadania, sob uma perspectiva progressista, considera os sujeitos, suas diversidades e as condições de vivência em seus lugares, territórios e a partir dos seus estilos de vida. A formação para a cidadania perpassa, sobretudo, pela perspectiva de justiça social, de participação ativa, uma formação humanizada e crítica.

A garantia do direito à educação nas escolas públicas precisa considerar os métodos de formação humana cuja perspectiva cidadã e crítica torne possível a implicação dos sujeitos no mundo da vida, com consciência de classe, participação ativa e responsável.

Considerações finais

O presente capítulo se origina de debates mais amplos que constituem aporte de pesquisa em desenvolvimento a nível de mestrado, mas não se restringindo a ele, pois avança no sentido de pensar a educação escolar e o direito à educação no contexto neoliberal, em vista das disputas e mudanças ocorridas na dimensão das políticas educacionais, reformas curriculares e maneiras de padronização da aprendizagem escolar e sua avaliação em larga escala. Logo, o objetivo deste escrito foi tecer reflexões na interface entre desigualdade educacional e os condicionantes neoliberais na sociedade capitalista, considerando os desafios para a formação cidadã dos sujeitos na atualidade.

Sob uma abordagem qualitativa e a partir de análises oriundas de uma perspectiva crítico-reflexiva, dialogamos com autores como

Libâneo (2012); Freitas (2018), Fontes (2017), Evangelista e Shiroma (2007), Harvey (2008), refletindo sobre o neoliberalismo e seus impactos na educação pública brasileira, evidenciando as dinâmicas que se iniciaram no Brasil da década de 1990 e que avançam ainda no atual cenário, sob situações que chegam às escolas via reformas curriculares, avaliações em larga escala e enfraquecimento da autonomia docente.

Ainda, tratou-se das desigualdades educacionais no atual contexto da sociedade brasileira e os desafios para a formação cidadã, evidenciando uma perspectiva de educação e escola pública dual, em que os estudantes mais pobres têm fragilizado o seu acesso ao conhecimento e às possibilidades de formação crítica, consciente e pautada sob uma perspectiva de cidadania ativa.

Há, em vista disso, desafios que nos convocam aos estudos, às pesquisas e à proposição de possibilidades para uma educação crítica, emancipadora, pautada na justiça social e na atuação cidadã para a transformação da sociedade brasileira. Este é o caminho no qual acreditamos.

Referências

- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Acesso em: 2 jan. 2025.
- FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Colóquio Marx e o Marxismo: capital e poder**. Publicado sob encomenda do Comitê editorial. 2017. Disponível em: <https://reunioes.sbpnet.org.br/72RA/textos/CO-VirginiaFontes.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. EDIPE, 2022. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.) **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAZINATO, Darciel. FÁVERO, Altair A. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.15, n.3, p. 903-928, jul./set., 2020.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SHIROMA, Eneida. MORAES, Maria C. M. de. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SILVA, Mônica R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

CIDADE, CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Adriel Arthur de Oliveira Gomes

Maria Isabel Fonseca Cardoso

Carina Copatti

Introdução

O presente capítulo resulta de pesquisas no âmbito da iniciação científica, na qual foram desenvolvidos estudos que se relacionam com a perspectiva de formação para a cidadania, as relações dos estudantes com o conhecimento científico e com o espaço vivido, tecendo reflexões sobre a cidade e o lugar. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo refletir sobre a relação entre cidade, cidadania e lugar, tomando, para tanto, a pesquisa e a produção de conhecimentos como elementos centrais na formação de professores e pensando a formação dos estudantes enquanto cidadãos.

Para tanto, adota-se a pesquisa bibliográfica como aporte metodológico, com base em autores como Araújo (2008), Oliveira (2009), Santos (1987; 2000), Harvey (2004), Dardot e Laval (2004) que contribuem para as reflexões sobre cidade, cidadania e educação no contexto atual.

Com o intuito de refletir sobre a cidadania e a formação dos cidadãos, compreende-se ser fundamental, por meio da relação entre ciência e o mundo da vida, propor possibilidades para a construção da cidadania, enquanto elemento a ser ampliado na formação dos sujeitos. Nesse sentido, explicitam-se dois vieses a partir dos quais se investiga a relação sujeito-cidade-cidadania. Um deles parte da relação sujeito-lugar, tomando a cidade e a cidadania enquanto elementos de análise na/pela educação. O outro

apresenta como foco os livros didáticos e seus conteúdos como possibilidade para ampliar as compreensões envolvendo sujeitos e seus lugares, visando uma perspectiva crítica sobre o mundo.

Assim, o capítulo é organizado em três partes, sendo a primeira dedicada a refletir sobre a relação entre cidade e cidadania ao longo da história; a segunda parte, trata da cidade e o exercício da cidadania no atual contexto da sociedade neoliberal. Por fim, aborda-se a formação cidadã, apontando caminhos distintos em defesa da pesquisa e produção de conhecimentos na formação docente e como proposição na formação de sujeitos cidadãos.

Cidade e Cidadania ao longo do tempo: breves considerações

A definição de cidadania assume diversas formas e interpretações ao longo do tempo e nos diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e culturais. Dessa maneira, as compreensões de cidadania e cidadão se entrelaçam à (trans)formação da(s) cidade(s) no decorrer do percurso histórico. Debater, portanto, sobre a cidadania e a ideia do que é ser cidadão requer que se considere as dinâmicas sociais relacionadas ao espaço e ao tempo em que ocorrem, a partir de processos, interações, dinâmicas e influências que se modificam continuamente.

Apesar de ser na modernidade que o conceito de cidadania começa a ser mais amplamente discutido e delimitado, foi na Grécia antiga que os primeiros movimentos que tratam da cidadania e do cidadão foram realizados. Em meio às mudanças econômicas e sociais vividas no mundo antigo, com a intensificação da agricultura e das trocas, o advento das cidades-estados (*pólis*) deu sentido ao que seria, logo mais, considerado como cidadania e à denominação do que se entenderia como “cidadão” para os gregos.

No “berço da democracia”, ser cidadão estava ligado à delimitação de um determinado território (cidade-Estado), ao pertencimento a ele e às possibilidades de participar da tomada de decisões. Conforme Oliveira (2009), isso requer uma certa condição humana, que era geograficamente demarcada pelos contornos da

pólis, ou seja, costumes, signos e crenças que os aproximavam e os faziam defender o lugar em que se encontravam ou ao qual pertenciam. Araújo (2008, p. 77-78), destaca que o termo cidadão (habitante da cidade) traduz um conceito grego, político, habitante da pólis, a cidade-Estado. “Na Grécia, político era adulto livre, pertencente a uma cidade-Estado, participante ativo nas atividades públicas, detentor de direitos e deveres. De fora ficavam as mulheres, os estrangeiros (metecos) e os escravos”.

A respeito disso, Oliveira (2009, p. 95), considera que:

Somente era considerado cidadão **aquele que detinha poderes públicos**, ou seja, podia escolher representantes nas assembleias, julgar e exercer funções ou cargos públicos. Em suma, ter uma participação direta e ativa no Estado. Desta condição encontravam-se **excluídas as crianças, as mulheres, os escravos e os metecos**, como o foi o próprio Aristóteles (pessoa sem direitos públicos, meramente tolerado por ser estrangeiro ou exilado e que pagava uma dada quantia anual para não ser vendido como escravo), um **cidadão imperfeito**, como ele mesmo definia.

Mesmo avançando na proposição de uma sociedade pautada no ideal de cidadania, a Grécia Antiga mantinha distinções entre os sujeitos cidadãos e aqueles não partícipes das decisões, logo, não considerados pertencentes à pólis. Nesse cenário, os limites geográficos eram fundamentais para uma pessoa ser considerada cidadã, sendo a cidadania, ainda, uma condição limitada a poucos sujeitos. Dessa forma, as cidades surgem como um produto da sociedade hierarquizada, da dominação pai-filho, homem-mulher, senhor-escravo, rei-súditos na qual passado e futuro se encontrariam e onde “a cidadania como um ideal de felicidade se confundiria com a própria vida no interior da pólis, onde política e território encontravam-se indissolúvelmente ligados.” (Oliveira, 2009, p. 96).

A noção de pertencimento é importante para o entendimento de um cidadão no mundo Antigo. Em Roma, a concepção de cidadão assume diferenças maiores, para além de ser cidadão ou não, relacionados com a expansão do limite territorial do Império Romano. Oliveira (2009), ao considerar que a cidadania rompeu as

fronteiras da cidade, afirma que com o avanço no Império Romano “a cidadania assume um valor simbólico que passa a ser incorporado pelo indivíduo qualificado como cidadão. Assim, o cidadão de Roma era considerado e respeitado como tal em todo o Império, para além do território da urbis.” (Oliveira, 2009, p. 97).

A cidadania, nessa perspectiva, reconhece o cidadão para além do vínculo direto com a urbis e sob distintas formas de cidadania, sendo esta considerada “plena” ou apenas “formal”, definida na lei, mas não efetivamente exercida como direito. Como salienta Oliveira (2009, p. 97), a cidadania assume níveis distintos entre as classes sociais e incorpora um valor simbólico que estende a sua dimensão geográfica para além do território da cidade-referência, no caso Roma. Com efeito, ampliou-se a sua escala de ação e influência.

Após esse período, ainda no contexto europeu, a partir do avanço do Humanismo (séc. XIV) e com o Renascimento (séc. XV) amplia-se a ideia de um olhar mais atento às cidades e às vivências nelas realizadas, ocorrendo uma reconfiguração da perspectiva de cidadania em sua dimensão política. Entretanto, ganha força, nesse período, a noção de vida privada, diminuindo a perspectiva de decisões, envolvendo a vida pública e a coletividade. De acordo com Oliveira (2009, p. 99), “nas cidades, os homens passam a ser vistos como indivíduos portadores de iniciativa e conhecimentos que, para serem exercitados, precisavam de liberdade para ir e vir e para expressar suas ideias. Nessa época, muitas cidades (burgos) se transformam em signo de liberdade.”

A cidade tornou-se autônoma, estruturando sua própria organização em áreas como leis, justiça, direito, defesa, finanças e governo. Contribui para isso, “o aumento da circulação monetária e a organização das redes comerciais (que) forçam os cidadãos a construírem uma medida de tempo mais de acordo com a organização dos negócios” (Oliveira, 2009, p. 100). Dessa forma, explicita ainda que:

A cidade, desde então, vai se constituindo em um espaço de contrastes sociais e a catedral se apresenta como a possibilidade de salvação, tanto para

a população miserável quanto para os homens enriquecidos que, temendo, ainda, a justiça de Deus, queiram investir na sua construção em troca da salvação de sua alma. (Oliveira, 2009, p. 100).

O poder da igreja, no âmbito religioso, se mantém agora atrelado ao poder e aos bens materiais, apresentando dualidades entre os sujeitos a partir de suas desiguais condições de vida. A noção de indivíduo e individualização, mesmo em espaço urbano onde a proximidade poderia ser o caminho para a participação de todos, passa a ser ampliada com o avanço do modelo de sociedade capitalista. Nesse contexto, a cidade torna-se, gradativamente, espaço de aglutinação das condições para o desenvolvimento do Estado moderno, constituindo-se a partir da desvinculação com a Igreja e a noção metafísica anterior, avançando para a ideia de laicidade do Estado.

Dessa forma, na modernidade, a cidadania começa a se configurar de outro modo, através de outros sentidos, principalmente após a Revolução Francesa, momento que começa a se desenhar um novo Estado e em que surge o pensamento Liberal. Essa nova configuração do Estado pode ser compreendida a partir das ideias de John Locke (1689) de que os cidadãos possuem direitos naturais, como a liberdade, o individualismo e principalmente a propriedade. Sob o pensamento liberal, todos seriam iguais perante a lei, assim todos teriam as mesmas oportunidades, mas que não se efetivava de fato.

Nessa dinâmica de participação desigual na sociedade e nas decisões que envolvem a coletividade, como enfatiza Oliveira (2009, p. 102), “se cabia já à burguesia comandar a economia, cabia ao príncipe ou ao Rei, por outro lado, ditar e reger o padrão das relações sociais e suas hierarquias através da centralização do poder.” É importante considerar que essa organização se dava a partir dos centros de poder econômico que se constituíam sob o domínio de outras regiões, povos e sociedades em distintas regiões do planeta.

Considerando esse contexto, Araújo (2008, p. 78-79) explicita que:

O termo cidadania ressurgiu na transição para a modernidade após a Revolução Americana (1774/76) e com a Revolução Francesa (1789). Em 1776, o Congresso de Filadélfia promulga as palavras com que inicia a Declaração de Independência da América referindo que todos os homens foram criados iguais, têm direitos inalienáveis, nomeadamente a vida, a liberdade e a busca de felicidade. Após esta declaração americana, a explicitação dos direitos do homem terá como referência o valor de um regime político específico – a democracia. A moderna concepção de cidadania liberal assenta na igualdade de todos os Homens perante a lei. Esta concepção de cidadania remonta à Revolução Francesa (1789) num contexto novo de democracia. As transformações sociais resultantes dessa fase histórica permitiram a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Assembleia Nacional Francesa em 26 de agosto de 1789. [...].

Conforme a autora, a Revolução Francesa marca um período áureo que evidenciou o valor da cidadania também pelas forças de reação desencadeadas com consequências para a população em geral, pelo surgimento de uma concepção universalista de cidadania. Assim, desde a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a cidadania se relaciona aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Posteriormente, observa-se que ao longo do século XIX, esse conceito se amplia, por exemplo, nas lutas dos impérios, em seu enfraquecimento e queda e, ainda, nas nações que vão surgindo. Já no século XX, no contexto da expansão da luta de grupos sob base socialista, observam-se outros movimentos que tratam sobre os direitos, a participação dos sujeitos em sociedade e a tomada de decisões pela coletividade e, por outro lado, um conjunto de disputas por territórios, poder e conflitos intensos, dentre eles duas grandes guerras em que direitos e o respeito à vida humana foram desconsiderados.

Nesse cenário, Araújo (2008) destaca a duvidosa aplicação de uma concepção humanista na base da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tendo em vista que se mantém, nesse contexto, um determinado tipo de sociedade, sob o modelo capitalista de economia, gerindo também o ideal de cidadão, considerando a ideia de “Homem civilizado”.

É somente por meio do autocontrole que o indivíduo pode transladar-se da natureza mais instintiva e primitiva para o estado de homem “civilizado”. Assim, “civilizar” significa, de um lado, centralizar o poder, exercendo o monopólio da força física, e, de outro, submeter-se ao padrão social de conduta com base no autocontrole. [...] O cidadão de hoje, no nosso entender, nada mais é do que a “civilização” do indivíduo ou sua normatização político-social, que se apresenta geograficamente diferenciada, aqui e ali, enquanto possibilidade histórica. (Oliveira, 2009, p.103).

As diferentes transformações do conceito de cidadão têm como cenário a cidade. Na modernidade, a cidadania já nasce como algo intrínseco ao ser humano, mas seu lugar no espaço define seu acesso e garantia a direitos importantes. Em uma cidade tomada pelo consumismo, o individualismo, a desigualdade social e econômica ditam as condições de vivência e a garantia ou não dos direitos, visto que apesar de ser direito não necessariamente é garantido.

Essa noção de homem — ser humano civilizado — envolve, ainda, a predisposição a uma participação social moldada à ordem econômica, servindo para a manutenção da ordem social, tendo por base as etapas determinadas a partir dos centros de poder e da definição delas que se desdobram destes para os espaços subalternos. Nestes espaços os “cidadãos” visam a garantia de um trabalho, mantendo a distinção entre opressores e oprimidos, aqueles que exercem efetivamente a tomada de decisões e aqueles que cumprem uma participação social via trabalhos e funções extremamente precarizados.

Araujo (2008) salienta que, na linha da tradição liberal, a cidadania é produto de diferentes fases sociais que evoluíram ao longo dos tempos com intervenções de variados grupos sociais. Numa primeira fase, o princípio da cidadania resumiu-se à cidadania civil, seguiram-se os direitos políticos, de universalização mais difícil, que se traduziram nos sistemas eleitorais e políticos, residindo o seu exercício exclusivamente no voto. Com base em Marshall (1950) são identificados três elementos da cidadania distintos, que podem estar ou não presentes em

qualquer constituição de cidadania: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

O elemento civil da cidadania é constituído pelos direitos necessários à liberdade individual, tais como, a liberdade da pessoa, a liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. A instituição que lhe está associada mais diretamente é a letra da lei e o sistema judicial. A parte política da cidadania consiste no direito de participar no exercício do poder político. [...] Estes direitos políticos foram institucionalizados no sistema político parlamentar de partidos políticos que competem entre si, estando, assim, ligados à instituição parlamentar e às assembleias e órgãos do governo local. O elemento social da cidadania é constituído pelo direito ao nível de vida predominante e ao patrimônio social da sociedade. [...] Marshall identifica como elementos de cidadania social o acesso aos benefícios de bem-estar social, aos cuidados médicos, aos programas de bem-estar, desde a educação à habitação (Marshall, 1950).

Com base no autor, considera-se que uma cidadania igualitária corresponde a uma identidade cultural igual a dos habitantes de determinado Estado. Porém, na prática, esta asserção possui duas limitações: a cidadania apenas tem aplicação em regimes políticos constituídos por Estados-Nação territoriais e soberanos, e exclui os não-cidadãos desses Estados-Nação, originando uma segunda categoria de pessoas às quais não estão assegurados os mesmos deveres e os mesmos direitos. Assim, conforme Araújo (2008), esta evolução da cidadania moderna assentou-se em uma nova contradição, a que separa o cidadão do estrangeiro, pois o Estado limitava-se a reconhecer e a proteger direitos somente dos seus cidadãos e a recusá-los aos estrangeiros, principalmente aos estrangeiros nele residentes.

O individualismo ampliado desde os primórdios do sistema capitalista é visível, à medida em que, no contexto atual, todas as questões que envolvem participação social, são questionadas e fragilizadas. Isso se observa desde o contexto de ampliação dos meios de globalização, denominada por Santos (2000) como uma globalização perversa, na qual as desigualdades são ampliadas e a

ideia de cidadania plena está cada vez mais distante de se tornar realidade.

Diante disso, a cidadania plena precisaria ser pensada para além do exercício de uma função ou atividade determinada, seja ela comunitária ou de trabalho assalariado, com o objetivo de salvaguardar um Estado. Trata-se da relação na qual os sujeitos, juntos, têm a possibilidade de debater, tomar decisões, sentir-se parte de uma comunidade e de um determinado lugar, capazes de transformá-lo e deixar seu legado para as futuras gerações.

A noção de cidadania, no atual contexto, demanda condições efetivas para seu exercício, as quais perpassam também pela possibilidade de se identificar com aquela sociedade, a ela pertencer e exercer sua cidadania de maneira igualitária ou com o máximo possível de condições semelhantes aos demais cidadãos, o que envolve o conjunto de direitos e deveres a ela atrelados e que se constitui apenas num contexto mais recente.

Diante de tais situações que se constituíram ao longo da história das sociedades humanas, conforme Araújo (2008), o conceito de cidadania é problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas com distintas implicações normativas e, ainda, sob diferentes abordagens originadas de três paradigmas distintos: comunitário, republicano e liberal. Conforme a autora:

A cidadania é um conceito polissêmico e uma realidade multifacetada. Significa liberdade, solidariedade social, participação igualitária e qualidade de vida. Significa ainda nacionalismo e patriotismo, enquanto agregada ao Estado-Nação e à sua defesa, identificando-se com a comunidade nacional, com os seus valores sociais e com a sua tradição cultural. São estes os valores da cidadania que não conseguem encontrar mais satisfação senão num quadro muito diverso e multiforme de instâncias sociais. (Araújo, 2008, p. 87).

Compreende-se, por conta disso, que a cidadania só pode ser pensada sob um viés intercultural, tendo em vista a ideia de ampliação da participação pública, dialógica, integrada dos cidadãos. E enfatiza que as sociedades democráticas têm

demonstrado interesse nas formas como os seus jovens desenvolvem e adquirem consciência dos seus direitos e das suas responsabilidades enquanto cidadãos e como aprendem a participar nos assuntos públicos. “A questão do significado de uma cidadania eficaz e do papel da educação em construir uma cultura cívica é uma questão importante, não só para os governos e instituições escolares, mas também para a sociedade em geral” (Araújo, 2008, p. 88).

Enquanto pesquisadores da área de educação, defende-se a construção de possibilidades para a cidadania por meio da pesquisa e do conhecimento científico, a partir do qual se pode avançar em relações com outros sujeitos de maneira mais ampla e articulada, seja pela educação formal ou pela educação não-formal, como no caso de cursinhos populares e vivências em comunidades, dentre elas as comunidades tradicionais.

As pesquisas científicas na área de ciências humanas e sociais, no recorte em que atuamos, se voltam para a cidade e o espaço vivido — o lugar — enquanto possibilidade de produção de identidade e pertencimento, elementos essenciais para a formação cidadã e para a compreensão dos sujeitos enquanto participantes e atuantes no mundo da vida. Isto posto, avança-se no próximo tópico ao considerar a cidade, o espaço vivido e os desafios no atual cenário do neoliberalismo.

Espaço vivido, cidade e o exercício da cidadania no contexto da racionalidade neoliberal

Geograficamente, a cidade é considerada como espaço caracterizado por uma concentração populacional com dedicação ao comércio, indústria e outras atividades não rurais. Em um contexto de mundo urbanizado e globalizado, as cidades são os locais onde se concentra a maioria da população. Portanto, nelas seria possível identificar grandes contradições capitalistas no cotidiano, pois “é nas cidades e nos seus lugares, mais especificamente, que os direitos, sob a forma de leis, aparecem de

forma palpável e contraditória, decodificando-se em normas e posturas que regem a vida urbana” (Oliveira, 2009, p. 93).

A partir da linha histórica até aqui desenvolvida, é possível apontar o papel fundamental da cidade para formulação dos diferentes entendimentos de cidadania. É neste espaço da cidade, no cotidiano e nos lugares que são vividos, que se apresenta a possibilidade de identificar as limitações e contradições da ideia de cidadania que são impostas.

O lugar que ocupamos no espaço é elemento a ser considerado para a (não) efetivação da cidadania. A depender do país, da província ou região da cidade, ou mesmo do bairro em que se mora, a cidadania assume, bem como entre as classes ou grupos sociais, graus diferenciados de existência. Por ora, uns se apresentam como mais cidadãos que outros, a depender do lugar e classe social que se encontra.

Para Weffort (1981, p. 139) a questão da cidadania dos trabalhadores está relacionada à articulação da liberdade política e da igualdade social. Ou seja, a tensão dialética estabelecida nas sociedades de classe entre liberdade e igualdade, resulta em não somente uma cidadania, mas várias cidadanias particulares. Isso nos remete à compreensão de cidadania mutilada, da qual trata Santos (1996/1997), que, dentre outros tantos problemas relatados, considera a situação dos desempregados, os quais somente no contexto recente é que têm seus direitos reconhecidos; ainda que tão precários, estando bem distantes do que é praticado em tantos países capitalistas desenvolvidos.

Em uma análise da história brasileira, à cidadania é conferido um sentido mais político do que social, ou seja, limitada ao direito de votar e de ser votado. Apresenta-se como uma cidadania concedida, que por vezes, pode ser retirada ou, ainda, fragilizada em períodos em que a democracia é atacada. Na história do Brasil, os direitos sociais somente passam a ser reconhecidos e incorporados na Constituição Federal de 1988, com destaque para a educação considerada, a partir desse momento, como um direito

de todos e dever do Estado e da família. Mas, apesar desses direitos terem caráter de lei, nem sempre são garantidos.

Diante disso, compreender o espaço vivido — no recorte local e das vivências inerentes à vida nos lugares, não pode se desvincular de uma análise mais ampla, que envolve o território e os processos de poder e disputas a ele atrelados. O contexto atual não pode ser analisado, desconsiderando as relações e dinâmicas espaço-temporais e suas especificidades inerentes ao sistema capitalista e ao atual modelo neoliberal.

Conforme Dardot e Laval (2004, p. 15):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

O Neoliberalismo tem exercido uma profunda influência nas sociedades ao redor do mundo. Também influencia a educação e as políticas a ela voltadas, promovendo uma visão instrumental da educação em que o mercado e a competitividade são valorizados em detrimento de uma formação educacional contextualizada, que exercite o senso crítico e possibilite a emancipação e a transformação social.

Para Harvey (2014), o neoliberalismo “se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. O autor também explica que tal modalidade de discurso “sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado”.

A estratégia neoliberal de expansão da racionalidade de mercado para setores cada vez mais variados, da sociedade civil à política, se configuram como um amplo sistema de mercadificação do mundo, produzindo efeitos sobre os sentidos e noções que se criaram historicamente. A cidadania neste contexto de avanço neoliberal, assume a perspectiva de condição para o consumo, onde, em geral, ser cidadão significa ser consumidor.

Dessa forma, a cidadania não estaria mais vinculada ao sentido democrático de garantias de direitos sociais e políticos conquistados e assegurados em uma constituição, como o direito à educação, saúde, alimentação ou moradia. Quando transformada pela mercadificação, o sentido do *ser cidadão*, que antes era interpretado em sua relação com a garantia dos direitos fundamentais, evoca sua relação com o *ser consumidor*, que por vezes é chamado de *usuário*, o qual reflete em relações definidas pelo poder econômico individual, seja de influência nas decisões políticas, ou do acesso aos bens públicos, como a educação, saúde ou lazer, os quais transformam-se em bens de consumo.

A mercadificação da cidadania converge, entre vários outros fenômenos, com a formação e ampliação das cidades. Com a urbanização, a produção e o consumo, as cidades viraram a atração vendida como um meio de vida mais fácil e digno, o que resultou na migração de muitas pessoas; porém, sem acesso à estrutura de moradia, saúde e educação, criando-se cidades definidas por Santos (1987) como multitudinárias. O autor retrata essa sociedade como *de massa*, por estar sempre sendo convencida da necessidade de consumo, ou seja, fazendo o consumo em massa, tornando esse cidadão sempre insatisfeito e, por isso, voltado a permanecer consumidor.

Essa lógica que Milton Santos apresenta em seu texto nos leva a refletir sobre a perspectiva de cidadania fundada no consumo, na qual a cidade aparece como espaço de consumo, onde o “possuir” é visto como solução, criando um ciclo fantasioso de segurança, felicidade e vida plena a partir da aquisição de bens, sob um modelo

de sociedade que destoa da perspectiva de cidadania plena, construída na interação propositiva entre os sujeitos.

A educação, enquanto meio de enfrentamento a essa realidade, nos provoca a pensar caminhos possíveis para uma cidadania construída de forma consciente e coletivamente, a partir da identidade e do pertencimento ao lugar. Nesse cenário, toma-se a cidade enquanto lócus de produção de sentido e significado para uma vida implicada com a coletividade e a garantia de direitos aos sujeitos que a constituem.

Educação e a formação para a cidadania - possibilidades pela pesquisa e a produção de conhecimentos na/para a educação

Tendo em vista o que discutimos até aqui, a educação escolar pública ganha importância e centralidade à medida que se constitui como possibilidade de avançar na formação cidadã e na ampliação do exercício da cidadania.

Conforme Araújo (2008), o sistema educativo desempenha um papel crucial na promoção da educação para a cidadania, visando formar cidadãos que participem ativamente e de forma crítica na/da construção de uma sociedade mais justa e solidária. Valores fundamentais, como democracia, direitos humanos e tolerância, são destacados. Nessa perspectiva, a escola é reconhecida não apenas como um ambiente físico e organizacional para o aprendizado, mas também como um espaço democrático de cidadania, propiciando relações sociais, convívio, cooperação e resolução de conflitos aos seus participantes.

A escola enquanto instituição social presente nas sociedades ocidentais, ao longo do seu desenvolvimento e transformações, tem veiculado sucessivas concepções sociais, explícitas e implícitas, sobre a cidadania, entendida enquanto formato de interligar o todo social, relacionar-se com os outros e adquirir competências participativas e de intervenção social, numa dada sociedade. Até pela sua própria natureza institucional, sempre foram atribuídas à escola funções de educação para a cidadania e esse conceito tão

abranigente tem se tornado indissociável da própria natureza social da instituição escolar. Através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e da hierarquização de funções, da interiorização de valores e através de outras variadas formas, a escola tem vindo a formar as crianças e jovens para a sua inserção na sociedade (Araújo, 2008, p. 75).

Nesse sentido, educar para a cidadania é tarefa complexa e exige uma compreensão alargada deste conceito e suas derivações, na sociedade, nos desdobramentos das políticas educacionais, e nos caminhos pelos quais se torna possível propor meios de formar para o exercício ativo da cidadania. Para Toso, Moraes e Kuhn (2017, p. 345) a educação para a cidadania “se tece nesses tênues fios que as vivências cotidianas permitem. A escola, em sua tarefa, tem como fim assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento, de forma a compreender a realidade, mas não somente, também que nela possam interferir”.

Pela pesquisa e a produção de conhecimentos por meio de iniciação científica, tem-se desenvolvido propostas que reverberam em dois movimentos: 1) pensar a formação cidadã pela pesquisa e produção de conhecimentos na formação docente, entendendo o conhecimento científico como possibilidade de transformações e de avanços; 2) contribuir para que, pelo conhecimento construído, possa-se avançar na relação com o mundo da vida, interpretando — via práticas de evolução educativas — as vivências dos sujeitos, suas trajetórias e diversidades, além de sua atuação no espaço vivido, tornando possível avançar em proposições que considerem uma formação voltada para a emancipação humana.

Essa discussão, tomada a partir do primeiro aspecto, que trata da formação docente, dialoga com as questões do currículo, das reformas educacionais recentes, como a de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do ensino médio e da padronização dos livros didáticos produzidos através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ainda, exige atenção aos avanços do modelo neoliberal sobre a

educação, vista como mercadoria, e como campo de disputas de grupos privatistas que veem na educação a possibilidade de lucro.

Tal formato destoa da perspectiva de produção de conhecimentos e sentidos pautados na partilha, na coletividade e nas necessidades dos diferentes grupos em seus lugares de vivência. Diante disso, avança-se em defesa de uma formação imbuída na pesquisa e na proposição de caminhos cujos desdobramentos reverberam em desempenhos democráticos, pautados na vivência efetiva da cidadania. Um dos movimentos é analisar as possibilidades de formação cidadã a partir da legislação educacional no contexto local, neste caso, pensando a realidade do estado do Espírito Santo e das legislações que amparam a educação escolar; e, por outro lado, as (im)possibilidades de formação cidadã, a partir das propostas dos livros didáticos, produzidos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Assim, nas pesquisas que tratam da cidadania e da formação cidadã nos documentos de legislação (Cardoso; Copatti, 2024¹), foi possível identificar que a educação assume na CF/1988 a função de formar sujeitos para o exercício da cidadania. Essa concepção é reproduzida nos documentos de educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, que a todo momento apontam a função das disciplinas escolares para contribuir na formação de cidadãos ativos e autônomos. Já os documentos da legislação educacional do estado do Espírito Santo demonstram alinhamento com as diretrizes federais ao tratar da temática da cidadania. Embora avancem ao sugerir uma abordagem crítica e transformadora, que busca superar estruturas hegemônicas, ainda deixam lacunas, pois não explicitam qual concepção de cidadania é defendida, nem indicam como os conteúdos escolares ou a própria instituição podem

¹ Subprojeto do Edital PIIC-UFES 2023-2024: A formação para a cidadania nos documentos de políticas educacionais vigentes no estado do Espírito Santo: um olhar sobre a legislação que incide sobre o currículo escolar na rede estadual capixaba.

contribuir para a formação de cidadãos plenos e participativos. De forma geral, a relação entre o indivíduo e a cidadania é frequentemente vinculada à ideia de preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, cuja realização pessoal seria alcançada por meio do desenvolvimento de um "projeto de vida".

É possível verificar nesses documentos que pouco se avança sobre qual ótica de cidadania eles se baseiam, embora possa-se identificar, nas entrelinhas, na organização e nos objetivos elencados. Em todas as áreas do conhecimento, é comum a ideia de formar cidadãos prontos para o mercado de trabalho e que sejam livres e ativos na forma de pensamento, ou seja, entrelaça-se a educação e a cidadania com a formação de mão de obra. Ainda, com a Reforma do Ensino Médio, e o surgimento das disciplinas eletivas com foco em aulas de empreendedorismo, é possível identificar o fortalecimento da ideia de individualismo, em que o sujeito por si só conseguiria enriquecer através da criação de pequenos negócios, reforçando a ideia de uma cidadania passiva e concedida.

Outros avanços vêm pela perspectiva dos Subprojetos² que tratam do livro didático como objeto de pesquisa para compreender o currículo, a concepção pedagógica e as práticas de ensino, além da compreensão das relações entre política pública de educação e mercado privado, investigando aspectos que envolvem os editais recentes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2021; PNLD-2023, e PNLD-2024), os quais configuram critérios para produção de livros didáticos, destacando

² Subprojeto do edital PIIC-UFES 2024-2025: Relações entre o(s) lugar(es) e identidade(s) nos livros didáticos de ensino médio: uma análise sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e sua função como suporte educacional para garantia de uma formação contextualizada. Subprojeto do edital PIIC-UFES 2023-2024: Política Nacional do Livro Didático e Influências do Neoliberalismo na Educação Pública: percepções a partir do contexto capixaba. Ambos subprojetos apoiados com bolsa de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

as escolhas políticas e econômicas relacionadas à participação de grupos editoriais privados na política nacional do livro didático.

Nos Subprojetos pretendeu-se, também, analisar como essas questões em torno do material didático influenciam a garantia ou fragilização de uma educação que seja significativa aos estudantes em seus lugares, tendo em vista o fato da produção de livros didáticos atender a todo o território nacional. Nesse sentido, a perspectiva de cidadania e de formação cidadã são colocadas em debate, tendo em vista a padronização das coleções didáticas, produzidas geralmente no contexto das grandes metrópoles brasileiras, refletindo na representação limitada dos diversos contextos locais espalhados pelo Brasil.

Em pesquisa recente (Gomes; Copatti, 2023), inferiu-se que as coleções do PNLD 2021 para o ensino médio, possuem um traço de fragmentação do conteúdo devido à organização por grande área do conhecimento (as coleções analisadas pertencem à grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), mesmo que ainda seja produzido com um layout bastante tradicional (referente à disposição dos títulos, textos e imagens); percebeu-se, também, que ainda existem avanços a serem realizados quanto à perspectiva crítica sobre os temas abordados, os quais geralmente são tratados sob um viés econômico da identidade dos lugares. Ainda, trazendo propostas de atividades e pesquisas que muitas vezes desconsideram as realidades locais, estaduais e regionais, tornando difícil uma abordagem em que a construção da identidade e do pertencimento ao lugar sejam elementos centrais na formação de sujeitos críticos, atuantes e conscientes da sua função cidadã.

Ao proceder a análise da coleção *Ser Protagonista*, considerando a identidade capixaba, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002), tecendo a categorização a partir de temas/elementos de destaque. Identificou-se na coleção poucas menções relacionadas ao Espírito Santo. Dentre elas, a maioria se refere apenas à identificação da capital ou do estado em mapas, além do destaque expressivo de aspectos econômicos. Os livros didáticos analisados, por conseguinte, não estão totalmente

adequados a uma perspectiva de educação crítica, que considere os lugares e suas identidades singulares, pois seu formato fragmentado e com ênfase em aspectos econômicos ainda privilegia as realidades de grandes metrópoles e destaca a economia, o turismo, a produtividade. Desconsideram, portanto, a diversidade de aspectos da cultura, da coletividade e das possibilidades de atuação e participação cidadã a partir das vivências e experiências cotidianas dos sujeitos nos seus lugares.

Considerando que os livros didáticos têm a função de contribuir na formação dos estudantes, na construção do conhecimento historicamente acumulado e na formação para a cidadania, é necessário aprofundar os estudos e a análise crítica sobre as contribuições e limitações destes recursos na formação cidadã dos sujeitos.

As pesquisas realizadas no âmbito da iniciação científica vêm a contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a educação no contexto neoliberal, a cidade e seu (não)acesso pelos sujeitos, propondo, para tanto, outros caminhos possíveis para uma educação emancipadora, na qual a formação cidadã e o exercício da cidadania sejam uma possibilidade efetiva. Nesse sentido, é essencial avançar na produção de conhecimentos, análises e proposições que contribuam para a formação de professores e de estudantes que possam pensar a cidade, problematizá-la e vivê-la como cidadão, enquanto parte de sua existência e participação no mundo da vida.

Considerações finais

O presente capítulo teve por objetivo refletir sobre a relação entre cidade, cidadania e lugar, tomando, para tanto, a pesquisa e a produção de conhecimentos como elementos centrais na formação de professores. Nesse sentido, Buscou-se abordar a cidadania e a formação dos cidadãos na relação entre ciência e o mundo da vida, em fases e possibilidades pela relação sujeito-

cidade-cidadania, tomando as reflexões produzidas na iniciação científica como centralidade.

Um dos aspectos abordados foi a relação sujeito-lugar, tomando a cidade e a cidadania enquanto elementos de análise e, posteriormente, avançando na compreensão da educação como possibilidade para avanços na formação cidadã, considerando em que medida os sujeitos e seus lugares são tomados na formação da identidade e do pertencimento. Nesse constructo, defende-se a educação enquanto espaço-tempo de proposição de reflexões sobre a atuação dos sujeitos na cidade, nos seus lugares, tomando a pesquisa como primordial para o exercício da cidadania, fazendo frente à racionalidade neoliberal, a qual fragiliza as vivências, a coletividade, a produção da vida articulada com outros seres.

A educação, nesse contexto, é vista cada vez mais como mercadoria. Porém, vem sendo também espaço de enfrentamentos, embates e, ainda, pesquisas que avançam em possibilidades de resistência. Portanto, a pesquisa e produção de conhecimentos na formação docente requer, cada vez mais, aprofundamento em defesa de caminhos educativos, pautados no pensamento crítico, na emancipação dos estudantes e na construção de aspectos democráticos na educação, avançando na perspectiva de uma cidadania plena.

Referências

ARAÚJO, Sónia E. F. de Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania:** professores e alunos em contexto intercultural. [Teses]. Lisboa, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402p., 2016.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. Trad.: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ILGENFRITZ TOSO, Cláudia Eliane; MORAES, Maristela M. ; KUHN, Martin. Escola e Cidadania. In: Xosé Carlos Macía Arce. (Org.). **Ensinar na Sociedade Actual**. 1ed.Santiago de Compostela: Andavira, 2017, v. , p. 343-354.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe Social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

OLIVEIRA, MÁRCIO PIÑON DE. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. **GEographia**, 1(1), 93-120. 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Versão digital. 2000.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio. **O Preconceito**. São Paulo: IMESP - Imprensa Oficial do Estado. 1996/1997.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EdUsp, 1987.

WEFFORT, Francisco. Direitos sociais e participação. In: LAMOUNIER, Bolívar. WEFFORT, Francisco. BENEVIDES, Maria Victória (org.) **Direito, Cidadania e Participação**. São Paulo: T. A. Queiroz Edit. Ltda, 1981.

O DIREITO À CIDADE E A EDUCAÇÃO CIDADÃ: PROPOSIÇÕES PARA O/NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Carla Riethmüller Haas

Carina Copatti

Helena Copetti Callai

Introdução

Este capítulo constitui-se de reflexões que vêm sendo produzidas no contexto do Grupo EMGEOCS¹ desde 2018 e, mais recentemente, nos debates propostos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE) por meio do projeto de pesquisa “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares no contexto latino-americano e sul da Europa², a partir do qual temos avançado no sentido de debater a formação para a cidadania e o papel da educação escolar.

O objetivo do presente capítulo é refletir sobre a formação cidadã como caminho/possibilidade para a garantia do direito à cidade, tomando a educação geográfica na escola como potencializadora desse dinamismo. Nesse sentido, parte-se de

¹ Grupo de pesquisas Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais, sob a liderança da prof^a Dr^a Helena Copetti Callai, vinculado à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

² O referido projeto é desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE-UFES), com a colaboração de outros pesquisadores, vinculados ao projeto, no sentido de construir proposições de interação, envolvendo o tema cidadania e formação cidadã nas políticas educacionais e em práticas pedagógicas escolares, tomando a dimensão do lugar e as cotidianidades em distintos territórios como movimentos de interpretação, diálogo e proposição de caminhos a fim de avançar as pesquisas e práticas de formação para a cidadania e exercício da democracia por meio da educação formal.

reflexões sobre as transformações das cidades ao longo do tempo, assumindo novas funções e ressignificando espaços sob o modelo de sociedade capitalista. Avança-se, posteriormente, em defesa da educação geográfica na escola enquanto meio para a formação cidadã, com vistas a atuar no sentido da garantia do direito à cidade, pautando-se, portanto, na justiça social.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta um recorte teórico-bibliográfico com base em David Harvey (2014); Henri Lefebvre (2001); Milton Santos (1988, 2006), a fim de tecer análises geográficas sobre a relação entre cidade, capitalismo e as dinâmicas do espaço geográfico no contexto do mundo globalizado em sua fase neoliberal. Ainda, avançando nos debates inerentes à relação entre sujeitos-cidade-cidadania-formação cidadã, consideramos as contribuições de Helena Copetti Callai (2005, 2018) e Mario Osorio Marques (1995).

A constituição das cidades e suas dinâmicas no contexto da sociedade capitalista atual

A cidade, enquanto lócus de interação social, traz em si marcas das transformações espaço-temporais e, no atual contexto, precisa ser analisada, considerando as desigualdades sociais e, conseqüentemente, os desafios para a garantia da cidadania. Nesse sentido, a Educação Geográfica constitui-se como possibilidade para debater tais questões.

As cidades constituem-se como espaços de memória, de história, de construção, de lutas e, também, espaços de segregação socioterritorial, pois, historicamente, as etapas desiguais de produção e ocupação do espaço evidenciam em suas formas, distintas situações.

No século XIV, o capitalismo impulsiona mudanças profundas nas dinâmicas urbanas e nos estilos de viver e produzir, o que gradativamente se fez evidente em diferentes regiões do planeta. O espaço, ao ser tecnificado com base nas necessidades dos sujeitos e no avanço do capital, passa a compor diferentes características nos

territórios urbanos, instrumentalizados para atender ao mercado. Assim, as cidades foram se estruturando a partir de avanços das técnicas de produção agrícola, formando um excedente de produtos alimentares, o qual, segundo Santos (1988), fez com que algumas pessoas pudessem se dedicar a outras atividades em espaços não agrícolas.

Estes avanços trouxeram consigo condições desiguais entre as sociedades. Destaca-se a situação evidenciada entre os territórios colonizados e aqueles ocupados em distintos continentes. Isso pois, em um período marcado pela colonização e exploração de territórios, utilizando mão de obra escravizada, meios desiguais de uso do espaço e de acesso a recursos foram ampliando condições de desigualdade de vida e de atuação em sociedade.

Para Lefebvre (2001, p. 13), o termo sociedade urbana se refere à sociedade que nasce com a industrialização, que atualmente domina e absorve a produção agrícola, um setor que está submetido aos imperativos e exigências do setor industrial e, por conseguinte, às necessidades de consumo. Desta forma, a partir de tais mudanças, o capitalismo avançou sobre regiões menos desenvolvidas, fortalecendo-se e ampliando suas faces e intervenções sobre o planeta, de modo que, agregado à globalização, materializa-se no espaço como “meio técnico-científico-informacional”, conforme Milton Santos.

Santos (1988, p. 49) se refere à ideia de que “o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global”, a qual se transforma a partir da ação de grupos e sujeitos que dominam as técnicas mais avançadas, dominam o capital e, portanto, atuam no mundo a partir de seus interesses com vistas à obtenção de lucro. Nesse sentido, observa-se que transformações ocorrem em tempos e espaços distintos e seguem, atualmente, dinâmicas diferentes daquelas evidenciadas há alguns anos, apresentando novas configurações nas formas de vida, trabalho, uso dos territórios, dentre outras situações que desafiam a complexa interação sociedade-natureza no século XXI.

Por isso, conforme Santos (1988), crescem não apenas as grandes cidades, mas também as cidades médias, pois, quanto mais se amplia a inserção da ciência e da tecnologia, mais aumenta o número, a intensidade e a qualidade dos fluxos que chegam e saem de uma área. Por outro lado, outros espaços são modificados ou até mesmo perdem importância ou parte de suas funções, tendo em vista que se globalizou não apenas a ciência, as técnicas e a informação, mas também a segregação, a pobreza e a miséria, de maneira brutal.

Diante da expansão urbana e do gradativo aumento do número de habitantes e da extensão territorial das cidades, principalmente no final do século XX, cresceram de forma acelerada os problemas sociais e ambientais. Planejamento urbano, mobilidade, serviços públicos, saneamento básico, são alguns dos desafios que perpassam o cotidiano da vida de milhares de pessoas, principalmente em países subdesenvolvidos. Por outro lado, os sujeitos mais abastados economicamente que vivem nesses espaços, têm garantidos determinados serviços e acessam espaços privilegiados, onde tais problemas não os atingem diretamente.

Os espaços urbanos são administrados visando atender demandas de determinados grupos hegemônicos e, embora se observem algumas iniciativas que visam sanar problemas da sociedade, são projetos que se mostram simplistas e pontuais, e que não transformam efetivamente a realidade, mantendo a fragmentação das camadas sociais.

Frente a isso, o Estado, sob bases legais, tem o dever de articular políticas que beneficiem a todos os cidadãos, a fim de evitar os problemas, amenizá-los e/ou até solucioná-los, tendo em vista que o direito à cidade se constitui como um dos elementos a serem garantidos aos cidadãos de qualquer país/território. Porém, o que se observa, em países extremamente desiguais, como o Brasil, são situações em que as desigualdades não são abordadas e sequer debatidas à luz das suas causas, que tratam da organização da sociedade capitalista.

A educação escolar, nesse cenário, é vista como possibilidade de participação dos sujeitos e de formação de sua consciência crítica. Em vista disso, a defesa de uma formação crítica, pautada na perspectiva cidadã é um movimento defendido neste estudo.

Direito à cidade e exercício da cidadania – possibilidades pelo ensino de Geografia

Enquanto espaço coletivo, em que convivem elementos das esferas pública e privada, a cidade precisa ser analisada e tomada enquanto espaço de efetivação de condições de participação. Nesse sentido, o direito à cidade é entendido a partir do olhar sobre: que cidade, para quem é produzida, a que sujeitos/grupos ela atende, e que (outra) cidade se pretende para as gerações futuras.

Conforme Harvey (2014, p. 134), “A cidade é o lugar onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida comum, embora perpetuamente mutável e transitória”. Sendo assim, conflitos, disputas e imposição de decisões são presentes, o que nos remete à necessidade de formação da consciência crítica sobre o mundo e as condições de existir e resistir em uma sociedade globalmente desigual, na luta pelo direito à cidade.

Pensar a vida nos espaços urbanos, especialmente desde os contextos mais vulneráveis, envolve considerar as condições desiguais, mas também as potencialidades dos sujeitos, de seus conhecimentos, relações, histórias e percepções socioespaciais. Não se pode, portanto, debater cidade e cidadania sem considerar os sujeitos e suas relações com o/no espaço vivido.

Conforme Santos (2006), o lugar precisa ser interpretado a partir de uma totalidade, sendo que “[...] cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes”. Para Callai (2004, p. 2), é importante reconhecer que o lugar “é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos

que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer”. O lugar, enquanto fração da totalidade do espaço geográfico, é a dimensão do vivido, que se configura e reconfigura com o passar do tempo.

Tomando a cidade enquanto espaço de vivência, lugar de construção de relações e como território em que múltiplas relações ocorrem, a questão que nos toca é pensar se é possível construir relações de identidade e pertencimento se não existirem condições adequadas para viver a cidade, exercer seus direitos básicos, deslocar-se pela cidade e dela fazer parte, efetivamente.

Dessa forma, compreendemos que a educação geográfica na escola pode contribuir significativamente, promovendo reflexões acerca da construção do conhecimento. Essa abordagem busca integrar a ciência geográfica ao cotidiano, considerando as vivências dos sujeitos e fomentando o desenvolvimento de um raciocínio crítico. A compreensão da totalidade surge, por fim, como uma estratégia essencial para analisar as dinâmicas e realidades locais e regionais de forma abrangente e conectada.

Para tanto, Harvey (2014, p. 30) propõe reivindicar o direito à cidade como um poder sobre a forma como as cidades são feitas e refeitas. Nessa perspectiva, por meio das relações que se dão a nível local, podem-se tecer proposições para a garantia desse direito, visando condições de existência e de participação dos sujeitos, tomando a cidadania como elemento central.

A cidadania perpassa a participação ativa do sujeito, constituindo-se como um dever, além de um direito, e precisa estar relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo (Barcellos, Copatti, Toso, 2023, p. 176). É a partir dessas reflexões que defendemos a Educação Geográfica enquanto caminho para pensar o direito à cidade, e a formação cidadã como elemento a ser desenvolvido/ampliado.

A educação escolar, por meio dos conteúdos presentes nos currículos, pode oportunizar meios para compreender e refletir sobre diferentes temas. Nessa perspectiva, Marques (1995, p.15) afirma que “de frente aos saberes articulados nas tradições

culturais e de face às experiências do mundo da vida, a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção do nada”. A tradição serve como alicerce e ponto de partida para novos trajetos, e os avanços do pensamento, via ciência em interação com a vida, contribuem para efetivar proposições que possibilitem uma vida digna para todos. Nossa tarefa é interpretar e reelaborar, conjuntamente, aspectos do mundo da vida e a partir das necessidades e vivências dos sujeitos e seus grupos/comunidades.

Os conteúdos abordados nos contextos escolares, precisam tecer relações entre a realidade vivida e as dinâmicas sociais, econômicas, ambientais, naturais, culturais, em distintas escalas. Conforme Callai (2018, p. 118), a todos nós interessa esse conhecimento que, na escola, tem sua especificidade e, portanto, é fundamental considerar que “o lugar onde vivem os estudantes é a sua cidade e é o espaço aproximado e construído, no sentido da própria proximidade, de possibilidade de conhecer o que existe e perceber que é ali que a vida acontece”.

Para reivindicar o direito à cidade, é preciso participação política, que se inicia na escola, nas decisões democráticas possíveis nesse ambiente. Dialogar, na escola e em especial nas aulas de Geografia, é importante e pode constituir-se em espaço provocativo de pensar uma cidade aberta aos seus cidadãos.

A relação sujeito-lugar ganha destaque nesse debate, assim, o que Callai (2018), cita como “força do lugar”, a partir da obra de Milton Santos, envolve, então, considerar:

[...] A capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas no jogo de forças entre o local e o global, entre as demandas externas e os interesses do lugar em que vivem. Demandas essas que são das pessoas e dos grupos e, que se refletem no lugar por meio da materialização das relações sociais. (Callai, 2018, p. 15).

Nas aulas de Geografia, a relação do conhecimento construído com a realidade dos sujeitos e de outros que vivem em outras cidades/territórios, precisa ser tecida sob um meio dialógico, no

qual os elementos da materialidade do mundo contribuem para compreender as condições desiguais em que vivem os sujeitos e de como isso influencia na produção do espaço.

Utilizar os conceitos geográficos, a estrutura do pensamento e a linguagem geográfica tornam possível analisar geograficamente inúmeras situações. As categorias centrais da Geografia (espaço geográfico, lugar, região, paisagem, território, sociedade, natureza), constituem-se como elementos de base para a produção de análises e interpretações, as quais, realizadas sobre os diferentes temas/conteúdos em estudo, podem tomar a dimensão da totalidade (escala mundial) em diálogo com os recortes de análise em dimensões mais específicas (nacional, regional, local).

O espaço geográfico, para Santos (1985), é uma totalidade e precisa ser analisado a partir da indissociabilidade entre forma e conteúdo – estrutura, processo e função. Sendo assim, é viável considerar o conjunto de objetos, de relações e de sujeitos que fazem parte dessa dinâmica, utilizando o conhecimento geográfico construído (pensamento geográfico do professor) para conduzir os estudantes na leitura geográfica das dinâmicas que envolvem a cidade e os seus cidadãos.

Realizar leitura e análise geográfica requer inter-relação entre os sujeitos, seus lugares e a possibilidade de atuar no mundo a partir do espaço vivido, em interação com outros sujeitos e lugares que constituem o espaço geográfico.

Nos estudos sobre as cidades e o direito à cidade, é importante em um primeiro momento pensar: que cidade é essa, que estrutura, formas, funções, processos, a constituem? Que processo histórico a originou? Que grupos humanos a formaram e que condições existem atualmente de (sobre)vivência da sua população? Onde se localiza essa cidade e que serviços, recursos, modos de vida, oferece? De que maneira faz parte das dinâmicas globais do capital? (Haas; Copatti; Callai; 2025).

No planejamento docente essas questões, nos estudos sobre cidade e sobre as dinâmicas da vida urbana, são importantes para compreender situações diversas e provocar os estudantes a refletir

e analisar situações-problema que vão além da sua experiência pessoal. A proposição crítica e conscientizadora dos estudantes envolve entendê-los como cidadãos que têm direito à cidade e que, portanto, precisam conhecê-la, compreendê-la e contribuir para que exista, nesse espaço, condições de vida digna, objetivando a justiça social.

Conforme Araújo (2008), a educação escolar e a cidadania precisam também ser entendidas sob uma perspectiva intercultural, a partir de propostas educativas que visem uma ligação entre a cultura da escola e a comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.

No ensino de Geografia, sob uma perspectiva crítica, pautada no enfrentamento às injustiças e com a finalidade de contribuir para a justiça social, o conteúdo precisa estar a serviço de maneiras que visem transformar a sociedade e atender as diversidades existentes no território brasileiro. Requer que seja efetivado, na escola, a prática de ensino problematizadora, conscientizadora, com base crítica voltada para uma formação cidadã.

A Geografia escolar que se pretende, num país de dimensões continentais, em que se evidenciam tantas diversidades, parte da compreensão de onde se pretende chegar. O que se quer ensinar a partir dos conhecimentos da ciência geográfica é o que conduz nossa tarefa, enquanto professores. Diante disso, uma questão emergente é: o que é base na Geografia escolar que permite estabelecer parâmetros para essa proposta? (Copatti; Santos, 2023, p. 248).

Nesse sentido, ensinar Geografia na escola parte não apenas da delimitação de temas e conteúdos, mas de modelos de organização do pensamento e de potencializar raciocínios, de maneira que ajude a identificar elementos do espaço e compreender aspectos evolutivos e dinâmicas socioespaciais com base no conjunto de conceitos, categorias, princípios, escala de análise, linguagem e método geográfico.

Na escola, a Educação geográfica pode tornar possível reflexões sobre a interação dos sujeitos entre si e com a natureza, analisando as vivências e as urgências que traz na/da sua relação com a cidade. Por isso, a defesa de uma Educação Geográfica, voltada para uma formação humanizadora e crítica, proporcionando meios em que os estudantes atuem como cidadãos, seja nos debates e embates sobre o direito à cidade ou, ainda, na proposição de formas para sua efetivação, considerando principalmente aqueles sujeitos deixados à margem da sociedade.

Considerações Finais

A educação escolar torna possível compreender, refletir e propor uma atuação dos sujeitos como cidadãos, a partir da suas implicações com a cidade.

Ao avançar na discussão em torno das transformações ocorridas na sociedade, especialmente considerando as dinâmicas das cidades e sua compreensão enquanto espaço de vida e produção de sentidos pelos sujeitos a partir de suas relações, vivências e subjetividades, salientamos a força do lugar e o exercício da cidadania como elementos importantes para garantia do direito à cidade. Assim, defendemos que a leitura e a análise geográfica sejam tomadas sob uma perspectiva humanizadora e conscientizadora dos sujeitos, pois a efetivação do direito à cidade envolve participação democrática e responsabilidade no sentido de promover justiça social.

Portanto, analisar e compreender o espaço geográfico visando à formação cidadã e a justiça social, constituem-se como proposições que precisam ser ampliadas por meio da interface ciência-disciplina escolar. A Geografia que defendemos não pode se eximir dessa tarefa!

Referências

- ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania**: professores e alunos em contexto intercultural. Lisboa, 2008.
- BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. COPATTI, Carina. TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Educação humana para uma cidadania ativa: uma experiência no contexto sul brasileiro. In: CAMBIL, María de la E.; PARADAS, Antonio R. F.; FERNÁNDEZ, Nicolás de A. (Coord.). **La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS**. Narcea, S. A. de Ediciones. 2023.
- CALLAI, Helena C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 01-10.
- COPATTI, Carina. SANTOS, Leonardo P. dos. Livro didático e professor: olhares sobre a Geografia escolar em contextos de diversidade. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia-MG, v. 24, n. 91 fev./2023 p. 243–257.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Thaciana Lopes de Almeida

Carina Copatti

Gilda Cardoso de Araujo

Introdução

O Brasil é uma república federativa, desde a Proclamação da República em 1889, definitivamente instituído na Constituição Federal (CF) de 1891. No entanto, foi somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que o país incorporou uma concepção universalista dos direitos sociais ao seu ordenamento jurídico. Sendo assim, para além de uma federação, o Brasil assume o papel democrático de garantir condições dignas para todos os cidadãos do país.

Conforme Cara (2014), não existe um modelo único que oriente todos os países federados. A articulação de uma federação com princípios democráticos consiste na capacidade de coordenação entre os entes federados para implementar políticas públicas capazes de corrigir as assimetrias intrafederativas, o que requer conciliar autonomia e interdependência entre os entes, por meio da definição explícita de direitos e deveres.

Um dos aspectos que contribui para as disparidades da federação é a capacidade financeira. No caso do Brasil, as desigualdades federativas se manifestam tanto horizontalmente quanto verticalmente. De forma horizontal, ocorre entre as regiões do Brasil, com a maior concentração de atividade econômica — e consequente participação do Produto Interno Bruto (PIB) — concentrada no Sudeste brasileiro; entre estados, inclusive aqueles localizados em uma mesma região; e entre municípios, ainda que dentro do próprio estado. De forma vertical, ocorre com a

arrecadação desigual entre os níveis, já que a responsabilidade financeira da União, que é o ente que mais arrecada, é proporcionalmente inferior à dos estados e ao Distrito Federal, bem como aos municípios (Cara, 2014).

Essa desigualdade impacta diretamente a oferta educacional. Os municípios são os entes que menos arrecadam e que mais investem em educação, o que faz com que proporcionalmente sua responsabilidade pela oferta educacional seja muito superior à dos demais entes. Porém, sua capacidade arrecadatória é insuficiente para suprir a demanda educacional e promover o direito à educação de forma plena.

A falta de recursos é um fator que compromete a garantia do direito à educação. Isso porque o direito à educação, como mostra Araujo (2011) ¹, baseia-se na oportunidade de acesso e na possibilidade de permanência na escola, com qualidade equivalente para todos. Para que esse direito seja efetivado, é indispensável o papel ativo e responsável do Estado na formulação de políticas públicas. Por isso, um dos desafios é a garantia de suprir o direito à educação diante de um contexto de desigualdades historicamente constituídas no país.

Ao levar em consideração os desequilíbrios educacionais, sobretudo em termos de financiamento, cabe questionar: quais seriam critérios justos e equânimes de distribuição de recursos na educação? Para responder essa questão, este capítulo tem como objetivo analisar o conceito de justiça distributiva em diversas áreas, evidenciando, no campo da educação, os desafios e perspectivas visando garantir o direito à educação diante de etapas e situações ainda bastante desiguais.

A metodologia envolve levantamento, seleção e análise de artigos que tratam da temática, a fim de compreender como o tema

¹ O direito à educação vincula-se diretamente à obrigatoriedade escolar, já que, diferente dos demais direitos sociais, nos quais os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não, entende-se que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não receber educação e de que forma. Por isso, a educação é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação (Araujo, 2011).

da justiça distributiva vem sendo discutido no meio acadêmico, a partir das plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) periódicos. A busca visou identificar a conceituação de justiça distributiva, sem discriminação de área ou período temporal, para que fosse possível constituir uma definição do termo e aplicá-lo em educação.

Para apresentar a definição constituída neste estudo, o capítulo está estruturado em três movimentos. O primeiro trata da conceituação de justiça distributiva e sua compreensão em distintas áreas. O segundo avança especificamente ao tratar da justiça distributiva na área da educação, pensando sua contribuição para a garantia do direito à educação e a equidade. O terceiro discute normativas legais que contribuem para a justiça distributiva em educação. Após apresentar os dados, dispõem-se as considerações finais do estudo.

Definição de justiça e a perspectiva de justiça distributiva: conceitos gerais

Apresenta-se, inicialmente, a perspectiva de justiça distributiva, com base em critérios de diversos campos, a fim de atingir, mais adiante, um debate mais aprofundado a respeito da justiça distributiva para a educação.

A busca por estudos na área visou identificar uma conceituação de justiça distributiva que sirva de base para parâmetros educacionais. Para tanto, foram consultados autores como Petroni (2020), Alvarado (2018), Machado e Balthazar (2017), Carré (2015), Ekmekci e Arda (2015), Anderson (2014), Ribeiro (2014a), Fajuri (2011), Siqueira (2010), Ferraz (2007), Magalhães, Burlandy e Senna (2007) e Oliveira e Lunardi Filho (2004).

Ao tratar de justiça distributiva é importante definir, em um primeiro momento, o conceito de justiça. Machado e Balthazar (2017) ressaltam a necessidade do contexto para definir com maior precisão o conceito de justiça, ou seja, considerar o tempo e os

diferentes valores que o cercam, como a legalidade, a segurança, a liberdade, a previsibilidade, entre outros. Nesse sentido, apontam que a justiça é um fim social, assim como a igualdade, a liberdade, a democracia ou o bem-estar.

Segundo Carré (2015), desde Aristóteles, o termo “justiça” sempre esteve associado à ideia de “distribuição igualitária”. O filósofo definiu a justiça como a virtude política que consiste em dar a cada um a sua parte igual. A injustiça, por outro lado, significa recusar a alguém a sua parte igual ou tratar iguais como não iguais (e vice-versa). Neste sentido, a justiça é uma questão de distribuição de bens materiais e não materiais entre pessoas que partilham o mesmo estatuto. Complementa, também, que a justiça social precisa ser descentralizada e pluralizada, para abranger as reivindicações de justiça que surgem de diferentes partes da sociedade.

O modelo distributivo de justiça, para Carré (2015), sempre supõe algum centro institucional a partir do qual os bens devem ser distribuídos igualmente aos membros de uma determinada sociedade. Assim, somente fazendo referência a uma instituição central como o Estado, que uma concepção distributiva de justiça é capaz de pensar adequadamente seus próprios efeitos práticos no campo político. Em complementaridade a essa questão, Alvarado (2018) destaca a problemática da falta de um Estado de Direito. Considera que diferentes governos partilham um conjunto de princípios jurídicos, instituições, processos e regulamentos formalmente democráticos, mas apresentam problemáticas como a desigualdade, corrupção, falta de transparência, violência organizada controlada e impunidade, liberdade de imprensa limitada, entre outros.

Aponta, ainda, que as constituições devem considerar o conceito de dignidade como a base dos direitos e prerrogativas, o que faz com que as relações internacionais sejam conduzidas com a prevalência dos direitos humanos, a partir da construção de uma sociedade livre, justa e solidária que garanta o desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza, e reduza as desigualdades sociais

e regionais. O acesso à justiça seria um grande propulsor de debates políticos e constitucionais (Alvarado, 2018).

Mais do que a prerrogativa legal, é necessário que o direito seja assumido de forma plena para a construção de uma sociedade justa constitucional. Essa temática também é discutida por Siqueira (2010), que trata do critério da capacidade econômica. Desse jeito, a justiça distributiva tributária significaria a melhor partilha dos encargos tributários entre os contribuintes, de acordo com suas respectivas e reais capacidades econômicas.

Essa perspectiva de capacidade econômica, de acordo com o autor, corresponde ao montante de recursos econômicos que superam aquilo que é necessário ao contribuinte para satisfazer as suas necessidades básicas e para poupar, representando a disponibilidade de recursos econômicos que o contribuinte possui para satisfazer a sua obrigação tributária, mas que também não poderá vir a ser completamente apropriada pelo Estado. A capacidade de contribuir seria, então, a capacidade tributária passiva, ou seja, aquele que a possui é o sujeito passivo da relação de direito tributário e está, portanto, obrigado a pagar o tributo instituído, ainda que não tenha interesse em fazê-lo.

Pode-se notar, por conseguinte, que a ideia de justiça está diretamente atrelada ao potencial distributivo em determinado contexto, seja na distribuição de bens, de responsabilidades ou recursos.

Propriamente por esse potencial de distribuição justa, a ideia de justiça é constantemente associada à ideia de igualdade. Acerca desse aspecto, Anderson (2014) aborda que há um entendimento falho sobre o sentido da igualdade. Defende a ideia de “igualdade democrática”, pois acredita que, na busca da construção de uma comunidade de iguais, a igualdade democrática integra os princípios de distribuição às demandas que expressam respeito igual. A igualdade democrática, em sua visão, garante a todos os cidadãos o acesso efetivo às condições sociais de sua liberdade, além de justificar as distribuições necessárias para assegurar essa garantia ao apelar às obrigações dos cidadãos em um Estado democrático.

O objetivo fundamental dos cidadãos na construção de um Estado democrático seria o de garantir a liberdade de todos, e os princípios de distribuição da igualdade democrática não levariam em consideração a forma com que as pessoas usam suas oportunidades, nem julgariam o quanto essas pessoas são responsáveis por escolhas que as levem a resultados desafortunados. Considera, também, que a igualdade democrática se preocupa com a distribuição dos recursos divisíveis, já que exige que todos tenham acesso efetivo a recursos suficientes para evitar que sejam oprimidos por outros e para que possam funcionar como iguais na sociedade civil (Anderson, 2014).

Em paralelo, Petroni (2020) evidencia que o vocabulário distributivo tende a caracterizar todos os problemas de justiça como problemas de distribuição equitativa de recursos passíveis de apropriação privada. Considera que as teorias igualitárias da justiça geram questionamentos sobre a partir de quais aspectos as pessoas devem ser equalizadas do ponto de vista da justiça, e quais tipos de bens sociais deveriam ser distribuídos entre as pessoas, além da necessidade de especificar parâmetros de acordo com os quais esses bens devem ser distribuídos.

Apresenta, ainda, a ideia de igualitarismo de fortuna, como aquele em que o ideal normativo que deveria orientar o igualitarismo seria a necessidade de corrigir os efeitos distributivos de circunstâncias involuntárias sobre a vida das pessoas. Ou seja, neutralizar os efeitos distributivos da má sorte, ou da fortuna pessoal por meio de mecanismos distributivos. De acordo com esse ideal, nenhuma pessoa deveria ser distributivamente penalizada por causa de circunstâncias involuntárias vividas, como a distribuição natural de habilidades e talentos, ou o acesso privilegiado a recursos econômicos, simbólicos ou sociais, usualmente adquiridos por herança ou socialização. Assim, questiona que o igualitarismo de fortuna precisa encontrar um formato sistemático de rastrear a origem das reivindicações, para saber se elas se encontram nas circunstâncias ou nas escolhas de uma pessoa (Petroni, 2020).

Ferraz (2007) parte da premissa de que a igualdade distributiva seria a concretização, no campo econômico, da igualdade de consideração, o que significa que o ideal abstrato da igualdade não implica necessariamente tratamento idêntico em todas as circunstâncias, mas sim o direito de ser tratado como um igual; ou seja, com o mesmo respeito e consideração que todos os demais. O autor explica, também, que há certas deficiências que jamais permitirão uma igualdade de bem-estar, por mais recursos que a sociedade queira transferir a seus portadores.

Por conta disso, seguir o ideal da igualdade de bem-estar ao extremo, significaria transferir para os portadores dessas deficiências, todos os recursos além dos necessários para manter os demais indivíduos vivos, a fim de tornar o bem-estar de todos tão igual quanto pode ser. Além disso, considera que a igualdade de bem-estar implica em suprir déficits baseados em gosto pessoal, já que a satisfação pessoal que geraria o bem-estar de cada indivíduo refere-se a bens de custos distintos (Ferraz, 2007). A justiça distributiva não está pautada nos gostos e vontades individuais, mas na prevalência da consideração dos sujeitos como iguais, mesmo que não sejam, na prática.

Ainda que a igualdade ganhe destaque nas discussões sobre justiça, o termo equidade também tem relevância para se pensar em justiça distributiva. Nesse sentido, Ribeiro (2014a) considera que a igualdade diz respeito ao que se pretende alcançar com a justiça, ao passo que a equidade está relacionada com as estratégias de pesquisa ou de políticas públicas que visam superar a desigualdade entre aqueles que alcançaram e os que não alcançaram a igualdade buscada. A equidade coloca a diferença em questões de justiça, na medida em que requer sensibilidade para as singularidades dos contextos concretos e atentos para as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais que podem impedir a igualdade, em conformidade com a teoria de justiça utilizada. Considera que, no Brasil, há uma lacuna entre as discussões sobre teorias de justiça distributiva contemporânea e as políticas públicas.

É importante destacar que as ideias de igualdade e equidade se entrelaçam nas discussões de justiça, sobretudo em educação, e são apresentadas ora como sinônimos e ora como termos distintos. No entanto, dada a multiplicidade de conceituações em torno da temática, considera-se necessário, para este estudo, tratá-las como termos equivalentes, embora certa distinção seja percebida a depender de cada autor.

Segundo Fajuri (2011), para lidar com os problemas associados às desigualdades no acesso aos recursos básicos, todas as teorias da justiça iniciam as suas reflexões a partir de um princípio “formal” de equidade, atribuído a Aristóteles, baseado em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. A partir disso, as políticas públicas de tipo distributivo se constroem sobre um dos critérios materiais de justiça, que pode estar atrelada à ideia de dar a cada indivíduo uma parte igual dos recursos sociais; a cada indivíduo de acordo com a sua necessidade, seu esforço, sua contribuição social, seu mérito ou de acordo com as regras do livre mercado de trocas.

Oliveira e Lunardi Filho (2004) consideram que, para além da escassez de recursos, o aspecto da equidade na distribuição dos recursos existentes deve ser discutido, especialmente quanto à ética da distribuição de recursos. Analisam aspectos da justiça em saúde, que podem ser correlacionados à educação.

Salientam que, quando determinados grupos organizados obtêm a garantia do cumprimento de seus direitos constitucionais e tais direitos, no seu cumprimento, ficam restritos apenas a estes grupos organizados, a justiça obtida é individualista. Para explicitar esses casos, apresentam um comparativo entre pacientes com AIDS e Diabetes Mellitus, e consideram que o segundo grupo, que representa Doenças e Agravos Não Transmissíveis, sofre uma silenciosa discriminação, tornando-se vítimas da injustiça distributiva, que acarretam no aumento dos custos em atendimentos de alta-complexidade (amputações, hemodiálises, internações hospitalares), mas, principalmente, no sacrifício de muitas vidas humanas (Oliveira, Lunardi Filho, 2004). Isto é, quando um determinado grupo não recebe os mesmos recursos

que os demais indivíduos, por fatores externos às suas próprias escolhas e decisões, há um descumprimento dos direitos sociais.

Magalhães, Burlandy e Senna (2007) ressaltam que amplos grupos da população sofrem privação de direitos básicos de cidadania, tais como o acesso à educação, serviços de saúde, acesso à terra e ao saneamento básico. Consideram que as políticas públicas têm um efeito paradoxal sobre o quadro social brasileiro na medida em que apresentam, em geral, baixa capacidade de promover equidade e alcançar os segmentos mais pobres e vulneráveis da população. E, ainda, que as políticas sociais são historicamente marcadas pelo autoritarismo, clientelismo e fragmentação institucional, e são confrontadas com os dilemas do assistencialismo, do corporativismo e da ineficiência.

Especificamente no que se refere à saúde da população, consideram que as demandas passam a ser, cada vez mais, compatibilizadas e combinadas às exigências de trabalho, renda, alimentação, transporte, educação, lazer e cultura. Neste cenário, desenhos institucionais traduzidos em dispositivos intersetoriais capazes de garantir maior inserção e responsabilização de gestores e cidadãos tendem a alcançar maior impacto na redução das desigualdades sociais e melhoria dos níveis de bem-estar (Magalhães, Burlandy, Senna, 2007).

Ekmekci e Arda (2015) apontam que os indivíduos precisam de alguns recursos fundamentais para realizar seus planos de vida, que seriam os bens primários, como direitos, liberdades, renda e bem-estar. Destacam que o direito à saúde pode ser definido como um direito fundamental que todo e qualquer indivíduo tem como ser humano. O contexto do direito à saúde mudou de acordo e iniciou as reivindicações por determinantes sociais da área, como o bem-estar físico, social e fisiológico, o que levou à problemática da distribuição de recursos para que esses determinantes fossem considerados nas teorias de justiça social. É possível perceber que um direito pode ser permeado por vários outros. O contexto social pode impactar na saúde e bem-estar do indivíduo, como visto acima.

As discussões explicitadas, embora não tratem diretamente da educação, apontam para aspectos que podem se aplicar ao cenário educacional, como as discussões que dizem respeito ao acesso com igualdade. Autores que abordam aspectos da área da saúde, como Ribeiro (2014a), Fajuri (2011), Oliveira e Lunardi Filho (2004), Magalhães, Burlandy e Senna (2007) e Ekmekci e Arda (2015), contribuem principalmente no que diz respeito à estrutura institucional responsável por essa distribuição, sobre equidade na distribuição dos recursos já existentes, e privação do acesso a determinados grupos.

Sendo assim, cabe discutir os aspectos de justiça distributiva diretamente relacionados à educação.

Justiça distributiva e equidade na educação: possibilidades para a garantia do direito à educação

Ao abordar a justiça e a justiça distributiva nas diferentes áreas, há a necessidade de refletir acerca de critérios justos de distribuição de recursos para a educação. Isso contribui diretamente para a reflexão acerca dos desafios e perspectivas para a garantia do direito à educação. Apresenta-se as concepções de justiça distributiva a partir de Ernica, Rodrigues e Soares (2024), Trezzi (2022), Santos (2019), Ribeiro (2014) e Azevedo (2013).

Trezzi (2022) traz ponderações importantes acerca do direito à educação, o caracterizando como algo que vai além da garantia do acesso à sala de aula, englobando também a permanência na escola com educação de qualidade. Entende por qualidade as condições para que o educando tire o melhor proveito da educação ofertada, sem que precise abandonar a escola por qualquer motivo. Assume a equidade como princípio norteador da qualidade educacional. O autor considera, ainda, que a premissa constitucional do direito à educação é insuficiente para garantir a escolarização universal, e são necessárias ações para reduzir a problemática da falta de acesso equânime à educação.

Assim como visto anteriormente com relação à saúde, nas pesquisas de Oliveira e Lunardi Filho (2004), Trezzi (2022) considera que a injustiça escolar se revela quando a desigualdade permite que determinados grupos sociais tenham acesso a mais qualidade na educação do que outros, sem nenhum mérito por isso. A escola é injusta quando se normaliza o discurso de que essa desigualdade é natural. Quando é naturalizada, a desigualdade não é assumida apenas no discurso, mas, também, pelas ações da sociedade organizada.

Com relação à justiça, Azevedo (2013) conecta os conceitos de igualdade e de equidade ao ideal de justiça social. Afirma que a igualdade e a equidade, com sutis diferenças de interpretação, são princípios fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Indica, ainda, que a justiça social sugere múltiplas interpretações, e sua definição pode influenciar a formulação de programas, ações e políticas sociais e econômicas.

No caso das políticas educacionais, apresenta o raciocínio de que, se todos forem tratados igualmente pelo Estado, a desigualdade permanece, e aqueles que têm menos oportunidades de aquisição de conhecimento, por fatores sociais, culturais e econômicos, receberão desigualmente conteúdos e capital cultural. Dessa maneira, se a ação do Estado com relação à educação, e com isso a própria escola, desconsiderar as diferenças e tratar igualmente os desiguais, as condições de desigualdade e iniquidade serão perpetuadas (Azevedo, 2013).

Além disso, mostra que o Estado dispõe de instrumentos para medir o grau de desigualdade social e implementar políticas públicas sociais, com a finalidade de promover a igualdade substantiva. Mesmo tendo sua atuação afetada pela globalização, o poder público ainda conserva soberania para atuar no combate às desigualdades sociais. Para isso, pode lançar mão, inclusive, da progressividade tributária, a fim de arrecadar mais de quem ganha mais e distribuir para os que mais necessitam (Azevedo,

2013), o que corrobora diretamente com a discussão de justiça distributiva.

Para discutir a justiça distributiva em matéria educacional, Ribeiro (2014) parte dos pressupostos de justiça como equidade em Rawls, e aponta que todos precisam ter direito a uma distribuição de tal forma que a ideia de cooperação social não fique prejudicada. Na escola, por exemplo, todos os alunos dominam um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido. Dessa maneira, considera que a relação teoricamente construída entre justiça e escola contribui para a compreensão de quais são os princípios de justiça que orientam e delimitam a distribuição do bem social educação escolar, por meio de políticas e práticas educacionais e que permitem identificar suas consequências, no âmbito da escola e da sociedade.

Santos (2019) destaca a proposição de que a escola, como espaço de proteção, precisa atuar a partir de uma dinâmica distributiva de saberes, culturas, conhecimentos e competências, transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia, sob uma perspectiva liberal igualitária. Seria necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis. Com isso, considera que a educação, como direito social de oferta obrigatória, constitui elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais e, por isso, deve ser considerada um direito de natureza social.

Ernica, Rodrigues e Soares (2024) destacam que a igualdade e a desigualdade são relações que se referem a algo ou a alguém, sendo necessário tratar a desigualdade e a igualdade com princípios de justiça, construídos em função de características dos sujeitos, tomando como justiça em educação a ideia de uma sociedade democrática, na qual o Estado detém o poder de regulação do sistema de ensino e responde diretamente pela oferta educacional.

Os autores destacam que não deveria haver barreiras à escolarização de nenhum grupo social, e que a justiça educacional

se objetiva em resultados justos, que são a materialização do direito. Esses resultados envolvem aspectos como o acesso universal à matrícula escolar em idade adequada; a permanência escolar, que se manifesta no ritmo da trajetória e a conclusão das etapas da escolarização e; a aprendizagem dos saberes a serem desenvolvidos durante a vida escolar, que devem contemplar uma cultura comum, o desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos e o exercício da cidadania (Ernica, Rodrigues, Soares, 2024). Ou seja, a materialização da justiça se daria no cumprimento dos parâmetros educacionais para todos e todas. Para isso, é necessário o amparo legal.

A partir desta seção, é possível perceber que as discussões em torno de justiça em educação levam em consideração aspectos internos, que envolvem justiça e equidade no interior da escola, o que pressupõe tratamento equânime a todos os estudantes matriculados; justiça distributiva entre escolas, ou seja, uma política educacional justa para todo o território nacional, e; a potencialidade da educação de contribuir para a promoção de justiça nas demais áreas. No entanto, para que haja efetivos avanços na promoção da justiça distributiva, é necessário o papel dos entes federados em garantir o direito à educação, o que perpassa as condições equânimes de distribuição. Sendo assim, em termos legais, o que é preciso para garantir justiça distributiva?

Justiça distributiva e políticas públicas

A partir das discussões anteriores, entende-se que a justiça distributiva é necessária em matéria educacional. Essa definição pode contribuir para a implementação de políticas públicas. Para isso, esta seção busca apresentar parâmetros legais que se aproximam do ideal de justiça distributiva.

Na legislação, como evidenciado por Farenzena e Marchand (2014), a divisão de responsabilidades em relação ao dever do Estado para com a educação e a instituição de mecanismos de redistribuição de recursos configuram uma organização

descentralizada. Ou seja, há uma descentralização em vários âmbitos: fiscal; de responsabilidade com a oferta da educação; na produção de normas para a garantia de direitos relacionados à educação; na autorização, credenciamento, fiscalização e supervisão das instituições de ensino. Porém, conforme apontam, a centralização ainda persiste, sobretudo em procedimentos de avaliação de larga escala e no estabelecimento de normas e diretrizes de caráter nacional.

Na distribuição de competências, a CF 1988 estabelece no Art. 23 competências para os entes federados e define, em seu parágrafo único, que Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre os referidos entes; e no Art. 211, prevê a organização entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios em Regime de Colaboração para a oferta de ensino (Brasil, 1988). No entanto, não houve regulamentação de como se daria o Regime de Colaboração conforme previsto no Art. 23, o que interfere na organização prevista no Art. 211.

Andrade (2013) considera que, embora o Regime de Colaboração em matéria educacional esteja previsto no Art. 211 da CF, e reafirmado no artigo 8º da LDB, fundando, portanto, o marco a partir do qual deverá ser estabelecida a corresponsabilidade entre estados, municípios e União, o que se constata é a indefinição do que cabe a cada instância de poder, tanto na constituição de instrumentos que definam os papéis específicos de cada esfera administrativa, como nas ações que serão pactuadas entre os sistemas de educação, a fim de atingir o atendimento de toda a educação básica.

Essa falta de definição é uma problemática, pois a promoção de justiça distributiva depende de um papel ativo e responsável dos entes e, para isso, é preciso definição de suas competências.

Sobre essa necessidade, Andrade (2013) considera que as diversas disparidades de potencial tributário entre as regiões, aliadas às desigualdades de renda, raça e outras características da população, são elementos que reforçam a necessidade de um pacto

federativo que unifique a federação, em relação de reciprocidade entre suas partes constituintes.

Dourado (2013) e Araujo (2010; 2013) apresentam uma conceituação que pode contribuir para a efetivação da justiça distributiva: o Sistema Nacional de Educação (SNE). O SNE é a articulação nacional para oferta educacional, de forma que todas as escolas do país ofereçam educação com qualidade equivalente para seus estudantes.

O SNE está pautado, principalmente, na organização do Regime de Colaboração e no aumento do financiamento da educação. O acesso, a permanência e as condições físicas, materiais, estruturais e de formação, que se materializam na qualidade, devem ser equânimes para toda a população. Para isso, compreende-se que é papel dos entes federados, sobretudo a União, corrigir as disparidades e exercer papel redistributivo, de forma que as áreas com condições mais precárias consigam ascender e se aproximar das regiões mais ricas em termos de qualidade.

Quanto ao Regime de Colaboração, é necessário que sejam firmadas as Leis Complementares previstas na CF 1988, para organizar a estrutura federativa do país. Por outro lado, em relação ao Financiamento da Educação, já existem mecanismos de redistribuição de recursos no Brasil, sendo o principal em educação o Fundeb, que é um fundo contábil, formado por impostos e transferências constitucionais aos quais é acrescida uma complementação da União, cuja distribuição é baseada no número de matrículas da educação básica, ponderadas com vistas à aproximação dos custos reais de cada um dos segmentos de ensino (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021). No entanto, o fundo não tem sido suficiente para corrigir as assimetrias educacionais do país.

Uma alternativa para melhorar esse quadro materializa-se no Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e no Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Os mecanismos CAQi e CAQ visam, respectivamente, garantir padrões mínimos de qualidade em educação para, em seguida,

aproximar o Brasil dos países mais desenvolvidos em termos de educação. É uma estratégia desenvolvida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), um movimento social que atua nos debates em torno do cenário educacional (CNDE, s.d.).

Não se pode desconsiderar as inúmeras disparidades socioeconômicas e até mesmo as diferenças de custo entre as diferentes etapas e modalidades da educação. Por isso, a proposta de definir o custo por aluno, a partir de parâmetros calculáveis, como condições adequadas de infraestrutura, materiais e equipamentos, é um grande avanço, pois baseia o financiamento da educação na necessidade do país, e não simplesmente em uma parcela do recurso arrecadado. O CAQi/CAQ já foi reconhecido legalmente no PNE e constitucionalizado na mesma lei que torna o Fundeb permanente. No entanto, na prática, não foi efetivado.

Sendo assim, a organização federativa depende de articulação em Regime de Colaboração, organizada por Leis Complementares, a efetivação dos mecanismos CAQi/CAQ, que precisam sair do papel, e por fim, a implementação do SNE, como um sistema que articule a educação nacional e promova equidade e justiça distributiva. Tais processos, se efetivados, tendem a contribuir para que a cidadania se efetive e transformações sociais mais amplas sejam possíveis.

Considerações finais

Este capítulo apresentou elementos sobre justiça distributiva em diferentes áreas, para atingir um conceito em educação. A partir das noções de justiça e distribuição que permeiam os diversos campos, consideramos necessária uma definição de qual seria o preceito de justiça que contribuiria para uma equitativa distribuição de recursos.

De acordo com o que foi apresentado, a perspectiva de justiça distributiva aqui adotada é pautada nos seguintes aspectos: o Estado é central para a promoção de direitos, e deve promover a distribuição de recursos e a redução das desigualdades sociais e

regionais, como apontado por Carré (2015) e Alvarado (2018); o acesso às condições sociais de liberdade, e as distribuições necessárias para assegurar essa garantia para todos cidadãos em um Estado Democrático, como afirma Anderson (2014); a ideia de equidade na superação das desigualdades, e as singularidades dos contextos concretos e as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais como critérios de justiça, como visto em Ribeiro (2014a); a necessidade de amplitude da justiça, que não fique restrita a grupos específicos, seja por seu histórico de reivindicações ou por quaisquer outros fatores (Oliveira, Lunardi Filho, 2004) e no caso da educação, a composição de um projeto político de coletividade que não atende unicamente a interesses individuais, mas com o pressuposto de investir desigualmente entre desiguais, de forma a ampliar as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis (Santos, 2019), na qual o Estado detém o poder de regulação do sistema de ensino e não há barreiras formais para a escolarização de nenhum grupo social (Ernica, Rodrigues, Soares, 2024).

Dessa forma, a justiça distributiva em educação é aquela que toma como pressuposto as condições equânimes de acesso, permanência e qualidade educacional, em qualquer região e origem, com a redistribuição de recursos para os grupos socialmente desfavorecidos. Entretanto, esse vem sendo um desafio ainda presente no país, diante de condições desiguais que perpassam tanto o financiamento da educação, a distribuição de recursos, bem como, as condições de ensino e aprendizagem em distintos contextos sociais, econômicos e culturais.

Cabe destacar que são necessárias normativas legais, em especial a regulamentação do Regime de Colaboração, o aumento do financiamento com efetivação do CAQi/CAQ, e a implementação do SNE, para que a justiça distributiva seja efetivada em matéria educacional.

Referências

- ALVARADO, Artudo. A Constituição Brasileira de 1988: uma avaliação comparativa. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 137-148, set./dez. 2018.
- ANDERSON, Elizabeth Secor. Qual é o sentido da igualdade?. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, s.v., n. 15, p. 163-227, set./dez. 2014a.
- ANDRADE, Edson Francisco. Regime de colaboração no financiamento da educação básica no Brasil: a experiência dos fundos contábeis em foco. **Educação**, s.l., v. 38, n. 2, p. 389-401, mai./ago. 2013.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, s.v., n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul.-set. 2013.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889**. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a Republica Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes. Coleção de Leis do Brasil, 1889.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, s.d. Disponível em: <https://campanha.org.br>. Acesso em: 06 set. 2024.

CARA, Daniel. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, s.l., s.v., n. 16, p. 75-91, jul./dez.. 2014.

CARRÉ, Louis. Beyond distribution: Honneth's ethical theory of justice. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 619-630, out./dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional De Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

EKMEKCI, Perihan. ARDA, Berna. Enhancing John Rawls's theory of justice to cover health and social determinants of health. **Acta Bioethica**, s.l., v. 21, n. 2, p. 227-236, 2015.

ERNICA, Mauricio. RODRIGUES, Erica Castilho. SOARES, José Francisco. **Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados**. Rio de Janeiro, v. 68, n.1, p. 1-44, 2025.

FAJURI, Alejandra Zúñiga. Justicia y racionamiento sanitario en el Plan AUGE: dilemas bioéticos asociados a la distribución de recursos escasos. **Acta Bioethica**, s.l., v. 17, n. 1, p. 73-84, 2011.

FARENZENA, Nalú. MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de Regulação. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., v. 43, n. 150, p. 788-811, set./dez. 2013.

FERRAZ, Octávio Luiz Motta. Justiça distributiva para formigas e cigarras. **Novos estudos CEBRAP**, s.l., v. 77, s.n., p. 243-253, 2007.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha Novo Fundeb**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MACHADO, Carlos Henrique. BALTHAZAR, Ubaldo Cesar. A Reforma Tributária como Instrumento de Efetivação da Justiça

Distributiva: uma abordagem histórica. **Sequência**, Florianópolis, s.v., n. 77, p. 221-252, nov. 2017.

MAGALHÃES, Rosana. BURLANDY, Luciene. SENNA, Mônica de Castro Maia. Desigualdades sociais, saúde e bem-estar: oportunidades e problemas no horizonte de políticas públicas transversais. **Ciência & Saúde Coletiva**, s.l., v. 12, n. 6, p. 1415-1421, 2007.

OLIVEIRA, Silvia Lucia de Castro. Lunardi Filho, Wilson Danilo. AIDS e Diabetes Mellitus versus justiça distributiva no sistema público de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 6, p. 750-753, 2004.

PETRONI, Lucas. O que há de errado com o igualitarismo de fortuna?. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 1-36, 2020.

RIBEIRO, Carlos Dimas Martins. Justiça como práxis, capacidades humanas e saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 951-971, 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica?. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014. 2014a.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 45, s. n., p. 1-15, 2019.

SIQUEIRA, Julio Pinheiro Faro Homem. O critério da capacidade econômica na tributação. **Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [online]**, s.l., s.v., n.35, p. 409-424, 2010.

TREZZI, Clovis. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942-959, out./dez. 2022.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS REVOLUÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E REVOLUÇÃO SOCIAL

Christiana Keller Campos
Estér Marlene Gonçalves Reis
Janaina Batista Bergami

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o papel da educação nas revoluções sociais e políticas no Brasil, buscando compreender como a educação contribui para a inclusão ou exclusão das massas, com base nos contextos históricos e sociais.

No decorrer do escrito, aborda-se as perspectivas histórica, social e educativa a partir de aspectos teóricos-conceituais presentes em obras de Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior e José Murilo de Carvalho. Assim, procura-se compreender o desenvolvimento sócio-histórico, envolvendo a democracia, a cidadania e a política no Brasil e, ainda, analisar em que aspectos os autores se aproximam, principalmente no que tange à educação.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o papel fundamental da educação na sociedade brasileira, considerando sua relevância histórica e contemporânea, dado que a educação desempenhou uma função central na organização social e política do país. Portanto, compreender aspectos dessas práticas e suas implicações na construção de uma sociedade mais justa e igualitária é essencial para o avanço do debate acadêmico e a formulação de políticas educacionais voltadas à justiça social.

Tomando como base os estudos de Bispo (2023, p. 2), a metodologia adotada no presente estudo baseia-se na revisão crítica da literatura, a qual “é algo que faz parte da prática da

pesquisa científica”. Ou seja, esse tipo de revisão consiste em um modelo sistemático e rigoroso de análise de trabalhos já publicados, nos quais se busca identificar elementos relevantes para a pesquisa, essenciais para ampliar a compreensão do objeto de estudo.

Dentre os procedimentos, realiza-se um exame detalhado das obras, comparando-as entre si, destacando os pontos que mais se relacionam com o tema central, e avaliando suas contribuições e limitações. Além disso, essa abordagem permite expandir novas teorias, estimulando o avanço do conhecimento científico sobre o tema. Dessa forma, a revisão crítica não se limita a um levantamento passivo de informações, mas configura-se como um percurso reflexivo, no qual o pesquisador analisa, interpreta e dialoga com os textos revisados, constituindo-se de uma prática exploratória e crítica (Bispo, 2023).

O capítulo foi estruturado em três (3) partes, sendo: 1. O papel da educação nas revoluções sociais e políticas, segundo Florestan Fernandes; 2. A educação como base para a transformação estrutural, segundo Caio Prado Júnior; 3. Cidadania e educação na construção democrática, segundo José Murilo de Carvalho. Por fim, apresenta-se a conclusão do estudo, identificando aproximações e distanciamentos entre os autores.

O papel da educação nas revoluções sociais e políticas segundo Florestan Fernandes (2006)

A Revolução Burguesa, de acordo com Fernandes (2006), segue um caráter de transformação, que impacta diretamente na economia, na política, no meio social, em questões psicoculturais e, ainda, na tecnologia. Essa transformação só foi realizada quando o capitalismo conseguiu alcançar maior poder, o que ocorreu a partir do desenvolvimento da industrialização. A burguesia, centrada no capital, utilizou o Estado como ferramenta para seus interesses particulares, influenciando as estruturas econômicas, sociais e políticas, especialmente na sociedade brasileira, marcada por heterogeneidades. Essa classe mobilizou tanto os avanços quanto

os atrasos das populações para manter sua posição hegemônica, utilizando o Estado para convergir interesses econômicos e políticos em um modelo de controle socioeconômico.

Pode ser caracterizada como uma transformação histórica irreversível, pois o poder da burguesia se consolidou de forma tão forte, que gerou o desenvolvimento de uma opressão. "A passagem da sociedade tradicional para a sociedade de classes não se fez mediante uma revolução social e política, mas através da acomodação dos interesses da burguesia emergente com os da oligarquia tradicional" (Fernandes, 2006, p. 245). Portanto, a cidadania, em vez de ser um direito universal conquistado por meio de lutas democráticas, foi restringida e concedida de forma seletiva, preservando privilégios.

No contexto do capitalismo competitivo e posteriormente monopolista, a burguesia alcançou o pleno poder, mas à custa de agravar problemas estruturais. O modelo econômico baseado na exportação e na expansão do mercado interno consolidou a dependência externa, a desigualdade social e o subdesenvolvimento. Esses fatores não apenas mantiveram, mas também ampliaram as tensões sociais, tornando a sociedade brasileira potencialmente explosiva (Fernandes, 2006).

Sendo assim, conforme destaca o autor, a sociedade brasileira se torna "explosiva" porque a modernização econômica e a ascensão da burguesia não foram acompanhadas por uma democratização social efetiva. Pelo contrário, o crescimento econômico consolidou ainda mais a desigualdade, a dependência externa e a exclusão das camadas populares. Esse cenário cria um ambiente de tensões sociais recorrentes, onde a pobreza, a falta de acesso a direitos básicos e a concentração de poder nas mãos da elite tornam inevitável o surgimento de instabilidades.

Para Fernandes (2006), essa explosividade decorre de um modelo de modernização que não rompeu com o passado colonial e oligárquico, mas apenas reformulou as formas de poder. A ausência de inclusão social e a perpetuação da desigualdade fazem com que a sociedade brasileira tenha um potencial permanente de

conflitos e crises, podendo resultar em revoltas, manifestações ou outras formas de contestação ao sistema vigente. Portanto, ao empregar o termo "explosiva", Florestan Fernandes enfatiza o caráter contraditório da modernização brasileira: apesar dos avanços econômicos e estruturais, o país continua preso a uma lógica de exclusão social, tornando-se um campo fértil para conflitos e desafios constantes à estabilidade política e social.

Conforme o autor, "o Brasil moderno, ao invés de promover uma ruptura com o passado, reforçou suas desigualdades estruturais, garantindo a permanência de um regime de exclusão que impede a democratização efetiva da cidadania" (Fernandes, 2006, p. 410). Entende-se, pois, que mesmo com avanços institucionais, a cidadania no Brasil foi reduzida a um ideal formal, sem a concretização de direitos substantivos para grande parte da população.

A burguesia, por conseguinte, passou a interferir, bem como, estabelecer os arranjos das estruturas econômicas, sociais e políticas do país, "mobilizando as vantagens que decorriam tanto do "atraso" quanto do "adiantamento" das populações" (Fernandes, 2006, p. 241). Assim, a burguesia exerce influência sobre o Estado visando orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares, para também, posteriormente, exercer o poderio socioeconômico.

No campo da educação, Fernandes argumenta que a burguesia não utilizou esse setor como ferramenta de transformação social, mas sim como instrumento de controle. A modernização educacional foi limitada, voltada a atender os interesses das elites e manter as camadas populares excluídas de uma formação que promovesse sua ascensão social. Para o autor, essa limitação reflete o caráter conservador da transição para o capitalismo industrial, onde as instituições, incluindo a educação, serviram para reforçar a estrutura de comando.

"A burguesia nacional não foi revolucionária, mas adaptativa, incorporando-se à estrutura de poder já existente e moldando as instituições conforme seus interesses" (Fernandes, 2006, p. 320), levando o acesso à cidadania a ser controlado e direcionado para

beneficiar os interesses da elite, enquanto as camadas populares permaneceram à margem do ato político e social.

Para o autor, a burguesia se define em face de seus papéis econômicos, sociais e políticos, como se fosse a equivalente de uma burguesia revolucionária, democrática e nacionalista. Nesse sentido, observa que a transição da sociedade brasileira para o capitalismo industrial foi, portanto, marcada por uma "consolidação conservadora", onde as instituições, incluindo a educação, serviram para reforçar a estrutura de poder.

Só em um sentido aparente, essas transformações indicam uma "crise do poder oligárquico". Depois da Abolição, a oligarquia não dispunha de base material e política para manter o padrão de hegemonia elaborado no decorrer do Império. Para fortalecer-se, ela tinha de renovar-se, recompondo aquele padrão de dominação segundo as injunções da ordem social emergente e em expansão. (Fernandes, 2006, p. 245).

Diante desse contexto, pode-se concluir que a Revolução Burguesa no Brasil consolidou uma estrutura social e econômica, marcada por desigualdades profundas e exclusão social. O projeto burguês de modernização privilegiou os interesses da elite econômica em detrimento da construção de uma cidadania efetiva apenas para uma parte da população. A democratização da sociedade brasileira se deu de forma limitada e contraditória, reforçando a manutenção dos privilégios da classe hegemônica.

As contradições dessa dinâmica evidenciam a necessidade de uma transformação estrutural, para que a educação e a cidadania deixem de ser um privilégio e passem a ser um direito universal, acessível a todas as camadas sociais, rompendo com o modelo de exclusão perpetuado pela burguesia ao longo da história.

A educação como base para a transformação estrutural, segundo Caio Prado Júnior (1966)

De maneira geral, os estudos de Prado Júnior (1966) colaboram para pensar questões relacionadas a configurações políticas,

econômicas e sociais do Brasil, principalmente a educação, providas de movimentos históricos (revoluções) que resultam em transformações estruturais da sociedade.

Tomando como ponto de análise a conjuntura histórica da ditadura militar no país, ocorrida entre 1964 até 1985, em que o Brasil se encontrava em um momento de grande tensão e crise, instituições básicas do Estado atuavam com desajustes, com visível indisposição em atender às necessidades da maioria da população (Prado Júnior, 1966). Ou seja, após a independência do Brasil, ainda persistem no país desigualdades sociais e raciais semelhantes às do período colonial e imperial, limitando a formação igualitária da nação brasileira.

Apesar de alguns avanços tecnológicos, o país foi moldado para ser uma economia de exportação, com as elites focadas em manter o modelo agroexportador, mesmo às custas do desenvolvimento interno. Nesse sentido, Prado Júnior (1966) tece críticas às elites conservadoras, uma vez que tal classe social atua pela manutenção de seus privilégios, fazendo perseverar as desigualdades estruturais de condições de vida. Além disso, se adaptaram às exigências do capital estrangeiro, caminhando contra as transformações que favorecessem o desenvolvimento econômico autônomo ou projetos econômicos voltados para a emancipação do país.

Ainda, Prado Júnior (1966) tece críticas aos grupos políticos que tentaram aplicar práticas políticas estrangeiras à realidade brasileira, e destaca a importância de reelaborar a teoria da revolução brasileira e que esse exercício deve começar com uma análise crítica e ajustar as ideias à realidade social e econômica do Brasil, para promover reais mudanças. Ou seja, os problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil não podem ser resolvidos com soluções teóricas importadas de outros contextos, mas sim com uma interpretação detalhada da realidade brasileira.

Ao analisar contradições sociais, econômicas e políticas do Brasil, argumentando que o país vive uma crise estrutural, Prado Júnior (1966) defende que, para superar essa crise, não bastam

mudanças políticas superficiais, mas sim uma transformação profunda nas bases do poder e nas relações sociais, considerando o espaço educativo como tal. Além disso, destaca que essa revolução deve atender às necessidades da maioria da população, rompendo com o modelo econômico desigual e dependente, que historicamente domina o Brasil. Nesse contexto, argumenta que a grande maioria da população precisava de mais do que simples reformas, mas de uma reestruturação completa, que transforme as bases de poder e as relações econômicas.

As críticas e proposições do autor podem ser relacionadas ao campo da educação, pensada sob uma perspectiva crítica, visando preparar os cidadãos para compreender as contradições sociais e agir para transformá-las. Nesse sentido, observa que as revoluções no país, consideradas como momentos históricos de brusca transição de uma situação econômica, social e política para outra, são datadas “em descontentamento e insatisfações generalizadas e profundas; em atritos e conflitos, tanto efetivos e muitos outros potenciais, que dilaceram a vida da população no país” (Prado Júnior, 1966, p. 28). Assim sendo, salienta que a verdadeira revolução implica uma transformação profunda e estrutural das instituições sociais, econômicas e políticas, sendo que um meio importante parte da atuação da educação eficaz.

A educação, nesse sentido, não deve ser reprodutora do *status quo*, mas servir para a conscientização dos sujeitos. Essa ideia alinha-se ao pensamento de Prado Júnior (1966), quando este defende a necessidade de revolução.

É no mesmo processo histórico de que participamos na atualidade, e em que se configura a problemática que enfrentamos, que se configuram também as respostas a essa problemática e as diretrizes que se hão de adotar e seguir. Ou contrariar o que é outra perspectiva e posição que, se podem eventualmente adotar, e que adotam efetivamente as forças políticas conservadoras, e no caso mais extremo, as reacionárias. É essa e somente essa a alternativa que efetivamente se propõe, e fora da qual não existe senão o utópico e irrealizável que frequentemente não é senão maneira de fantasiar e disfarçar a oposição a qualquer modificação, o apego ao status quo. (Prado Jr., 1966, p. 31).

Essa análise precisa ser considerada nos contextos e currículos escolares e avançar criticamente em questões sociais, econômicas e históricas que tratam das desiguais condições de vida da população brasileira. A educação pode se constituir, efetivamente, por meio da transformação social e da formação humana para a cidadania.

Cabe ressaltar que mesmo com avanços ocorridos na educação, ainda se registram desigualdade de acesso à escola em nível básico, principalmente entre as regiões do país, dado que estados do Norte e Nordeste apresentam indicadores inferiores em comparação ao número de matrículas e formandos dos estados do Sul e Sudeste. Há também, desigualdade de acesso entre populações, como grupos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e habitantes de áreas rurais que enfrentam barreiras locais para frequentar a escola.

A população preta é maioria no Brasil, mas no nordeste essa proporção é mais acentuada. Se eu tenho essa junção de duas situações – uma situação estrutural de uma sociedade de classe que se alia a uma situação que é também estrutural de um passado escravista, que traz hoje um brutal preconceito -, eu vou ter uma incidência maior no Nordeste. (Kruppa, 2023, relato para matéria de jornal).

Nisso, se encontram outros problemas, como a evasão escolar, que pode ocorrer justamente pela dificuldade de frequentar a escola de acordo com a realidade local, ou então sobre jovens de famílias em situação de pobreza que frequentemente abandonam os estudos para ingressar precocemente no mercado de trabalho. Ademais, muitas escolas públicas, especialmente em áreas rurais, carecem de infraestrutura adequada, funcionando mesmo com a falta de saneamento, eletricidade e internet, algo que prejudica a qualidade do ensino.

Há outros desafios em relação à qualidade do ensino, como a defasagem na formação docente, a desvalorização profissional, dificuldade de acesso a recursos pedagógicos nas escolas, como materiais didáticos atualizados e acesso à tecnologia.

Dentre os possíveis caminhos para a igualdade de acesso e qualidade na educação, entra como parte essencial o papel do Estado no fomento da ampliação e diversificação dos recursos financeiros, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como, elaboração de políticas públicas e aumento de investimentos para reduzir as desigualdades educacionais.

A educação escolar, portanto, pode provocar nos estudantes a necessidade de elaborar uma teoria revolucionária, em que se revelem tais questões pendentes e as soluções possíveis, visando a democracia, igualdade e justiça social. Com uma abordagem integrada da sociedade, possibilita-se avançar no desenvolvimento de uma educação mais equitativa e de qualidade.

A educação, como meio para as transformações sociais no Brasil e a redução das desigualdades, permitiria ampliar possibilidades para a cidadania. Contudo, com base em Prado Júnior (1966), as soluções para os problemas econômicos, sociais e políticos e as reformas institucionais necessárias só fazem sentido a partir da realidade. Para o autor, elas devem ser elaboradas no contexto em que estas questões são levantadas, uma vez que é através desse movimento que se torna possível ampliar possibilidades revolucionárias.

Para tanto, é indispensável o movimento de consideração, análise e interpretação da conjuntura econômica, social e política do país no atual contexto, considerando as contribuições do autor que, em período de ditadura militar, questionou a organização social e a política no país. Pensar a educação no Brasil em um momento democrático, porém, fortemente marcado pelas desigualdades sociais, requer que analisemos o aspecto histórico, para que se desenvolva soluções emancipatórias. Um caminho possível é promover a garantia de uma educação de qualidade para todos os sujeitos e, por meio dela, construir propostas de formação crítica, de consciência de classe e progresso para a cidadania.

Cidadania e educação na construção democrática, segundo José Murilo de Carvalho (2002)

Neste momento, busca-se refletir sobre o papel da educação nas revoluções sociais e políticas, sejam elas concretizadas ou não, a partir da perspectiva de José Murilo de Carvalho. Além disso, pretende-se compreender como a educação pode influenciar a inclusão ou exclusão das massas no exercício de construção da cidadania plena no Brasil.

Para isso, utiliza-se como base a obra “Cidadania no Brasil”, em que o autor não se propõe a oferecer uma receita para os complexos desafios que envolvem ainda hoje os significados do que é ser cidadão no Brasil, mas propõe uma análise dos tortuosos caminhos percorridos ao longo da história do país para sua construção.

Cidadania, segundo Carvalho (2002) pode ser compreendida como o conjunto de direitos e deveres atribuídos a todos os indivíduos de uma sociedade, garantindo-lhes não apenas a participação política, mas também inclusão social e econômica. O autor, neste livro, sugere que enquanto os direitos políticos foram amplamente difundidos, outros aspectos da cidadania, como a igualdade social e econômica, não avançaram no mesmo ritmo, demonstrando que a cidadania plena exige mais do que direitos formais; é necessário enfrentamento das desigualdades históricas.

Desta forma, Carvalho (2002) constrói relações entre o passado e o presente ao refletir sobre a direta ligação que se dá entre educação e cidadania, enfatizando que a educação funciona como um pré-requisito para a expansão dos direitos civis, políticos e sociais. Em países como a Inglaterra, por exemplo, a educação foi responsável por acelerar o desenvolvimento da cidadania, permitindo que as pessoas compreendessem seus direitos e se organizassem para reivindicá-los.

Porém, o autor ressalta que o conceito de cidadania é dinâmico e se constrói de diferentes maneiras, a depender do contexto histórico da formação de cada território político, ou seja, a cidadania

não surgiu igualmente em todos os lugares, nem, ao mesmo tempo. Carvalho (2002), sobretudo, nos faz refletir que, apesar de o ideal de cidadania plena ser uma combinação de direitos para todos e um objetivo a ser seguido, segundo o pensamento ocidental, os caminhos para alcançá-la plenamente não são lineares. Eles podem conter avanços e retrocessos ao longo do tempo, evidenciando que a cidadania está em constante construção.

O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. (Carvalho, 2002, p. 11).

Carvalho (2002) observa que, nos primeiros cem anos após a independência — evento que parecia sinalizar novas perspectivas e uma reforma política —, os avanços na cidadania foram limitados, sendo a abolição da escravidão, que aconteceu só em 1888, o fato mais relevante desse período.

Embora os povos escravizados tenham sido formalmente libertos, não houve acesso aos direitos civis; ou seja, essa conquista não resultou em mudanças reais. Além disso, a transição para a República, em 1889, trouxe poucas alterações no cenário político e social, e somente com o movimento que encerrou a Primeira República, em 1930, é que se observa uma mudança mais significativa.

Na Primeira República, muitos dos eleitores eram analfabetos e dependentes economicamente, sendo explorados por políticos e proprietários rurais, que viam no voto uma oportunidade de manipulação para atender aos seus próprios interesses. Desta forma, o voto foi restringido a essas pessoas, tornando-se uma estratégia para manter o controle nas mãos de uma elite. Como o autor bem observa, a corrupção no sistema eleitoral era facilitada pela “ignorância” política de grande parte da população, que se via manipulada pelas elites locais, que controlavam tanto o poder econômico quanto o político.

Até mesmo os membros mais esclarecidos da elite política nacional, bons conhecedores das teorias do governo representativo, quando se tratava de fazer política prática recorriam aos métodos fraudulentos, ou eram coniventes com os que os praticavam. O terceiro equívoco era desconhecer que as práticas eleitorais em países considerados modelos, como a Inglaterra, eram tão corruptas como no Brasil. Mesmo após as grandes reformas inglesas, continuaram a existir os "burgos podres", dominados por décadas pelo mesmo político, ou pela mesma família (Carvalho, 2002, p. 44).

Assim, a exclusão política das massas era justificada pela falta de instrução, criando um ciclo em que a ausência de educação limitava a cidadania e perpetuava as desigualdades sociais e políticas. Para compreender mais profundamente as razões desse progresso tão lento e suas limitações, é necessário, portanto, retornar ao período colonial, que deixou marcas na formação da cidadania brasileira.

Ao enunciar o contexto histórico que moldou a cidadania em nosso país a partir da colonização portuguesa, o autor destaca que o Brasil herdou uma população majoritariamente analfabeta, fato esse que foi resultado de séculos de negligência por parte dos colonizadores. Segundo ele, os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física, à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade dos senhores, equiparando-os a animais.

Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários. Os que fugiam para o interior do país viviam isolados de toda convivência social, transformando-se, eventualmente, eles próprios em grandes proprietários. (Carvalho, 2002, p. 21).

Entretanto, o autor pontua que neste momento nem mesmo os senhores, embora livres e participantes das eleições, eram cidadãos. Isto, pois, o conceito de cidadania plena não envolve apenas algumas individualidades, neste caso, os senhores, mas sim a igualdade de todos perante a lei, algo que não ocorria naquele

tempo onde as leis eram raramente aplicadas, e quando eram, não consideravam de forma igualitária a todos os sujeitos, visto que “o poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas.” (Carvalho, 2002, p. 21).

Outro fato que reflete esse pensamento individualista é citado por Carvalho (2002), ao observar que os valores da liberdade individual, fundamentais para os direitos civis e centrais no pensamento moderno europeu e norte-americano, tiveram pouca influência no Brasil. Isso ajuda a explicar por que, mesmo após a abolição, a ideia de igualdade entre os indivíduos não se consolidou plenamente na sociedade brasileira. Além disso, o autor destaca que a religião desempenhou um papel central na justificativa e na manutenção da escravidão no país.

Observa-se que ser cidadão envolvia determinado poder em sociedade e as condições efetivas de participação nas decisões. Além disso, Carvalho (2002) aponta que a colonização, baseada no sistema de latifúndios e escravidão, contribuiu para uma estrutura social que perpetuou a exclusão das massas, não apenas do ponto de vista econômico, mas também educacional. Isso porque a administração colonial portuguesa não se importava com a educação primária, e inicialmente, essa responsabilidade de “educar” estava nas mãos dos jesuítas, ou seja, da Igreja Católica.

Carvalho (2002) ressalta que, nesse contexto, também não havia motivações estabelecidas para promover a educação. A motivação religiosa, por exemplo, era inexistente, pois, ao contrário de outras tradições cristãs que incentivavam a leitura da Bíblia e que se apresentavam em países como os Estados Unidos, a Igreja Católica portuguesa não via a alfabetização como uma prioridade, já que sua prática religiosa não exigia que os fiéis soubessem ler, e a fé poderia se manifestar por imagens. Essa perspectiva limitava ainda mais o acesso ao aprendizado, especialmente para as mulheres, cuja educação era restrita a papéis simbólicos e representações religiosas.

O autor salienta, também, que não era do interesse da administração colonial ou dos senhores de escravos difundir essa

“arma cívica” (Carvalho, 2002, p. 23). Após a expulsão dos jesuítas em 1759, o governo assumiu a tarefa de educar, mas o fez de maneira precária. Em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, um dado que ilustra a gravidade da situação à época. Evidencia-se então que não se poderia esperar dos senhores de escravos qualquer iniciativa em favor da educação de seus escravos ou dependentes. Tampouco havia interesse por parte da administração colonial em promover a educação para todas as pessoas no Brasil, uma vez que isso representaria uma ferramenta de participação cidadã capaz de desafiar o *status quo*.

Além disso, a situação se agrava ainda mais quando se trata da educação superior, pois também era muito precária, resultante da colonização e do modelo de exploração aqui produzido. Diferente da Espanha, que já tinha criado várias universidades em suas colônias, Portugal nunca permitiu a criação de universidades no Brasil durante o período colonial. Os brasileiros que quisessem cursar (e tivessem condições de pagar) pelo grau superior, tinham que sair do país, o que não era viável economicamente aos mais pobres.

Dessa forma, observa-se a realidade inicial do Brasil, em que a educação não ia além de uma alfabetização mínima e limitava o acesso ao ensino superior apenas à elite. Isso pode ser relacionado a uma forma de controle social e manutenção das desigualdades, já que, com a ausência de uma educação de qualidade, era mais fácil manipular a população e impedir que exigisse seus direitos, tornando-se ainda mais difícil alcançar os direitos de um cidadão pleno — um problema que persiste, considerando que o sistema escravista não apenas excluiu os escravizados dos direitos civis, mas também prejudicou a construção de uma noção de cidadania entre as elites, perpetuando desigualdades estruturais que se mantêm até os dias atuais.

Os reflexos disso ainda hoje incluem a violência urbana, o desemprego, a persistência de uma taxa significativa de analfabetismo, desigualdades na oferta e na qualidade da educação, serviços de saúde e saneamento deficitários, além das grandes

desigualdades sociais e econômicas, que ou permanecem sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, avançam em ritmo muito lento. Esses fatores continuam sendo obstáculos à construção da cidadania social, civil e política, que está diretamente vinculada à ausência de uma população plenamente educada.

Questiona-se, nesse contexto, o que poderia ter mudado nesse ato. Seria possível haver uma revolução? Por que o Brasil não estabeleceu políticas e transformações sociais semelhantes às ocorridas na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França?

Carvalho (2002) argumenta que as revoluções políticas e sociais transformadoras não ocorreram no Brasil por uma série de razões, incluindo equívocos cometidos por críticos da participação popular.

Os críticos da participação popular cometeram vários equívocos. O primeiro era achar que a população saída da dominação colonial portuguesa pudesse, de uma hora para outra, comportar-se como cidadãos atenienses, ou como cidadãos das pequenas comunidades norte-americanas. O Brasil não passara por nenhuma revolução, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França. O processo de aprendizado democrático tinha que ser, por força, lento e gradual. O segundo equívoco já fora apontado por alguns opositores da reforma da eleição direta, como Joaquim Nabuco e Saldanha Marinho. Quem era menos preparado para a democracia, o povo ou o governo e as elites? Quem forçava os eleitores, quem comprava votos, quem fazia atas falsas, quem não admitia derrota nas urnas? Eram os grandes proprietários, os oficiais da Guarda Nacional, os chefes de polícia e seus delegados, os juizes, os presidentes das províncias ou estados, os chefes dos partidos nacionais ou estaduais (Carvalho, 2002, p. 39).

Nesse sentido, a democracia, portanto, não poderia ser construída de maneira imediata, mas teria que seguir de forma longa e gradual. O autor também sugere que as dificuldades não eram apenas reflexo da falta de preparo da população, mas, principalmente, da resistência das elites em abrir mão de seus privilégios e em adotar práticas democráticas. Dessa maneira, Carvalho (2002) evidencia como a falta de uma revolução política e social no Brasil impactou diretamente a formação da cidadania.

Ao dialogar com essa perspectiva trazida pelo autor, é demonstrado que, em um contexto onde a educação foi negligenciada, tanto no período colonial quanto após a independência, a população não teve muitas oportunidades de acesso às possibilidades de construção de uma consciência política plena.

A partir disso, em um contexto mais recente, principalmente com a redemocratização do país (1985) e a aprovação da Constituição Federal de 1988, avanços no campo das políticas sociais foram obtidos, dentre eles na educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Porém, à medida que essa consciência é construída, novas ferramentas vão sendo forjadas, pois, como o autor aponta, a cidadania não é linear nem absoluta. A educação, embora seja uma ferramenta importante, também serve como instrumento de fragilização. Sozinha, ela não pode erradicar os problemas estruturais que marcam a nossa sociedade; ela representa tanto um instrumento de manipulação, quanto de transformação.

Um exemplo notável é o avanço do neoliberalismo, que surge para ofuscar qualquer intenção de revolução. Carvalho (2002) argumenta que essa situação foi agravada pela ausência de esforços governamentais para expandir o acesso ao ensino primário, o que poderia ter sido um fator de transformação para o país. Nesse sentido, ao invés de usar a educação como um caminho para a inclusão, o governo manteve a população em uma posição de vulnerabilidade, perpetuando a influência das elites sobre o meio eleitoral, que poderia ser uma via de emancipação e formação de sujeitos críticos.

Ao refletir sobre esses aspectos, Carvalho (2002) destaca que a educação, além de representar um caminho para a inclusão social, teria sido uma via importante para acelerar as transformações que o Brasil sempre demandou. Ele observa que, em vez de promover a educação como um meio de emancipação social, o governo e as elites, motivados pelo controle do poder e pela preservação de privilégios, optaram por mantê-la limitada, perpetuando a desigualdade e o domínio sobre as massas.

Portanto, a revolução social de que o Brasil necessitava, segundo a análise de Carvalho (2002), deveria ter começado pela educação, que seria a base para a inclusão das massas no exercício político. Seria possível romper com o ciclo de exclusão que marcou a história política e social do país, garantindo a construção de uma cidadania plena.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo analisar o papel da educação nas revoluções sociais e políticas no Brasil, a partir das perspectivas de Florestan Fernandes (2006), Caio Prado Júnior (1966) e José Murilo de Carvalho (2002), com a intenção de compreender como a educação contribui para a inclusão ou exclusão das massas e seu impacto na construção da cidadania e democracia no país.

Nesse sentido, ao dialogar com as obras dos teóricos centrais, torna-se evidente que, embora cada um deles tenha uma perspectiva própria sobre o desenvolvimento da cidadania e da democracia, compartilham o entendimento de que a educação é determinante para a inclusão ou exclusão das massas no aspecto político e social.

Florestan Fernandes (2006) enxerga a burguesia brasileira como responsável pela consolidação de um sistema de poder, no qual a educação, ao invés de ser um meio de emancipação, foi utilizada como uma ferramenta de controle social. Para o autor, a modernização educacional que ocorreu no Brasil, especialmente durante a transição para o capitalismo industrial, serviu apenas para reforçar as desigualdades existentes, já que foi direcionada para atender aos interesses das elites. Manteve-se, assim, as camadas populares distantes de uma formação que pudesse garantir sua ascensão social. Nessa perspectiva, a educação se torna uma ferramenta que mantém o *status quo*, limitando qualquer potencial de mudança estrutural.

Caio Prado Júnior (1996), ao contrário de Fernandes (2006), não coloca a educação como o foco da transformação social, pois

para ele a revolução está ligada às mudanças estruturais da economia e das estruturas sociais que precisam ocorrer para romper com a dependência e desigualdade que historicamente domina o Brasil. E defende que a verdadeira revolução não pode ser apenas uma mudança superficial, mas deve ser uma transformação profunda, que atinja as bases econômicas, sociais e políticas da sociedade. Segundo Prado (1996), para que isso ocorra, a educação precisa ser um dos instrumentos de conscientização e ação, preparando os cidadãos para compreender e agir contra as contradições sociais, que perpetuam as desigualdades.

Por sua vez, José Murilo de Carvalho (2002) destaca que, em países onde a cidadania se consolidou de maneira mais forte, como na Inglaterra, a educação teve um papel muito importante na organização da sociedade e na expansão dos direitos civis, políticos e sociais. O autor argumenta que, no Brasil, essa oportunidade foi perdida, já que a educação foi negligenciada pelas elites, que viram nela um risco para o controle que exerciam sobre a população. Acrescenta, ainda, que a ausência de uma educação de qualidade impediu o desenvolvimento qualitativo da população, limitando a participação política da população e perpetuando mais ainda a exclusão social.

Ao comparar então as perspectivas apresentadas, torna-se evidente que, embora cada um dos autores ofereça uma visão própria sobre a relação entre educação, cidadania e revolução social, todos concordam que como a educação foi tratada no Brasil contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais e políticas, e esse fato acaba unindo a ideia de que sem uma educação crítica, o Brasil não terá capacidade de construir ou manter uma cidadania democrática.

Assim sendo, a análise produzida neste capítulo permitiu identificar que, histórica e socialmente, a educação no Brasil foi manipulada para manter o controle social, dificultando a ascensão das classes populares. Portanto, a superação desse ciclo de exclusão parte de uma educação verdadeiramente democrática, crítica e acessível, que promova a inclusão social e política.

Os estudos dos autores evidenciam o potencial transformador da educação, quando utilizada de maneira crítica, podendo provocar transformações sociais, culturais e políticas no sentido de erradicar as atuações injustas das elites e construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que a cidadania plena possa ser praticada por todos.

Referências

- BISPO, Marcelo S. Um Olhar Crítico sobre a Prática de Revisão de Literatura. **Revista de Administração Contemporânea**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. volume 27(6), e230264. Maringá/PR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023230264>. Acesso em fevereiro, 2025.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FERNANDES, Florestan. A concretização da Revolução Burguesa In: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de Interpretação Sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.
- PRADO, Caio Júnior; FERNANDES, Florestan. A revolução Brasileira. In: PRADO, Caio Júnior. **Clássicos sobre a revolução**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão popular. 2000.

EIXO 2

**Políticas educacionais, currículo e
formação cidadã em distintos contextos**

BRASIL E ALEMANHA: SISTEMAS EDUCACIONAIS EM COMPARAÇÃO

Lorrainy Ferrari
Gilda Cardoso de Araujo
Eliza Bartolozzi Ferreira

É a convicção da importância da comparação que permite aos educadores comparativos visarem a dois fins práticos: primeiro, tirar dos acertos e erros dos sistemas escolares alienígenas lições para suas próprias escolas (ou prevenir os responsáveis pela política quando a comparação válida for impossível); segundo, apreciar os problemas educacionais de uma perspectiva global, e não etnocêntrica, ou, em outras palavras, ter consciência, sempre, do ponto de vista dos outros povos. (Bereday, 1972, p. 33)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo comparar os sistemas educacionais do Brasil e da Alemanha, utilizando como referencial teórico-metodológico a educação comparada.¹ Geralmente, pode-se dizer que o federalismo educacional tem crescido com constância como objeto de estudo. Conforme indica a pesquisa de Ferreira (2022), o Federalismo Educacional pode ser compreendido como um campo acadêmico que vem se constituindo a partir da primeira década dos anos 2000. No entanto, o Federalismo Educacional se configura, ainda, como um fenômeno jurídico-político, atualmente delineado pela CF/88. Mas, antes disso, Cury (2007) sublinha que o Federalismo Educacional nasce no Brasil, “ainda no Império, mais

¹ Esta produção está vinculada ao projeto intitulado “Federalismo e Educação Básica no Brasil: atores e disputas na configuração do Sistema Nacional de Educação e do Regime de Colaboração (2009-2022)”, aprovado e financiado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT No 18/2021 - Faixa B - Grupos Consolidados.

especificamente, com o Ato Adicional de 1834, modelado pela centralização política, fiscal e financeira, bem como pela dualidade de redes. Apesar da descentralização que vai ocorrer após o advento da República e que seguiu até a atualidade, essa é uma marca do sistema educacional brasileiro” (Ferreira, 2022, p. 76).

De acordo com Santos (2011), existem 25 federações no mundo, e vale dizer, não existe um modelo único. O federalismo discorre como uma construção histórica do contexto que se refere, podendo haver diferentes tipos de arranjos federativos, relações intergovernamentais, níveis de centralização e descentralização. Por isso, a comparação se faz elemento importante para pensar, inclusive, a realidade de onde parte a pesquisa. “Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar” (Bonitatibus, 1989, p. 14).

A educação comparada tem uma longa tradição, especialmente, quando o objeto de pesquisa se refere a comparação entre sistemas de ensino de diferentes países, demarcado seu início no século XVIII e seu ressurgimento no século XX (Silva, 2016; Correa, 2012; Madureira. Brandão, Laham, 2021; Monarcha, Lourenço Filho, 2004). Os autores mostram que se trata muito mais do que uma metodologia, sendo uma ciência que fomenta questões que envolvem semelhanças, diferenças e possibilidades de reformas, definida por Bonitatibus (1989), como uma área interdisciplinar focada em comparar sistemas educacionais.

Correa (2012) tensiona que os estudos de educação comparada – no contexto globalizado da atualidade – podem impulsionar a criação de referências internacionais com base em cópias ou transferências de experiências. Ao mesmo tempo, o autor também indica que esse tipo de pesquisa é capaz de fornecer um panorama de diferentes contextos ao redor do mundo, o que ajuda a pensar os conflitos, desafios e potencialidades a partir de diferentes perspectivas e experiências. “Por meio da comparação, tomamos

consciência do outro e talvez mais ainda de nós mesmos” (Madureira; Brandão, Laham, 2021, p. 1895).

Os autores apresentados neste texto discutem diferentes etapas que a Educação Comparada já passou ao longo da história, além disso, vale dizer, é possível também encontrar diferenças metodológicas para aplicabilidade em uma pesquisa. Conforme Monarcha e Loureço Filho (2004) indicam, essas diferenças metodológicas se iniciam com a descrição e confrontação dos dados, após a demarcação das diferenças quanto as formas e funções. Silva (2016) ressalta que a Educação Comparada é muito mais que uma descrição, e nesse sentido, é necessário compreender o contexto do objeto e suas implicações. Para tanto, trata-se de “[...] uma projeção, no plano das instituições do povo a que pertença, de forças que levem as gerações mais amadurecidas a influir nas que menos o sejam, para transmitir-lhes as próprias ideias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações” (Monarcha, Lourenço Filho, 2004, p. 17).

Para mobilizar a comparação entre o Brasil e a Alemanha, este texto faz uso da proposta metodológica para estudos comparados de Bereday (1912), respeitando as seguintes fases: 1) descrição: apresentação dos dados; 2) interpretação: contextualização dos dados na sociedade; 3) justaposição e comparação: carece da criação de tabelas para a análise de suas similitudes e dissimilitudes². Para além da presente introdução, este artigo está organizado em três seções, respectivamente: *o caso brasileiro* e *o caso alemão* (respeitando a etapa de descrição); *justaposição e comparação entre as federações* (contextualizando e comparando) e; *considerações finais* (fazendo um balanço entre os dados apresentados e analisados).

O caso brasileiro

O Brasil é um país com dimensões geográficas continentais e sua federação está dividida entre a União, 26 estados, 5.570

² Este método mobiliza a formação de hipóteses, porém, essa ferramenta não será explorada neste artigo.

municípios e o Distrito Federal (DF) – o que já o destaca da maior parte das federações do mundo que, em geral, são compostas por dois entes federados. Com um legado histórico de colonização e períodos sem democracia, o país se tornou federativo juntamente com a Proclamação da República de 1889, fato que levou à retirada do *status* provincial do que hoje são conhecidos como estados. O modelo federativo instalado no Brasil foi inspirado nos Estados Unidos da América, ou seja, o federalismo dual³. Mais tarde, com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), os municípios se tornam entes federados. A CF/88, diferente do marco de 1889, teve suas bases pensadas a partir do federalismo cooperativo, ou seja, pautando-se no “[...] estímulo a uma maior integração entre as políticas, com ênfase na equalização de condições de vida em todo o território nacional” (Araujo, 2013, p. 790), que por sinal, de acordo com a autora, o caso mais acabado dessa tipologia, é o federalismo alemão.

A CF/88, alcunhada de constituição cidadã em razão de seus avanços nos direitos sociais, introduziu vários elementos no federalismo brasileiro. Dentre esses, a organização da educação obrigatória (conhecida como educação básica), ficou organizada da seguinte forma:

³ “O pressuposto fundamental do modelo dual é a defesa da competição política, territorial e fiscal como forma de controle mútuo entre os níveis de governo, bem como a possibilidade de os cidadãos exercerem a *accountability* sobre as competências administrativas de cada nível de governo” (Araujo, 2013, p. 789-790).

Figura 1 – Estrutura da oferta educacional brasileira

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA				
Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade				
EDUCAÇÃO BÁSICA	0 a 3 anos de idade	EDUCAÇÃO INFANTIL	PRÉ-ESCOLA	
	4 a 5 anos de idade		CRECHE	
	6 a 14 anos de idade	ENSINO FUNDAMENTAL	Etapa 1 1º ao 5º ano	MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
			Etapa 2 6º ao 9º ano	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (idade mínima 15 anos)
	A partir de 15 anos de idade	ENSINO MÉDIO	1º ao 3º ano 3 a 4 anos de estudo	EDUCAÇÃO ESPECIAL Integrada, preferencialmente da rede regular de ensino; atendimento em classes, escolas e serviços especializados; educação para o trabalho
				EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (idade mínima de 18 anos)

Fonte: recorte de Ghellere, Fernandes e Souza (2021, p. 13).

A oferta da educação transpassa os três níveis federativos. O nível municipal atende com prioridade a educação infantil⁴; o estadual e o DF têm como prioridade a oferta de escolas de ensino fundamental e médio e, o nível federal (a União), pode atender o ensino superior (que não faz parte da educação básica, bem como todas as outras etapas (Brasil, 1998). Arretche (2012) caracteriza a morfologia do federalismo brasileiro como “descentralizado centralizado”, porque ao mesmo tempo em que há uma distribuição de competências entre os entes federados (especialmente estados e municípios), a União ainda assim, legisla sobre quase todas as matérias.

No Brasil, há uma política nacional de financiamento da educação, baseada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no Salário Educação e na arrecadação própria. Apesar de serem fontes diferentes, vale destacar dois aspectos importantes: o montante de recursos difere a depender da capacidade econômica do ente federado e, sua distribuição é per capita, ou seja, por aluno. Atualmente e já em dispositivos legais, mas ainda não

⁴ Porém, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o sistema municipal de ensino também compreende escolas de ensino fundamental e médio.

implementado, discute-se a necessidade do Custo Aluno Qualidade para inverter a forma do financiamento. Seria então alterada a lógica “por aluno” e passaria a ser financiado a partir de um padrão de qualidade para todo o país. Isso porque, de acordo com Silveira *et al.* (2023), as realidades em diferentes locais do país são completamente díspares, tanto do ponto de vista da arrecadação, quanto das estruturas escolares e perfis políticos dos gestores municipais. O país tem dimensões continentais, com profundas questões históricas ainda não superadas que alimentam a desigualdade educacional e social local e nacionalmente.

O caso alemão

A Alemanha é um país grande, se comparado geograficamente com a maior parte dos países europeus. Seu federalismo é constituído pelo Governo Central e 16 estados (*Länder*)⁵ e carrega em sua história uma extensa trajetória de confederações e aspectos federativos⁶, demarcada desde a Idade Média, mais especificamente, desde o Sacro Império Romano-Germânico (800-1806).

Justamente por essa longa trajetória de confederações somada com a unificação tardia do país (1871), o efeito de proteção das singularidades locais (estaduais) tornou-se parte do federalismo alemão de forma distinta, tanto que na produção acadêmica geralmente denomina-se o caso alemão como federalismo interestadual, porque “[...] *the sub-state units regularly implement federal legislation, while legislation itself is overwhelmingly concentrated*

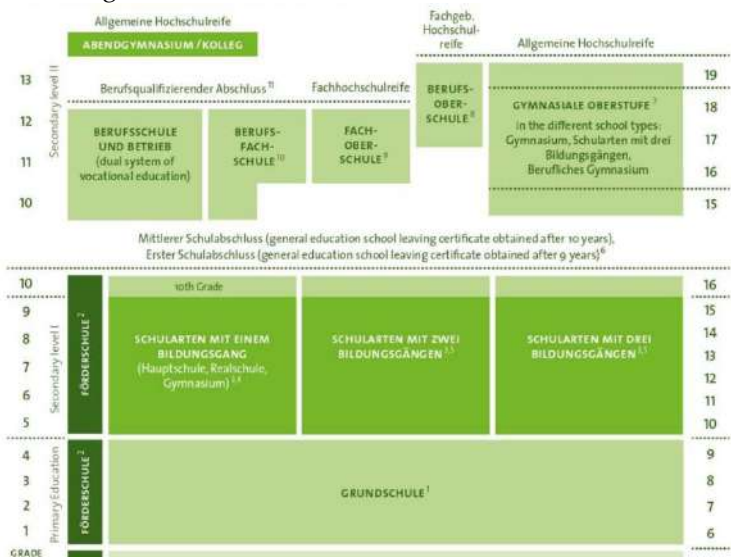
⁵ Em respeito a cultura e a língua, este artigo referenciará a palavra estado (o ente federação, e não Estado-Nação), como *Land* (singular) e *Länder* (plural) para o caso alemão.

⁶ A título de exemplo, na Alemanha foram criadas: Federação do Reno (1815), Federação Alemã (1815) e Confederação da Alemanha no Norte que se transformou em Império Alemão em 1871, até a abolição da monarquia com a Constituição de Weimar em 11 de agosto de 1919.

at the central state level”⁷. Isso gerou outros princípios federativos no país, como o da subsidiariedade⁸ e soberania cultural⁹ que, em resumo, são basicamente para proteger a decisão e poder do nível estadual. “Subsidiarity suggests that smaller, hierarchically “lower” bodies are generally better capacitated to address individual and social needs, are often the most appropriate agents to address such needs and ought usually to be given priority in doing so” (Golemboski, 2015, p. 528).

A Lei Fundamental da República Federal da Alemanha, ou seja, a CF, é datada no ano de 1949. Atualmente, a educação obrigatória no país se organiza da seguinte forma:

Figura 2 – Estrutura da oferta educacional alemã



Fonte: recorte de Germany (2023, p. 2).

⁷ “[...] As unidades subestatais regularmente implementam a legislação federal, enquanto a própria legislação está predominantemente concentrada no nível central do estado” (Obinger, Castels e Leibfried, 2005, p. 11-12) – tradução nossa.

⁸ Tradução nossa: “A subsidiariedade sugere que organismos menores e hierarquicamente “inferiores” são geralmente mais capacitados para responder às necessidades individuais e sociais, são muitas vezes os agentes mais adequados para responder a essas necessidades e, normalmente, deveriam ter prioridade ao fazê-lo”.

⁹ Baseia-se na defesa de que cada estado é constituído por uma cultura própria e que por isso as políticas devem ser diferenciadas e descentralizadas.

O modelo apresentado na Figura 2 é a estrutura clássica da oferta da educação obrigatória na Alemanha, porém, essa arquitetura pode mudar completamente a depender do *Land* – podendo ter mais opções e tipologias de escolas, ou menos. A oferta educacional na Alemanha é de responsabilidade estadual e a educação obrigatória inicia-se no *Grundschule*, que seria uma educação primária. Diferente do Brasil, a Educação Infantil não é obrigatória, nem a oferta e nem a matrícula.

Em geral, quando a criança termina a educação primária (o *Grundschule*), os estudantes são separados por tipo de escolas. Essa separação, em geral, acontece na quarta série, mas a depender do *Land*, tanto pode ser um pouco mais precoce, assim como ligeiramente mais tardia, porém sempre por volta da quarta série. O critério adotado para separação leva em consideração as notas das crianças, por isso, o modelo clássico (com três tipologias de escolas), considera escolas de baixo (*Hauptschule* - formação mais geral básica, voltada para o ingresso em uma escola profissionalizante e não permite acesso ao vestibular para acessar Universidades); médio (*Realschule* - formação geral extensiva que qualifica o aluno para uma escola profissional ou, se for o caso, para entrada no ensino superior em caso de aprovação em um teste adicional); e alto (*Gymnasium* - formação geral intensificada, qualificação para a vida acadêmica).¹⁰

Ao finalizarem essa etapa, os alunos podem ir para o *Gymnasiale Oberstufe* (caso sejam proveniente de uma escola *Gymnasium*, ou tenham nota equivalente) – equivalente ao Ensino Médio no Brasil - ou para Escolas profissionalizantes de tempo integral (*Berufsfachschule*, *Fachoberschule* e *Berufsoberschule*), que seria equivalente – que seria um Ensino Médio + curso técnico no Brasil.

¹⁰ Existem outras tipologias de escolas na Alemanha, como é o caso da *Gesamtschule*, que mesmo não sendo tão popular no país, abarca os três tipos de escolas em uma só e não fazem a seleção de acordo com as notas. Assim como é possível encontrar *Länder* com tipologias de escolas que integram *Hauptschule* e *Realschule*.

Diferente do Brasil em que a federação é dotada de dispositivos legais (por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), indicando como a educação deve ser organizada em todo território, na Alemanha, os *Länder* são dotados de autonomia para definirem como o sistema educacional é organizado. Existem algumas recomendações que são baseadas em documentos consensuados (como por exemplo, sobre aspectos curriculares) no *Kultusministerkonferenz* – KMK (Conferência dos Ministros da Educação), porém esses documentos não performam o papel verticalizado de imposição.

Vale dizer que diferente do Brasil em que a União legisla quase todas as matérias e insere uma complexidade no federalismo, o caso alemão é extremamente descentralizado. E por isso, quanto ao financiamento da educação, em contraste, é quase que totalmente responsabilidade do nível estadual. Esse delineamento está ligado, especialmente, com um conceito intrínseco ao federalismo alemão (prevista inclusive constitucionalmente), o da subsidiariedade, que compreende que a responsabilidade principal quanto as políticas devem estar concentradas nas mãos do nível mais local, porque se trata justamente da parte da população que será afetada (Costa, 2010).

Quanto aos aspectos de desigualdade, alguns autores como Will, Becker e Winkler (2022) e Freitag e Schlicht (2009) indicam que o formato da estrutura educacional alemã tem uma vinculação direta com a produção de desigualdades no país, justamente pela separação dos alunos, cercando oportunidades. Além disso, o alto nível populacional de estrangeiros no país (sobretudo com o aumento da imigração de pessoas providas de países em estado de guerra) também é um aspecto a ser considerado para pensar a realidade de desigualdade do país (Davoli, Entorf, 2018).

Justaposição e comparação entre as federações

A forma que o federalismo educacional se organiza nos países nunca é mera aleatoriedade, trata-se de formas de construção

histórica. A competência da oferta educacional entre os dois países ocorre de forma diferente, enquanto no Brasil envolve todos os entes federados, na Alemanha se concentra no âmbito estadual.

A Alemanha é um caso de federalismo por agregação, ou seja, historicamente formada por Estados independentes e confederações (vale destacar modelo que também mantém os Estados de forma independente), até de agregarem como partes indissolúveis de uma federação (Zimmermann, 2014). Nesse caso, apesar da longa trajetória do país com aproximações e distanciamentos do federalismo, a Alemanha só se tornou de fato uma República Federativa, depois da Segunda Guerra Mundial, 1949.¹¹ Esse movimento tardio gerou uma forte cultura de decisões individuais por cada Estado, ou seja, ao se tornar federativo, manteve-se a educação como responsabilidade dos *Länder*, a ponto de gerar sistemas educacionais completamente diferentes dentro do país.

De outro lado, o caso brasileiro é um federalismo por desagregação (Zimmermann, 2014). Como se sabe, o Brasil foi colônia de Portugal e só se tornou independente em 1822 e, federativo, em 1889. Ou seja, era um país com o poder concentrado, unitário, que se desagregou, dissipando o poder entre entes federativos. Além disso, é um país que criou sistemas únicos para ofertar políticas de direitos sociais, baseado no princípio da universalidade, por mais que suas competências sejam descentralizadas, a oferta é encontrada de forma igual ou similar por todo território. Nesse sentido, é um país que a educação tem o mesmo formato em cada estado ou município, porém não se trata de uma escolha centralizadora, já que a divisão de competências e os dispositivos legais indicam diretrizes para os entes federados seguirem, porém com possibilidades de adaptações para realidade local e com autonomia. Já o caso alemão, performa um formato de

¹¹ Os indicativos feitos nessa análise referem-se estritamente ao contexto da Alemanha, não é uma afirmação generalista de que federalismo por agregação resultam nesse modelo de oferta educacional. Assim como o oposto também é verdadeiro, ou seja, a partir do federalismo por desagregação.

descentralização muito mais acentuado e com outra roupagem, muito mais direto e que implica em uma autonomia quanto ao formato dos sistemas. Dito isso, a descentralização, enquanto aspecto federativo, pode ter diferentes roupagens e seu formato é influenciado por um exercício construído historicamente. Vale dizer que assim como o federalismo não é uma “receita de bolo”, seu viés educacional também não é, e pode ter diferentes implicações no que diz respeito a garantia do direito à educação e às desigualdades.

Ainda sobre o Brasil, pode-se afirmar que apesar da CF/88 ser inspirada em aspectos cooperativos que advêm justamente da Alemanha, são sistemas completamente distintos. Inclusive, no Brasil, desde os Manifesto dos Pioneiros da Educação, há o debate sobre a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação (SNE) para dar mais e melhor organicidade à educação. No território alemão, um sistema nacional seria impensável porque é fundamental garantir a autonomia dos *Länder*. Sem juízo de valor, apenas para mostrar o contraste, a organização da educação na Alemanha – apesar de o federalismo ter a mesma natureza cooperativa – não condiz com a concepção de direito à educação que perpassa a universalização e garantia de acesso e permanência que a CF/88 prevê. Mesmo que a natureza da concepção federativa seja a mesma, é por meio da construção histórica das instituições formais e não formais, bem como as relações intergovernamentais, que moldam a forma e as concepções dos sistemas de oferta de direitos sociais.

No âmbito da cooperação e colaboração no campo educacional alemão, como já mencionado, conta com a existência do KMK, que funciona no formato de consórcio com todos os ministros da educação do país, em parceria com universidades para tomar decisões sobre interesses coletivos. Trata-se de uma organização pretérita à existência da República Federativa da Alemanha, já que foi fundada em 1948. Apesar de ser uma instituição que permite amplo diálogo entre as realidades, potente para criação de acordos e tomada de decisão, no caso do Brasil é diferente. Como a competência da oferta da educação brasileira é distribuída entre os

entes federativos, o Ministério da Educação cumpre a função da coordenação geral (inclusive tem uma lei nacional) e, também, há um Fórum Nacional de Educação constituído por diversas entidades. Já os fóruns estaduais e municipais de educação seguem um ritmo próprio e acabam não tendo qualquer contato com a instância nacional como acontece no KMK. Muitas vezes, as instâncias educacionais que representam os sistemas municipais ou estaduais são atravessadas por interesses privados, de onde vêm uma maior proximidade do que deveria ser com a União, pois os serviços estão constantemente a venda para o setor público.

Considerações finais

A comparação de dois tipos de federalismo educacional – Brasil e Alemanha – revela tanto as dinâmicas instaladas no percurso histórico vivido por cada país assim como as diferentes performances políticas na garantia no direito à educação. O exercício de comparar duas realidades é um esforço relevante na medida em que “[...] quem estuda educação estrangeira, não faz só para conhecer os estrangeiros, mas também – talvez, acima de tudo – para conhecer a si mesmo” (Bereday, 1979, p. 32).

A discussão brasileira sobre a necessidade de instituição de um SNE é pautada no aperfeiçoamento do federalismo educacional, conjugado com o financiamento da educação, como instrumento de superação das desigualdades que atravessam o campo. Apesar de o país ser marcado por abissais diferenças sociais e educacionais, o cenário que se delineia é uma tentativa de estruturação de um sistema educacional que consiga contemplar a garantia do direito à educação e a superação das desigualdades, de forma que não haja distinção em nenhuma parte do país ou entre os estudantes. Apesar da descentralização, a presença da União no campo educacional, por ser o ente federado que mais arrecada em termos financeiros, faz-se importante nessa arquitetura (além do seu papel normativo e regulador). Vale acrescentar que quanto à oferta educacional, a concentração está nos estados e municípios.

Diferente do caso da Alemanha em que o ente federado com mais responsabilidade, tanto do ponto de vista da arrecadação (para a educação), quando da oferta educacional, é no âmbito estadual, inclusive, não sendo necessário se submeter a diretrizes nacionais norteadoras para a educação. Essa explicação é histórica, não apenas, mas também pela tipologia de agregação e desagregação mostrada neste artigo, já que o percurso histórico reflete intensamente na forma do Estado.

Apesar de países totalmente diferentes, nenhum dos dois casos está contextualizado em cenários sem desigualdades, e a descentralização em suas variadas formas não significa necessariamente das mesmas. No caso brasileiro, é possível perceber que a descentralização tem um impacto importante no financiamento da educação, já que existem locais que conseguem arrecadar (e com isso também gastar/investir mais recursos com educação), e outros não, com isso, gerando um cenário que prolonga uma situação desigual. Todavia, com um sistema educacional que, apesar disso, estruturalmente ancora-se no direito à educação e ainda tem o horizonte da universalização.

Já na Alemanha, a pluralidade de sistemas educacionais e sua peculiaridade de separação dos alunos gera um ambiente mais segregador do que no Brasil, além de limitações quanto a mobilidade (mudança de *Land*, por exemplo), ao passo que também preserva as diferenças culturais e autonomia de forma mais consistente. Em comum, a capacidade de arrecadação da Alemanha também perpassa o mesmo dilema brasileiro, afinal, os níveis estaduais não contemplam as mesmas proporções. Certamente, que essa discussão precisa ser relativizada haja vista se tratar de países que possuem graus de desenvolvimento diferentes. Portanto, não podemos perder de vista que a lente para pensar o aspecto do financiamento educacional entre os dois países de nossa amostra é diferente, já que a comparação é com um país considerado rico, localizado na Europa e, o Brasil, sua história é marcada pela colonização de mais de 300 anos e está localizado no continente mais desigual do planeta.

Referências

- ARAUJO, Gilda C. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.
- ARAUJO, Gilda C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do Regime de Colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013.
- ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.
- BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Editora Nacional da USP, 1972.
- BONITATIBUS, Suely G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- CORREA, João J. A educação comparada e a sua arquitetura histórica. **Publicatio UEPG - Ciência Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, 20 (2): 117-129, jul./dez. 2012.
- COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul. set. 2010.
- DAVOLI, Maddalena; ENTORF, Horst. *The PISA Shock, Socioeconomic Inequality, and School Reforms in Germany*. **IZA Policy Paper**, N. 140, 2018.
- FREITAG, Markus; SCHLICHT, Raphaela. *Educational Federalism in Germany: Foundations of Social Inequality in Education*. **Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions**. 2009, 22, 1, p. 47-72.
- GERMANY. *Secretariat of the standing conference of the ministers of education; cultural affairs of the länder in the federal republic of germany*,

german eurydice unit of the länder. *Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany: diagram*. 2023.

GHELLERE, Francielle. C; FERNANDES, Maria N; SOUZA, Silvana A. Estrutura e funcionamento da educação básica: um estudo comparado entre Brasil e Cuba. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, e83119. Curitiba. Dez. 2021.

GOLEMBOSKI, David. *Federalism and the Catholic Principle of Subsidiarity*. **Publius: The Journal of Federalism**, v. 45, Issue 4, Fall 2015, p. 526–551.

MADUREIRA, Michele L. A.; BRANDÃO, Carlos F.; LAHAM, Stelamary A. D. Panorama histórico da educação comparada: as contribuições de George Bereday. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp.4, p. 1881–1898, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.4.15930.

MONARCHA, Carlos.; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Educação Comparada**. E. ed. Brasília: Inep, 2004.

OBINGER, Herbert; CASTELS, Francis G.; LEIBFRIED, Stephan. *Introduction: federalism and the welfare state*. p. 1-48. In: OBINGER, Herbert; Francis G.; LEIBFRIED; CASTELS, Francis G. **Federalism and the Welfare State: New World and European Experiences**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2005.

SANTOS, Rodrigo dos. Um estudo de caso sobre o federalismo estadunidense. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 4, n. 1, jul/dez. 2011.

SILVA, Fabiane de Cássia T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan. 2016.

SILVEIRA, Adriana D.; PELLANDA, Andressa; CARA, Daniel T.; CAVALCANTI, Cacilda; SCHNEIDER, Gabriela; PINTO, José M. R.; JACOMINI, Márcia; FARENZENA, Nalu; AMARAL, Nelson C.; ROLIM, Rosana G.; CAMARGO, Rubens B.; ADRIÃO, Theresa; ALVES, Thiago. **Fundeb com o Custo Aluno Qualidade: no caminho da justiça federativa e qualidade na educação básica**. Estimativas do Custo Aluno Qualidade. Nota técnica da

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2023.

WILL, Gisela; BECKER, Regina; WINKLER, Oliver. *Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany*. **Front. Sociol.**, 22 June 2022, Sec. Migration and Society, Volume 7 – 2022.

ZIMMERMANN, Augusto. **Teoria Geral do Federalismo Democrático**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, UN HORIZONTE CURRICULAR

Jairo Alberto Romero Huerta

Introducción

En los últimos años México ha modificado el rumbo de sus políticas públicas y políticas educativas hacia una perspectiva de nación impulsada por una visión humanista, transformadora, situada en el ámbito social. Desde esta perspectiva, el gobierno de este país, busca nuevos derroteros que permitan contribuir a un proyecto de nación con un enfoque en torno al ejercicio del derecho a la educación. Es decir, toda persona tiene derecho a la educación como medio desarrollo humano integral y así, fomentar su bienestar para el mejoramiento de la sociedad. Sin embargo, las políticas educativas como reguladoras del sistema educativo también presentan huellas, marcas y enfoques políticos e ideológicos que no se pueden omitir para el análisis y conformación de un currículo educativo.

Por tanto, esta investigación se encuentra organizada en cinco apartados principales: el primero alude a una introducción, el segundo; señala las políticas educativas en México, el tercero; la noción y construcción ciudadanía a partir de las políticas educativas, el cuarto; la construcción de ciudadanía desde la política educativa actual y finalmente; las consideraciones finales.

Las políticas educativas en México, periodo de 1867 a 2018

Una de las primeras huellas que representan los inicios de las políticas públicas y educativas en este país, fue la ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal, publicada en el Diario

Oficial de la Federación (DFO) el 2 de Diciembre de 1867. En este documento, el presidente constitucional señala la importancia de la ilustración en el pueblo, moralizarlo y establecer los lineamientos para respetar la Constitución y las leyes. Aquí se define un rumbo de nación desde los preceptos de libertad, razón y moralidad en contra de la ignorancia de un pueblo que décadas anteriores emergió como una nación libre y soberana.

Esta ley, señala la instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria en los términos del reglamento. En cuanto a los contenidos de enseñanza destacan la lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, moral, nociones de derecho constitucional y especialmente historia y geografía de México. Por tanto, esta ley marca los inicios de un sistema escolar capaz de modificar el rumbo de una nación a través de la homogeneización, elementos culturales, contenidos curriculares, y la idea de formar un ciudadano identificado con su pueblo y territorio.

Cabe señalar que esta etapa ubica una las primeras estructuras del Estado-Nación y su vínculo con el poder, ejerciendo un marco de jurisprudencia hacia un pueblo que más allá de reconocerlo, intentó cohesionar después de un contexto político adverso de invasiones, cambios de poder, pérdida del territorio y falta de identidad nacional. Estos inicios dejan huella y señalan la importancia de la educación como un derecho que ofrece el Estado, y como instrumento para la transformación social impulsada por proyectos políticos e ideológicos de un país (Cruz, 2023).

Hacia finales del siglo XIX, el gobierno del presidente Porfirio Díaz de 1876 a 1911, desarrolló una política educativa con enfoque positivista, con un avance en la educación pública, principalmente en la apertura escuelas, organización de la infraestructura, la incorporación de material como libros, útiles escolares, mobiliario, así como métodos y distribución de tareas. Es decir, el positivismo no solo como filosofía, sino como sistema educativo implementó un orden como base para el progreso de la nación.

La ley promulgada el 28 de mayo de 1888 estableció con mayor rigurosidad el sentido laico en las escuelas oficiales, excluyendo a

ministros de culto y personas con alguna religión. Por un lado, fue ambiguo en personas con poder económico en escuelas elitistas por su cercanía con el conservadurismo de la época. Por otro lado, la elite liberal ilustrada se oponía al clero en sus diversas manifestaciones.

No obstante, en el siglo XX después de la revolución mexicana (1910-1917) y la promulgación de la Constitución de 1917, el Estado estableció un carácter laico para la educación pública y privada, con marcos normativos como el Art. 3º dotando un poder civil frente a las instituciones religiosas. Es decir, una enseñanza libre de todo culto religioso, con una política dirigida al desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, en 1934 la reforma al Art. 3º cambió el rumbo de la nación con la conformación de una educación socialista. La implementación de política populista amplió el sector de inclusión para una población marginada, como indígenas, campesinos y obreros, que no eran reconocidos por las primeras políticas educativas de nación (Cruz, 2023).

La educación socialista dejó otra huella en la visión de Estado por prevalecer una orientación laica en todas las escuelas del país. De acuerdo con el Diario Oficial de 1937, se instauró el reglamento a escuelas particulares primarias, secundarias y normales, con el objetivo de erradicar la instrucción religiosa, fanatismo y enseñar una filosofía educativa basada en el socialismo y en la formación moral. Es muy importante señalar que esta política buscó desarrollar en los niños, alumnos y estudiantes las facultades del ser humano desde lo colectivo, el amor a la patria y disminuir el individualismo a partir del bien común.

La realidad de aquellos momentos históricos motivó a muchos maestros y alumnos a fortalecer esta política, así como sectores de la población que se encontraban a favor del progreso científico. A pesar de estas normativas, el gobierno mantuvo una visión territorialmente centralista con grandes resistencias en espacios rurales. Los intentos por expandir y hacer valer esta política en los pueblos y rancherías del país, fueron en ocasiones contraproducentes por aquellos profesores que buscaron modificar

las prácticas educativas. La doctrina religiosa y el poder de la iglesia en contra de estas políticas generaron enfrentamientos violentos en algunas ciudades y espacios a favor de conservadurismo.

Era evidente que no todos los sectores de la población coincidían con estas políticas y prioridades de la nación. El carácter social no fue asentado y aceptado por estructuras de poder provenientes del siglo pasado. Aunque, la constitución señalaba el derecho de todo individuo a pertenecer a esta nación y así, adquirir derechos como la educación, los mecanismos de vinculación con el pueblo fueron limitados y los procesos de inclusión en políticas se tradujeron en brechas con difícil acceso para la población pobre y vulnerable.

Por su parte, el gobierno de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940, trató de vincular y reivindicar la educación mediante la incorporación de una educación técnica, la instauración de talleres en las escuelas y la investigación científica con la creación de instituciones como el Instituto Politécnico Nacional en 1936. Aquí las políticas educativas tienen una idea de nación desde el vínculo entre el sector educativo y económico.

Con base en la construcción de una nación cada vez más cohesionada por el crecimiento económico capitalista, el enfoque socialista se fue desvaneciendo, incluso la creación de otras estructuras y políticas de nación ofrecieron otro horizonte de posibilidades. Por ejemplo, el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943 impulsó la educación en la organización y objetivos comunes no solo por el Estado, sino con la participación del magisterio. Algunos autores como Dorantes citado por Cruz (2023) señalan este sindicato como la primera etapa de modernización de un Sistema Educativo Nacional (SEN), colocando en el centro las problemáticas de la educación como objeto de la política Nacional.

En las últimas décadas del siglo XX, el contexto del país experimentó un crecimiento demográfico y una inestabilidad económica debido a la proliferación de mercados globales y

competitividad económica. Las políticas educativas se enfocaron en atender la cobertura nacional de escuelas e implementando doble turno. Otra acción del Estado fue la construcción de escuelas normales para formar maestros en el país e implementando los libros de texto gratuitos para primaria y secundaria. En el nivel medio superior se construyeron instituciones tales como; Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio de Bachilleres; crecimiento de universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Metropolitana (UAM) e institutos tecnológicos (Martínez, 2001).

Las políticas educativas a finales de la década de los años ochenta enfatizaron en la modernización educativa con base en la calidad de la educación a través de la formación de docentes, servicios educativos en regiones de difícil acceso, descentralización con la participación de gobiernos estatales y locales. Esta política vinculó los discursos económicos de mercado, globalización, sociedad del conocimiento y tecnología.

Cabe señalar que la política educativa nombrada *Programa de Modernización de la Educación* de 1989-1994, modificó la perspectiva de país con la Ley General de Educación y las reformas del Art. 3º, en primer lugar por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, en segundo lugar por la modificación de los planes y programas de estudio, nuevos libros de texto y en tercer lugar, la descentralización de la educación, mencionado anteriormente. De acuerdo con la perspectiva de algunos docentes, si bien esto incrementó la cobertura y presupuesto en la educación, esta reforma enfatizó un mayor control por parte del Estado en el marco político- laboral, permeando en el ámbito curricular y en la visión técnica instrumental durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, las políticas Educativas a principios del Siglo XXI no fueron ajenas a las políticas económicas neoliberales de la época, un ejemplo que señala Martínez (2001) fue el Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE), financiado por el Banco Mundial, dirigido a contrarrestar el rezago los estados más pobres del país.

Así, la visión del Estado comenzó a tener una apertura de continuidad global respecto a las políticas mundiales emanadas de los entes económicos y supranacionales.

El sistema educativo encontró un horizonte de posibilidades para consolidar un sistema educativo actualizado, por el enfoque reformista y por el entusiasmo económico. Las políticas educativas en la primera década de este siglo se preocuparon por consagrar un sistema de educación media superior capaz de afrontar la población joven estudiantil nombrado por los siguientes gobiernos como “bono demográfico”. El enfoque consistió en afrontar el rezago educativo, decretar el nivel preescolar como obligatorio en el año 2002 y desarrollar programas para la educación y trabajo a nivel medio y superior.

Es importante señalar que en el año 2012 la educación media superior tuvo el carácter de obligatoriedad para cualquier ciudadano. De acuerdo con el Art. 3° del Diario Oficial de la Federación todos los individuos tienen derecho a recibir educación hasta el nivel medio superior. La reforma a este artículo provocó que existieran tres modalidades de bachillerato y treinta submodalidades a partir de los subsistemas creados por el estado.

En el periodo de 2012-2018 el gobierno fomentó políticas educativas de visión neoliberal, restando poder político al Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) y creando el Servicio Profesional Docente (SPD) así como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). De acuerdo con Cruz (2023) estos ejes rectores emanados del decreto de reforma constitucional en el DFO del año 2013, adicionó diversas disposiciones. A partir de estas políticas educativas se instauraron procesos de evaluación con perfiles, indicadores y parámetros nacionales e internacionales. Cabe resaltar que las reformas educativas de este periodo modificaron planes y programas de estudios para estar a la vanguardia de las pruebas estandarizadas a nivel regional y global.

Esta reforma para muchos docentes de nivel básico y nivel medio superior, significó someterse a procesos de evaluación de

una manera coercitiva. Aunado a cambios en los planes y programas educativos, fue una reforma desestabilizadora para los docentes, incluso esa reforma es señalada como la reforma educativa más punitiva de los últimos años. Por lo que, los derechos políticos y sociales de los trabajadores de la educación fueron reducidos y sometidos a la normatividad del Estado.

En la actualidad el Estado mexicano desde finales del año 2018 e inicios del año 2024, se ha preocupado por modificar la visión neoliberal y recuperar el enfoque nacional a partir los ideales humanistas, republicanos y de carácter social para las políticas educativas. La continuidad refiere a una capacidad política educativa para organizar modificaciones educativas, curriculares y de gestión educativa con la participación de los sujetos educativos (Romero y Soriano, 2022).

La noción y construcción ciudadanía a partir de las políticas educativas

La noción de ciudadanía en México a partir de las políticas educativas tiene un primer registro en torno a la noción de ciudadano, el segundo registro marca un rumbo hacia la dimensión político social y el tercero está relacionado con la construcción de ciudadanía y participación de los sujetos. En una perspectiva crítica, Olvera (2001) señala que desde principios del siglo XXI la formación para la ciudadanía en el país presenta un déficit al percibir que el goce de los derechos humanos, civiles, políticos y sociales es un ejercicio de ciudadanía.

En la perspectiva histórica de las políticas educativas, aludiendo al **primer registro**, la noción de ciudadano a mediados del siglo XX se caracterizó por el reconocimiento de derechos constitucionales por pertenecer al país, el reconocimiento hacia sectores de la población y/o minorías para ejercer el derecho a la educación. Un ejemplo, fue garantizar el derecho al voto como mecanismo de representación del pueblo ante el Estado. El voto de los ciudadanos fue un derecho que marcó una etapa de

participación así como libre agrupación de personas (sindicatos), dejando otra huella política como una figura más de representación ante el Estado.

La democracia y los derechos civiles fueron un estandarte permanente por parte del Estado, los derechos políticos en forma de conquista acompañaron la idea de un ciudadano que se encontró en total libertad de ejercer los derechos constitucionales. Sin embargo, los derechos y obligaciones no fueron evidentes en la década de los años sesentas y setentas cuando existió mayor represión por parte del gobierno. Es decir, la noción de ciudadano se ubicó en los derechos del individuo amparado por el Estado que en las obligaciones y en la participación del ámbito social.

Por su parte, la noción de ciudadanía en las políticas educativas como **segundo registro** aparece cuando el sistema educativo nacional comienza a relacionarse con las políticas supranacionales en 1992 través del Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y la Cultura (UNESCO). Esta última organización, en su documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, señala la importancia de describir lineamientos entre educación, conocimiento y desarrollo. Los lineamientos que propone para las políticas educativas en México radican en la ciudadanía, competitividad, equidad y desempeño (UNESCO, 2012).

La continuidad de estos lineamientos transitó a las políticas educativas promovidas por la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 cuyo fin consistió en transformar la política educativa colocando en el centro el discurso de *Calidad educativa*. Esta iniciativa incentivó la participación de algunos actores del Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre sus ejes principales se encuentran la modernización de centros escolares, profesionalización de maestros, bienestar y desarrollo integral de los alumnos, evaluar para mejorar y la *formación integral* de los alumnos para la vida y el trabajo.

En el apartado de la *formación integral*, menciona que los valores y la construcción de ciudadanía son los pilares fundamentales de la reforma curricular. Aquí, aparece el **tercer registro**, la construcción de ciudadanía en los procesos de formación de los alumnos desde el currículo educativo. El discurso es asentado en los márgenes de la acción para un desarrollo sustentable, el cuidado del medio ambiente, los derechos de los niños, entre otros.

En el año 2011 con la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), aparece por primera vez el discurso para la formación ciudadana en el currículo educativo. Así emerge la directriz del ciudadano del mundo, entre el ámbito local y global, con principios universales y mecanismos de participación para la construcción de ciudadanía. El asentamiento de este discurso se pudo observar en la formación de docentes de nivel básico. Un año más tarde, se crea un curso llamado *Formación ciudadana* integrado en el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (DOF, 2012).

Particularmente, el curso tuvo dos propósitos: el primero, complementar las competencias cívicas y éticas como base para el ejercicio de una ciudadanía responsable como futuro docente, el segundo, desarrollar competencias ciudadanas en los niños durante su paso por la educación primaria. También, desarrollar habilidades de reflexión y argumentación, así como la responsabilidad para implementar mecanismos de participación política y democrática en las escuelas por parte de los niños.

En el marco curricular de la educación básica en México, el plan de estudios del año 2011 reconoce la importancia del desarrollo integral del individuo y de la comunidad con enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza para formar ciudadanos que practiquen derechos humanos y valores a lo largo de toda la vida (SEP, 2011). Sin embargo, no aparece articulado este discurso con los programas de estudio, campos formativos y/o perfil de egreso.

No obstante, el discurso que fomentó la cohesión en el campo curricular fue la publicación sobre *Educación para la ciudadanía Mundial: temas y objetivos de aprendizaje* que realizó la UNESCO en el año 2015. En este documento señala que la ciudadanía mundial es un tipo de ciudadanía interdependiente que plantea interrogantes de una ciudadanía con sentido más allá del Estado-nación. Entre sus principales características son: el sentido de pertenencia a una comunidad y su relación con una humanidad en común, interdependencias de políticas económicas, políticas culturales a nivel local, nacional y mundial.

En ese sentido, la política educativa nacional de 2017 recupera dimensiones conceptuales de la Educación para la Ciudadanía Mundial: cognitivo, socioemocional y conductual. En lo cognitivo ubica la adquisición de conocimientos, la comprensión y pensamiento crítico de problemáticas sociales en diferentes escalas (mundial regional nacional y local), y el reconocimiento de interdependencias de países y grupos de población.

En la dimensión socioemocional, se encuentra sentido de pertenencia a una humanidad en común a partir de valores, responsabilidades y el respeto a la diversidad. En la dimensión conductual, promueve acciones responsables en contextos locales, nacionales y mundiales para un mundo inclusivo, pacífico y sostenible. Un ejemplo, está en política educativa del año 2017, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1 – Rasgo del perfil de egreso, Convivencia y Ciudadanía.
Aprendizajes Clave, para la educación integral, 2017

Educación preescolar	Educación primaria	Educación secundaria	Educación media superior
Habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas	Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y	Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural,	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas

de convivencia en la casa y en la escuela.	obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.	étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
--	---	---	---

Elaboración propia con base en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral, (SEP, 2017 pág. 24-25).

Este cuadro representó la búsqueda de horizontes de formación ciudadana con base en los perfiles de egreso de la educación básica y educación media superior. Desde luego esta política educativa hizo evidente el discurso de ciudadanía en el marco curricular mexicano. Sin embargo, en la educación media y superior, no fue tan visible la construcción de ciudadanía. En este caso, los perfiles de egreso muestran una continuidad, articulando como eje rector la convivencia y la diversidad.

La construcción de ciudadanía desde la política educativa actual: La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

El 30 de septiembre de 2019 se publicó la Ley General de Educación en el Diario Oficial de la Federación por parte del presidente Andrés Manuel López Obrador, cabe señalar que esta ley está vigente en este año 2024. Entre sus características más relevantes como política educativa está en garantizar el derecho a la educación con base en el Art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, regular la educación del país, fomentar

la participación activa de los educandos, madres y padres de familia, así como tutores maestros, maestros y actores educativos.

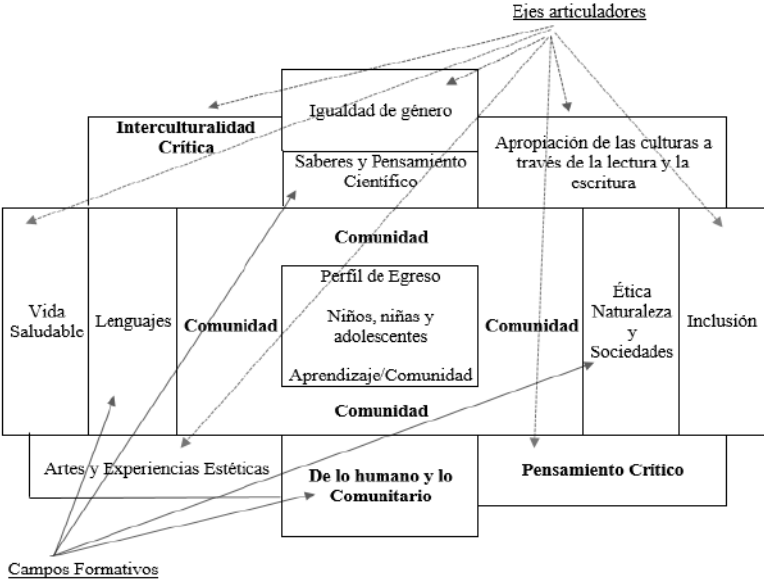
De esta ley, título segundo, capítulo I, aparece la función de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como iniciativa que busca la equidad, excelencia y mejora continua de la educación. El impulso al desarrollo humano integral para contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y crecimiento de la sociedad, combatir la discriminación y promover la construcción de relaciones sociales a partir del respeto a los derechos humanos. La característica de este nuevo modelo educativo es el acercamiento que tiene con la construcción de ciudadanía, partiendo de la educación basada en: la identidad, sentido de pertenencia, respeto desde la interculturalidad, la responsabilidad ciudadana sustentada en valores, la participación activa, cuidado del medio ambiente y el pensamiento crítico para la transformación de esta sociedad (DOF, 2019).

Este planteamiento converge con los fines y criterios de la escuela como centro de aprendizaje comunitario. Asimismo, los planes y programas de estudio buscan estar situados en contextos locales-regionales con la participación y reconocimiento de los pueblos, comunidades indígenas y afromexicanas. El nuevo modelo educativo señala que la escuela tiene que posicionarse como institución para formar ciudadanos, para vivir y convivir dentro de una sociedad democrática.

De acuerdo con la NEM, la formación de una ciudadanía debe prevalecer los valores, como la dignidad humana, solidaridad, igualdad, justicia social, interculturalidad, derechos humanos y cuidado del medio ambiente. Resalta la idea de diversidad territorial, social, lingüística, cultural como contexto y campo de participación de los estudiantes. Otro punto que resalta, es el *enfoque de capacidades* de una persona no solo en la adquisición de habilidades y conocimientos, sino que se relaciona con una visión integral de la persona, alimentación, integridad física, pensamiento y razonamiento crítico para vivir en comunidad.

Por tanto, la comunidad entendida, como pueblo, municipio, barrio, colonia en zonas rurales o urbanas, es una categoría que adquiere importancia con relación a la escuela, no solo como una delimitación territorial, sino desde *lo común*, como principio de corresponsabilidad y participación entre miembros de la comunidad escolar. Los puntos nodales de esta política educativa radican en un plan de estudios basado en la comunidad como núcleo integrador, la integración curricular y la autonomía profesional del magisterio. En este sentido, en el siguiente esquema se muestra la organización curricular de esta política.

Esquema 1 – Organización Curricular de la NEM, Educación básica



Elaboración propia con base en el Anexo Programas de estudio para la educación Preescolar Primaria y Secundaria (SEP, 2023).

Con base en lo anterior, se observa en primera instancia, que el currículo está organizado a partir de un centro y una periferia. En el centro se ubica el perfil de egreso como el horizonte curricular de niños, niñas y adolescentes con base en el aprendizaje y su relación con la comunidad. En la periferia están los campos

formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética naturaleza y sociedades, así como de lo humano y lo comunitario. Estos campos formativos, su principal función radica en establecer objetos de aprendizaje (contenidos), mitigando la fragmentación de saberes y promoviendo la vinculación entre áreas de conocimiento y disciplinas.

En continuidad del esquema anterior, desplazándose hacia la periferia, se encuentran los ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas. La principal función es vincular el currículo con diversas miradas y lecturas de la realidad. En el esquema se resalta de manera intencionada los campos formativos y ejes articuladores (significantes) que posibilitan y vinculan una formación para la ciudadanía en los alumnos y estudiantes de nivel básico en México.

Consideraciones finales

El modelo curricular de la NEM busca la participación de los sujetos educativos que intervienen en las prácticas educativas. Sin duda, sigue siendo un reto para muchos docentes, padres y/o tutores, debido al cambio de modelo curricular que aún sigue en proceso de adaptación y asentamiento pedagógico en las escuelas. Es un horizonte favorable en la construcción de ciudadanía, porque señala un rumbo educativo situado en los procesos formativos de los alumnos y estudiantes.

Cabe señalar que la política de la NEM en la Educación Media y Superior de México, presenta especificidades, el rastreo de significantes para la construcción de ciudadanía recae en los principios de la educación básica. La diversidad de subsistemas y el nuevo cambio de paradigma educativo dificultan el diálogo entre la política actual, los sujetos educativos y las prácticas pedagógicas. Por lo que, se requiere abordarlo en otro momento como objeto de problematización.

Hay que señalar que las políticas educativas en México han dejado huellas y marcas pedagógicas que siguen estando en los proyectos de nación. El viraje que se ha planteado en los últimos años permite transitar hacia un nuevo horizonte pedagógico, curricular y formativo para todos los sujetos involucrados con la educación. No obstante, hace falta analizar la formación para la ciudadanía desde los procesos de desarrollo de aprendizaje y las prácticas educativas, es un trabajo pendiente por parte de todos los sujetos educativos involucrados, y también del nuevo gobierno que entrará en funciones a finales del año 2024.

Referencias

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile. Naciones Unidas. 1992.

CRUZ, Pineda. México. En Rojas Moreno Ileana, Navarrete Cazales Zaira y Cruz Pineda Ofelia (orgs). **Políticas educativas latinoamericanas**. Ciudad de México.@Schola UNAM.2023.

Diario oficial de la federación. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. 1992. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Diario oficial de la federación. **Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria**. 2012. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0

Diario oficial de la federación. **Ley general de educación**. 2019. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Diario oficial de la federación. **Ley orgánica de la instrucción pública en el distrito federal**. 1867. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf

MARTÍNEZ, Rizo Felipe. Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. **Revista Iberoamericana de Educación**, 027, 35-56. 2001. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>

OLVERA, Rivera Alberto J. La construcción de la ciudadanía en México en los Albores del siglo XX. **Sotavento**. 10, 35-48. 2001. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/8840/sotav10-Pag35-48.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ROMERO, Huerta Jairo. SORIANO, Peña Reinalda. Las políticas educativas y la Enseñanza de la Geografía en México: Contexto de Pandemia. En: ANDREIS, Adriana Maria. COPATTI, Carina (orgs). **Trajetórias Geográficas Coetaneas das Políticas Educacionais**. Chapecó, SP. Pedro & João Editores. 2022.

SEP. Anexo, programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México. Secretaria de Educación Pública. 2023. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

SEP. **Aprendizajes clave para la educación integral**. México. Secretaria de Educación Pública. 2017.

SEP. **Plan de estudios 2011. Educación Básica**. México. Secretaria de Educación Pública. 2011.

UNESCO. **Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje**. 2015.

HACIA UNA NUEVA CIUDADANÍA: REPASO SOBRE LA POSICIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS SOCIALES DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COSTARRICENSE

Daniela Retana Quirós

Introducción

La Constitución Política de Costa Rica (1949) establece que:

Artículo 77. La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.

Artículo 78. La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación. (...)

Junto a esto, y como instrumento que permite entender el escenario educativo nacional, la Ley Fundamental de Educación (1957), en su artículo 1, reafirma que:

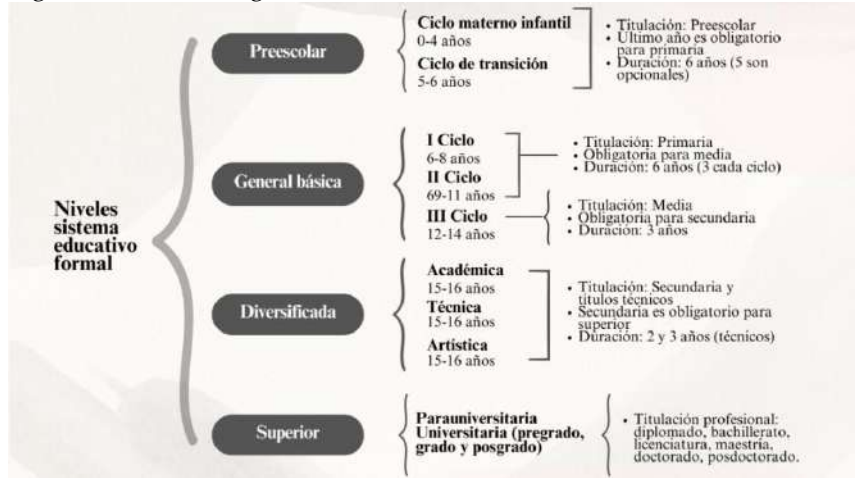
Todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada. Por lo que se deberá estimular y fomentar en los educandos el aprecio por el ejercicio de los derechos humanos y la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país.

Se entiende entonces que en el país existe un sistema educativo público y obligatorio para todas las personas que habiten en el país y que se propiciará el acceso de todas las personas a la educación superior. Para que esto se cumpla el Consejo Superior de Educación (CSE), órgano colegiado de naturaleza jurídica constitucional y rector de la educación nacional, junto al Ministerio de Educación Pública (MEP), que es el ente encargado de diseñar, implementar y supervisar las políticas educativas en Costa Rica, organizan el

sistema escolar en cuatro niveles (en términos operativos, la educación superior pública se encuentra a cargo del Consejo Superior de Rectores, CONARE).

La Figura 1 muestra la estructura del sistema educativo público formal en el país, a esto se le añaden los programas de educación técnica que están a cargo del Instituto Nacional de Aprendizajes (la educación media es requisito para la mayor cantidad de titulaciones).

Figura 1. Estructura general del sistema educativo formal en Costa Rica.



Los programas educativos ofrecen asignaturas básicas como lo es: español, matemáticas, ciencias y estudios sociales, en primaria, a lo que luego se le unen otras como cívica, biología, química, física-matemática, psicología, filosofía e idiomas como el inglés o el francés¹.

Tras la breve presentación del sistema educativo nacional, es oportuno enfocarse la asignatura que se analiza en este documento, los Estudios Sociales, esta es una materia escolar que en Costa Rica

¹ A las asignaturas básicas pueden agregarse más según los recursos del centro educativo o bien su naturaleza (público, privado, subvencionado, entre otros).

posee una herencia que resiste con el tiempo y define su esencia, en la que la geografía está presente.

Particularmente, este documento tiene como objetivo comprender la presencia de la geografía como un área estructurante dicho campo escolar, para dar pistas respecto a la trascendencia en la incorporación de la educación geográfica en la reforma curricular de 2016.

Este documento presenta un recorrido por los diferentes momentos que han marcado el trayecto de los Estudios Sociales, iniciando por el contexto en el cual surgen los Estudios Sociales y se convierten en parte del currículo escolar obligatorio en el país, para finalizar profundizando en aquellos contenidos y propuestas de aprendizaje relacionadas con la geografía. Se aclara que, en el sistema educativo nacional, las asignaturas se ofrecen con planes propios hasta el III ciclo de la educación general básica y diversificada, en los I y II ciclo se tiene un solo programa que articulan las asignaturas básicas. en el nivel de la educación secundaria.

Este trabajo se realiza a partir del análisis de fuentes documentales como los programas de estudios de la asignatura para el III ciclo de la educación general básica y diversificada, creados y aprobados por el MEP correspondientes a los años 1991, 1995, 2001, 2005 y 2016, junto con documentos disponibles en las bibliotecas digitales del MEP y del CSE.

Contexto: la formalización de los Estudios Sociales como asignatura escolar

Las sociedades pasadas, presentes y futuras siempre van a coincidir en la necesidad de cuestionarse lo que pasa, por qué pasa, y ojalá, cómo responder adecuadamente a lo que pasa. A esta necesidad le acompaña, como consecuencia del cambio y evolución, el reflexionar los problemas sociales. Salas (2000), señala que parte de las preocupaciones sociales surgidas en periodos de posguerra y revoluciones, fueron la motivación para que se ideara

una asignatura escolar en el sistema educativo costarricense que situara las ciencias sociales en este nivel.

Los cambios en el paisaje, que originan divergencias y coincidencias en el espacio, son detonantes de la curiosidad humana, entendida como una habilidad inherente a todas las personas, y esta a su vez motiva el desarrollo del pensamiento y análisis espacial. La convivencia con el espacio, específicamente la construcción de territorialidades deja huellas que van modelando el paisaje, que pueden ser percibidas y ubicadas por medio de hitos temporales y espaciales. que se podrían encontrar entre territorios y tiempos. Sin lugar a duda, los modelos políticos que organizan la sociedad y el espacio son determinantes en la ocupación humana, específicamente en regulación, tenencia y uso de recursos, lo cual identifica patrones culturales, identidades y de comportamiento. Históricamente, las decisiones políticas que toman las naciones respecto a los recursos disponibles en el espacio geográfico han estado asociadas a conflictos, en una multiplicidad de escalas, que enfrentan a las personas al definir y contraponer estrategias que faciliten el ejercicio de poder de unos sobre otros, donde usualmente se encuentran ganadores y perdedores, interpretados así desde la perspectiva con que se miren.

Los Estudios Sociales son producto de estas preocupaciones, pues proponen un escenario formal donde se analizan causas y consecuencias de las diferentes interacciones humanas con su entorno en el tiempo, a la luz de los modelos sociales y la construcción histórica del territorio. En este contexto, Salas (2000) señala que las críticas de pensadores socialistas europeos al sistema sociopolítico y económico de la posguerra y las revoluciones impulsaron la creación de centros de estudios sociales para diagnosticar la realidad nacional y proponer mejoras. Estas iniciativas fueron adoptadas por varios gobiernos del siglo XX, incluyendo el gobierno costarricense de Cleto González Víquez (1928-1932), aunque la crisis sociopolítica de la época impidió su éxito. La creación de la asignatura de Estudios Sociales tuvo lugar en Estados Unidos en 1916, cuando el Comité de Estudios Sociales

de la Comisión para la Reorganización Secundaria propuso esta nueva materia escolar enfocada en el análisis de la organización y el desarrollo de la sociedad humana y su relación con las personas y grupos sociales. Además, el currículo escolar estadounidense influyó en el costarricense, con aportes de la misión pedagógica chilena (1936) y las asesorías en formación ciudadana de la UNESCO.

En el sistema escolar costarricense, según Salas (2000) y Agüero et al. (2011), antes de la definición de los Estudios Sociales, no había una amplia cobertura y acceso a la educación secundaria, ni una necesidad real de obtener este nivel de estudios. Sin embargo, los cambios en la sociedad definidos por eventos nacionales e internacionales consecuentemente sugieren cambios en sus necesidades y en las de profesionalización. Así, las materias básicas del sistema educativo fueron Historia, Geografía, Formación Ciudadana, Cosmografía e Historia Patria, se dictaban desde una perspectiva del acontecimiento y marcadas por el eurocentrismo, como modelado para la ciudadanía y preparación para enfrentarse a la realidad del país.

Como evidencia de la enseñanza de geografía, bajo el curso Geografía de Costa Rica, en el sistema educativo nacional, declarado como gratuito y obligatorio según la Constitución Política de 1869, Bolaños (2018) destaca el papel de las Lecciones de Geografía del Bachiller Osejo, publicadas en 1833 y reconocidas como la primera obra de la geografía costarricense. Estas lecciones presentaban las características del espacio y de quienes habitaban Costa Rica, como un esfuerzo estratégico de diferenciar el país de los restantes centroamericanos y así influir de alguna manera en su separación de la república federal.

Según Salas (2000), las deficiencias pedagógicas de los programas de estudios escolares anteriores a la década de 1950 fueron la principal motivación para que, en Costa Rica, se adoptaran los Estudios Sociales como una nueva asignatura. Cortés y otros (1991, p. 17; citado en Salas, 2000) refieren el año 1951, como el momento en el que se puso en práctica los Estudios Sociales en

la enseñanza media, aunque fuera solamente en colegios experimentales y ubicados en centros urbanos como el Colegio Vargas Calvo (ubicado en San Pedro, Montes de Oca) y sin mayores cambios en los contenidos de los programas respecto a los existentes desde 1939. Se buscó con su creación la coordinación de temas de historia, geografía y cívica, junto con el sugerir metodologías y vincular la asignatura a propósitos sociales, vocacionales y de desarrollo de la personalidad.

El hito definitivo, según Salas (2000) que consolida los Estudios Sociales en la educación costarricense, se encuentra en la aprobación de la Ley Fundamental de Educación en el 1957. En tanto esta propuso que la educación difundiera los principios de la democracia social y temas vinculados a los procesos de cambio social, desde un enfoque humanista. Dicha Ley motivó la reforma de la educación, a través de diferentes procesos de formación del profesorado, donde figura la capacitación específica en metodologías para los Estudios Sociales con el apoyo de la Universidad de Costa Rica durante 1958. Para el año 1964 se puso en práctica dicha reforma, con nuevos programas para todas las materias de enseñanza media y con la obligatoriedad de enseñar Estudios Sociales junto a Ciencias.

Así fue como en la década de 1950, la enseñanza de los Estudios Sociales surge en Costa Rica y puede ser interpretada como una herramienta sociopolítica para fomentar, mediante el sistema educativo, los principios y aspiraciones del modelo político y material de la recién fundada segunda república (Solano, 2006).

Por su parte, la formación del profesorado se formalizó con la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941, antes de esto se contó con intelectuales que ejercían la enseñanza según sus capacidades profesionales en diferentes áreas y con el apoyo en formación pedagógica que ofrecía la Escuela Normal de Heredia creada en 1914 (López, 2018). Agüero *et al.* (2011) mencionan que esta universidad graduó por primera vez a los docentes de enseñanza media en el país, inicialmente a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras con la titulación en Enseñanza de la Historia y la

Geografía. Tras la creación de la Ley de Educación de 1957, el modelo educativo fue reformado, y la formación de docentes se fragmentó y gestionó por dos facultades: Ciencias y Letras (especialidad y humanística) y Educación (aspectos didácticos). Entre 1951 y 1968, la enseñanza de historia y geografía se fue abandonando paulatinamente para fusionarse en una titulación específica en Estudios Sociales, incluyendo contenidos de sociología, politología, antropología y jurisprudencia.

Así, en el contexto de la reforma de 1972 se emitió el título de docente de Estudios Sociales, en la Universidad de Costa Rica. En 1977, se establecieron los bachilleratos en la enseñanza de las diferentes disciplinas, con planes de estudio que empezaron a ser administrados por la Escuela de Formación Docente y estructurados bajo la modalidad compartida entre las diferentes escuelas. De manera inicial en el título otorgado en el campo de los Estudios Sociales se integró la leyenda Profesor de Segunda Enseñanza en Historia y Geografía, más tarde (1976) se creó la denominación Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. A partir de 1989, la coordinación del plan de estudio en la Universidad de Costa Rica fue responsabilidad de la Comisión Compartida, formada por representantes las escuelas de Historia, Geografía y Formación Docente (Agüero *et al.*, 2011).

El objeto de estudio de los Estudios Sociales en el currículo escolar

A grandes rasgos, el espíritu de incorporar los Estudios Sociales en el sistema educativo costarricense estuvo asociado desde su inicio a la formación de una ciudadanía que pudiese comprender la construcción de un proyecto identitario nacional que proyecta una identidad y que se basa en hechos históricos que explican la ocupación del territorio nacional, para construir un futuro pertinente a las necesidades y oportunidades de la sociedad y territorio nacional en su interacción con el resto del mundo. Por esto, un punto de partida definitivamente para entender la

existencia de esta disciplina es reconocer la importancia del contexto, tanto el que da origen a la disciplina como respecto a su presencia en la secuencia de aprendizajes.

Una dificultad encontrada, a partir del análisis de las propuestas de programas de estudios correspondientes a este trabajo (1991, 1995, 2001, 2005 y 2016), es que no se declara de una manera directa un objeto de estudio (exceptuando el programa de 2016), más bien se explica la función de la disciplina y algunas ideas para conceptualizar qué son los Estudios Sociales. La Tabla 1 muestra algunas de estas aproximaciones conceptuales extraídas de los programas.

Tabla 1 -. Aproximaciones conceptuales respecto a los Estudios Sociales según programas de estudios del MEP

Año	Aproximación conceptual
1991	La asignatura de los Estudios Sociales se centra en un análisis del ser humano en su interacción con el medio físico y social en que se desenvuelve y en la formación de un individuo más creativo, crítico y comprometido con la solución de los problemas que aquejan a la sociedad costarricense.
1995	Estudios Sociales es la disciplina de los programas de educación que comprende básicamente contenidos y enfoques históricos-geográficos, acerca de la evolución de la sociedad humana y del medio, enriquecida con los aportes significativos de las otras ciencias sociales y naturales (...).
2001	(...) estudia las sociedades humanas pasadas y presentes, y su proyección hacia el futuro. Desde esta perspectiva, facilitan a los estudiantes la comprensión de la realidad social, partiendo de sus experiencias inmediatas (entorno comunal) hasta llegar al mundial.
2005	Los Estudios Sociales es la asignatura del programa de estudios que ayuda a conocer y estudiar, de una forma ordenada, y con un abordaje diacrónico, los fenómenos sociales y físicogeográficos en el ámbito nacional y en el mundial.
2016	Los Estudios Sociales no refieren explícitamente a una ciencia o disciplina, en el

	sentido de que no poseen un objeto de estudio, teorías y métodos particulares en comparación con otras áreas del conocimiento (Salas 2014; Morales, 2010). Desde esta perspectiva, son una asignatura o campo de trabajo, de carácter interdisciplinario, cruzado por distintas ciencias, con un enfoque holístico, en el que se aprecia el diálogo de ciencias sociales, biofísicas y humanísticas, que desarrolla unas determinadas competencias personales y ciudadanas (National Council for Social Studies, 2010; Salas, 2014 y Marín, 2014), a partir de la resolución de problemas, ya sea de forma integrada o con base en la predominancia de una perspectiva histórica o geográfica.
--	---

Fuente: Programas de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica de los años 1991, 1995, 2001, 2005 y 2016, creados por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

De las aproximaciones presentadas en la Tabla 1, es posible identificar al menos tres elementos fundamentales:

- Los Estudios Sociales se centran en la formación de una ciudadanía que está inmersa en un sistema de referencias histórico, espacial, político, cultural y económico.

- El estudiantado se perfila como con las capacidades necesarias para ser transformador de su realidad individual y colectiva.

- Las personas docentes deben posicionarse como agentes articuladores entre contenidos, realidad social y humanización del ejercicio de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, el programa de estudio de 2016 (MEP, 2016) reconoce la ausencia, hasta 2011, de un soporte que oficializara a los Estudios Sociales dentro del sistema de clases y especialidades acorde a la titulación que se ofrece en el país, Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Por esto, se entiende que la especialidad Estudios Sociales/Educación Cívica:

(...) se orienta en dos planos del conocimiento, primero la relación entre los ciudadanos, la sociedad y el Estado y el segundo; la Historia y la Geografía, ambos, como elementos fundamentales para la comprensión del ser humano

en sociedad, en la búsqueda de la verdad de los procesos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos del país. Esto le permite al educando fortalecer sus valores patrios, sensibilidad ante las necesidades y prioridades de la sociedad y el desarrollo cronológico de los hechos que han forjado las instituciones de la Patria. (Dirección General Servicio Civil, 2011 p. 3).

De este modo, es posible sintetizar que los Estudios Sociales son un campo de conocimientos, fundamentado en las ciencias sociales, que centra en la formación de un ser humano capaz de comprender y convivir en una sociedad compleja y asentada en un territorio, que es construido por hechos sociales a lo largo de la historia e influida por condiciones geográficas.

Geografía como un área estructurante de los Estudios Sociales

Durante los períodos de exploración y guerra, la geografía toma un papel trascendental. Las descripciones clásicas del mundo conocido son eco del poder que posee el saber geográfico, los relatos de viajeros navegantes del siglo XVI y las obras geográficas y cartográficas son referencia clara de la importancia de comprender el mundo, lo que existe en este y, fundamentalmente, su ubicación. Lo que explica por qué la geografía es considerada uno de los campos del conocimiento más antiguos, junto a la historia, la cosmografía, entre otros. Esta puede ser una de las razones que explica por qué, antes de la consolidación de los Estudios Sociales en el país, se enseñaba historia y geografía como dos asignaturas separadas.

Con la formalización de Estudios Sociales como asignatura, se da un especial protagonismo al binomio espacio-tiempo que caracteriza los hechos sociales y ambientales. Así, en esta asignatura se empiezan a analizar tanto las causas y consecuencias de las decisiones humanas sobre el espacio, como las dinámicas naturales del planeta que influyen en esta interacción ser humano-medio, teniendo presentes los diversos momentos de la historia de la Tierra, con el propósito de imaginar un mejor futuro, más

sostenible, responsable, consciente y equilibrado para todos los seres vivos y los ecosistemas.

Los programas de estudios analizados reafirman la postura de tres áreas estructurantes que se conjugan para dar origen a los Estudios Sociales, se identifica a la geografía y la historia como las grandes campos del saber que nutren el conocimiento declarativo y a la pedagogía como ese saber que le da sentido a ese conocimiento en un plano más procedimental y actitudinal, sin pretender decir que un área excluya a la otra, sino que más bien se conjugan sus contenidos, metodologías, habilidades y valores para encontrarse en un escenario disciplinar especial, los Estudios Sociales, caracterizados por ser un campo interdisciplinar. Además, se reconoce que la construcción de esta asignatura escolar también se nutre de las restantes ciencias sociales, pretendiendo la comprensión integral de una realidad que es compleja, dinámica y diversa.

Según los programas de estudio, desde una generalidad, el aporte de la geografía a los Estudios Sociales se ha fundamentado en ofrecer un enfoque metodológico para el estudio de lo que pasa en el espacio, por lo que se menciona la importancia de la proximidad al medio y de leer el contexto. Sin embargo, no se enfatiza en el aporte profundo, teórico y conceptual, que puede ofrecer el saber complejo de la geografía a los Estudios Sociales. Específicamente, solamente dos programas hacen un énfasis en una geografía más robusta, por ejemplo, el programa de 2001 presenta de manera directa el objeto de la geografía y como desde este se consolida la dimensión espacio-tiempo como fundamental para entender los hechos humanos. Por otro lado, el programa de 2016 propone un campo específico de la geografía que se encuentra al servicio, se fundamenta y se nutre en la educación y formación, en términos generales, de las personas, este es la educación geográfica.

Tabla 2 – Presencia de la Geografía como área estructurante en los Estudios Sociales según los programas de estudio

Año	Propuesta	Descripción
1991	Enfoque metodológico	En el enfoque geográfico debe estar en estrecha relación con el medio en el que se desenvuelve el educando. Busca desarrollar creatividad, interés por el trabajo independiente y socializado, razonamiento y observación cuidadosa, para contribuir así a un aprendizaje creativo y crítico.
1995	Enfoque metodológico	La integración de métodos y objetos de estudio de estas especialidades (referencia a geografía e historia) permite realizar un análisis más científico, tanto de la evolución geológica de la tierra, como de la experimentada por los seres humanos y a la vez ayuda a visualizar mejora la calidad de la integración con el entorno cultural y social, escenario óptimo para el desarrollo de las potencialidades humanas.
2001	Campo del saber (objeto de estudio general)	La Geografía acerca al educando al conocimiento del paisaje natural y humano, a la evolución y modificación de este a lo largo del tiempo. Como resultado de la relación con el ser humano-medio.
2005	Enfoque metodológico	Fundamentalmente, lo que se desea enseñar y aprender en esta asignatura es una serie de contenidos sociales, sobre todo de carácter multidisciplinario, pero dando énfasis a al enfoque histórico y geográfico, establecidos de manera tal que el alumnado, parta del conocimiento de su entorno cercano y aprehenda los eventos más sobresalientes, protagonizados por los grupos humanos, desde sus orígenes, hasta el presente.
2016	Campo especializado del saber	(...) la educación geográfica en el marco de los Estudios Sociales propone efectivamente responder a los requerimientos y desequilibrios entre la sociedad y la naturaleza,

	(rama de estudio)	a través del desarrollo de conocimiento y habilidades propias de la Geografía y en relación con otras ciencias del ámbito social, biofísico y tecnológico. Más allá de preparar para vivir una plena ciudadanía, la educación geográfica debe fomentar la toma individual y colectiva de decisiones sobre las problemáticas vigentes en diferentes escalas, debe desarrollar capacidades para abordar temáticas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales (Bednarz, Heffron y Huynh, 2013).
--	-------------------	--

Fuente: Programas de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica de los años 1991, 1995, 2001, 2005 y 2016, creados por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Si bien la mayoría de las propuestas analizadas refieren aristas transversales, presentadas en la Tabla 3), que son además propuestas desde las políticas educativas en general, no se explicita la manera práctica de vincular las áreas estructurantes y dichas transversalidades. Exceptuando la propuesta de 2016 que se centra en explicar la ruta a partir de la que se puede empatar la lógica del fundamento pedagógico y curricular.

Tabla 3 – Aristas transversales de los Estudios Sociales según los programas de estudio

Año	Arista
1991	(No se identifican directamente)
1995	Ética del desarrollo y retos de sustentabilidad
2001	Educación y para los valores. Educación en y para la vivencia de los derechos humanos, la democracia y la paz. Educación para la conservación (uso, manejo y protección ambiental). Educación para el respeto de toda forma de vida. Educación para la salud personal y social. Educación para la prevención del riesgo y los desastres.

2005	Cultura ambiental para el desarrollo sostenible. Educación integral de la sexualidad. Educación para la salud y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz.
2016	Ciudadanía para el desarrollo sostenible. Ciudadanía planetaria con identidad nacional. Ciudad virtual con equidad social.

Fuente: Programas de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica de los años 1995, 2001, 2005 y 2016, creados por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

En concreto, este documento visibiliza la presencia de la Geografía como área estructurante de los Estudios Sociales y reconoce el potencial transformador que posee la educación geográfica para alcanzar una ciudadanía consciente. Por esto es importante reconocer el salto cognitivo que promueve la propuesta de programa de estudios de 2016, en esta se identifica el esfuerzo innovador por justificar el aporte del conocimiento geográfico y su especialización, como producto de la evolución del saber y de una ciencia actualizada según las necesidades y desafíos humanos y de los ecosistemas.

En este más reciente programa de estudios se propone a la geografía como un vínculo para la transformación, a través de la premisa “la educación geográfica para la sostenibilidad” (MEP, 2016), se establece un cambio de paradigma al no centrarse en la educación como eje transversal sino más bien colocando a la ciudadanía, no como un producto del proceso educativo sino más bien como un agente y escenario para la transformación hacia el bienestar, como puede evidenciarse en la definición de una conceptualización de los Estudios Sociales (Tabla 1), las aproximaciones al campo de estudio de la Geografía como área estructurante (Tabla 2) y aristas transversales definidas para la asignatura y su programa de estudios (Tabla 3).

Distribución de contenidos temáticos geográficos para el abordaje de los Estudios Sociales

Si bien los hechos humanos poseen una dimensión espacio temporal inseparable, lo que quiere decir un contenido geográfico y uno histórico que les permite comprenderles de una manera profunda, los programas de estudios tienen a ser estructurados a partir de la identificación de unos contenidos trabajados desde conceptos y enfoques de uno u otro saber. Así, es posible identificar en estos documentos encabezados como geografía física, geografía humana, geografía política, geografía de América o Geografía de Costa Rica, dando un énfasis a todos aquellos elementos conceptuales que permiten caracterizar el espacio y su ocupación.

Estos documentos poseen diferentes estructuras y maneras de organizar el aprendizaje, por ejemplo, los programas (según año) proponen cuadros operativos con las siguientes secciones orientadoras para cada nivel:

- 1991: Objetivos, situaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación.

- 1995: Contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación.

- 2001: Objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación.

- 2005: Objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y aprendizajes por evaluar.

- 2016: Eje temático, tema integrador, aprendizajes esperados, unidad de trabajo, pregunta problema, situación de aprendizaje, criterios de evaluación. Además, cada unidad de trabajo posee una evaluación de aprendizajes general.

Como puede verse, la manera en la que se proponen las experiencias de enseñanza y aprendizaje no distan entre sí, excepto el caso del programa de 2016 que modifica profundamente su fundamento pedagógico y por la estructura curricular y acciones pedagógicas. De este modo, entre los programas de 1991, 1995, 2001 y 2005 es posible identificar una lógica temática que se basa en

generalidades geográficas y en el aprendizaje de temáticas muy marcadas.

La Tabla 4 resume los principales contenidos temáticos de estos programas, según los cinco niveles de estudios el para el tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada ofrecidos en el país. Estos contenidos, en algunos casos, especialmente en el programa de 1991, son enunciados de una manera descriptiva, desagregando contenidos específicos que permiten construir uno conocimiento general sobre la temática. Se identifica que hay un abordaje escalar desde el abordaje de estos, jugando entre la escala local, nacional, continental y planetaria, lo que definitivamente responde a un enfoque geográfico que dirige el aprendizaje de procesos y fenómenos humanos que acontecen en la superficie terrestre.

Tabla 4 – Contenidos temáticos asociados al conocimiento geográficos en los programas de estudio de los Estudios Sociales según años y niveles

Nivel	Contenidos según año del programa			
	1991	1995	2001	2005
7	Énfasis en la comunidad y su relación externa.	Énfasis en América.	Énfasis en Costa Rica.	
	- Representaciones espaciales (generalidades y técnicas cartográficas). - Origen y evolución geológica terrestre. - Modelado terrestre. - Generalidades climatológicas. - Desastres, vulnerabilidad, fenómenos naturales y antrópicos. - Problemas ambientales*.			
8	Énfasis en América. (El programa de 1995 no incluyó contenidos geográficos).			
	- Situación espacial del continente americano. - Geografía de América: geomorfología, clima, vegetación, recursos naturales, demografía, actividades humanas (urbanización, uso de la tierra, aspectos culturales, actividades socioeconómicas, ...). - Desastres, vulnerabilidad, fenómenos naturales y antrópicos. - Problemas ambientales*.			
9	(El programa de 1991 no incluyó	Énfasis en el planeta.		
		- División del espacio político	-Regiones humanas y	- Evolución geológica.

	contenidos geográficos).	(regiones según territorios, fronteras, desarrollo, influencia socioeconómica, ...). -Dinámica poblacional. -Espacios rurales y urbanos.	actividades productivas asociadas. -Problemas mundiales (ambiente, crecimiento urbano, salud y alimentación).	-Climas y vegetación. -Regiones humanas (población, desarrollo urbano, sistemas agrícolas, industrialización, ...). -Problemas ambientales.
10	Énfasis en Costa Rica.	Énfasis en América.	Énfasis en el planeta.	
	- Situación espacial. - Evolución geológica. - Clima. -Formas de relieve. -Uso de recursos naturales y legislación ambiental. -Prevención de desastres. - Regionalización socioeconómica.	-Geografía humana (sistema natural y cultural): localización, modos de vida, relieve, actividades productivas, zonas litorales. -Geografía política (antecedentes, geopolítica de las entreguerras, América Latina en el siglo XX, ...).	-Geografía humana (sistema natural y cultural, modos de vida, paisajes, océanos, continentes, ...).	
11	Énfasis en Costa Rica.			
	- Planificación y prevención de desastres.	- Regionalización (definición, regiones en Costa Rica, ...).	-Geografía de Costa Rica (relieve, clima, vegetación, ...). - Regiones socioeconómicas. - Dinámica de la población. - Problemas ambientales.	

* El programa de 1991 no menciona directamente “problemas ambientales” como un contenido, sin embargo, es enfático en la necesidad de comprender la relación entre seres humanos y el medio para entender su impacto, por ende, se asocia con el significado de dicha categoría conceptual.

Fuente: Programas de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica de los años 1995, 2001, 2005 y 2016, creados por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

La propuesta de 2016 merece un análisis profundo, que quizá y apenas puede motivar en este documento. Dicho programa es una herramienta poderosa e innovadora, que rompe con el enfoque descriptivo con el que se asocia a la geografía tradicional. No significa que el trabajo descriptivo no sea válido y necesario, pero la propia evolución de saber geográfico indica que este es apenas un primer paso para generar estudios, análisis y alternativas que sean propias del campo de trabajo de Geografía. Al igual que su objeto de estudio, la Geografía es una ciencia compleja, dinámica y sensible, pretende comprender aquellas expresiones y vínculos que se construyen en el espacio geográfico y que nacen de la interacción entre seres humanos y el medio, un medio en el que están inmersos recursos, conflictos, ocupación, fenómenos y dinámicas. Por esto, el programa apuesta por una organización temática integradora, donde se combinan contenidos curriculares declarativos, procedimentales y actitudinales, que provienen de las tres áreas estructurantes.

La Tabla 5 muestra un ejemplo de la organización curricular del de dicho programa, el cual es respetuoso con los lineamientos de la Declaración de Lucerna (UGI, 2007), respecto a la importancia del uso de tecnologías y recursos geoespaciales en la formación personas ciudadanas responsables y democráticas ante las necesidades de promover el desarrollo sostenible en el mundo.

Tabla 5 - Ejemplo de contenidos del plan de estudios de Estudios Sociales (2016), MEP

7° nivel
Eje temático: La ocupación humana y el uso del espacio geográfico: lecciones espacio-temporales del pasado para pensar el presente y el futuro.
Tema integrador: 7.1. El mundo antiguo y la huella humana en el espacio geográfico (70.000 a. C al 3000 a. C.)
Unidad de trabajo: 7.1.2. El mundo antiguo: las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto
Preguntas problema:

1.¿Cuáles fueron la localización y las características de los espacios geográficos donde se asentaron las primeras civilizaciones del mundo antiguo? 2.¿Qué organización económica, social, política y cultural caracteriza las primeras civilizaciones en Asia y África? 3.¿Cuál es el legado cultural de las primeras civilizaciones del mundo antiguo a la sociedad humana?
Situación de aprendizaje: A. Los primeros pasos del ser humano: de los homínidos al Homo sapiens sapiens.
Criterios de evaluación: -Describir la evolución del ser humano desde los primeros homínidos hasta las sociedades de cazadores y recolectores del mundo antiguo en relación con los cambios en el acceso y uso del espacio geográfico. -Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la movilidad espacial del Homo sapiens sapiens, desde África hacia otras regiones del Planeta través del tiempo. -Identificar las principales características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades de cazadores y recolectores del mundo.

Fuente: Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica para el año 2016, creado por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Cabe rescatar que, tras el análisis de contenidos temáticos y tomando en cuenta la estructura curricular, hay una similitud en la lógica de los programas de 1991 y 2016, esta corresponde a enunciar relaciones entre contenidos conceptuales y la problematización en el espacio geográfico, en el cual conviven personas y recursos. Evidentemente, como cualquier otro proceso educativo y de mejora curricular, el programa de 2016 es más complejo, robusto y profundo, invita tanto al estudiantado como a las personas docentes a problematizar la realidad y formar su capacidad de ofrecer alternativas de campo; no es posible negar el potencial de la propuesta de 1991.

Reflexión final: El porqué de una nueva ciudadanía, un llamado de atención de la educación geográfica en los Estudios Sociales

La revisión hasta aquí realizada permite identificar que los Estudios Sociales son un campo escolar necesario y fundamental para la formación de personas capaces de entender la ocupación del espacio a lo largo del tiempo y de promover un futuro de bienestar. La geografía, en este campo, resulta trascendental en el sentido de que ofrece conocimientos y herramientas que promueven tomar una actitud crítica ante los desafíos que enfrenta la sociedad y los ecosistemas ante los cambios y la evolución de la vida en el planeta.

Siendo así, debe reconocerse que los Estudios Sociales se estructuran combinando un conocimiento profundo de todas las fases, dinámicas, fenómenos y hechos que acontecen en el espacio geográfico, donde la dimensión espacio-tiempo se convierte en el modelo más adecuado de análisis. Por esto, el conocimiento que han creado a lo largo del tiempo la geografía y la historia son fundamentales.

Se evidenció que, a excepción del programa de estudios de 2016, estos cambian poco entre sí, manteniendo una perspectiva de la geografía que prioriza el uso de conceptos que explican aspectos geofísicos del espacio, como lo es el relieve, la distribución climática y de ecosistemas, para luego crear lecturas de aspectos ambientales como lo es el uso de los recursos y los problemas que surgen de la relación entre las personas y el medio.

El cambio de paradigma evidenciado que propone el programa de 2016 permite entender no solo la evolución e importancia que toman asignaturas como los Estudios Sociales en los currículos escolares nacionales, sino también el reconocimiento de la Geografía como un campo del conocimiento que promueve la transformación ciudadana, a través de la comprensión profunda de la interacción inseparable entre mundo biofísico y el social para la construcciones de mejores futuros, conscientes, sostenibles y responsables.

En los Estudios Sociales, el complejizar y problematizar la comprensión del espacio geográfico, implica reconocimiento de las acciones humanas sobre en este, y que, a su vez, permite transversalizar los derechos y responsabilidades de una ciudadanía consciente.

El lema del programa de Estudios Sociales de 2016 (MEP) dicta “Educar para una nueva ciudadanía”, lo que implica el reconocer un enfoque de trabajo que parte del bienestar colectivo y del desarrollo de una sociedad participativa, donde se formen personas libres, autónomas, críticas y autocríticas, con consciencia social y ambiental, que sean capaces de entender las dinámicas sociales contextualizadas tanto espacial como históricamente.

Este lema se basa en orientaciones internacionales, como lo es la educación para la sostenibilidad, cuyo sustento se encuentra en la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 2012, que afirma que:

(...) la educación debe fomentar el desarrollo sostenible y una ciudadanía mundial y local activa y eficaz, así como contribuir a fortalecer la democracia, el diálogo, el entendimiento mutuo y la solución pacífica de conflictos, impidiendo la promoción de todas las formas de extremismo y de violencia. Esto es particularmente importante en situaciones de conflicto y posteriores a un conflicto. (UNESCO, 2012, p. 3).

Además, esta posición se reafirma con la incorporación de la educación geográfica en el programa de estudios, como un área especializada de la Geografía que se centra en el desarrollo del pensamiento y razonamiento espacial, desde el cual docentes y estudiantes pueden crear e imaginar alternativas espacializadas para los diversos desafíos a los que se enfrentan la sociedad y los ecosistemas, a través de los conocimientos teóricos y prácticos de este campo del saber (Bednarz y Bednarz, 2004; National Council for Geographic Education, 2012).

Junto a esto, la Declaración de la Unión Geográfica Internacional (UGI) de 2007 indica que existen competencias geográficas para mejorar el desarrollo sostenible, como lo son:

Conocimiento y comprensión geográfica de: sistemas naturales principales de la Tierra a fin de entender la interacción dentro y entre ecosistemas, sistemas socioeconómicos de la Tierra para lograr un sentido de lugar, conceptos espaciales (ideas clave únicas de la Geografía que ayudan al estudiantado a comprender el mundo, como: localización, distribución, distancia, movimiento, región, escala, asociación espacial, interacción espacial y cambio a lo largo del tiempo).

- Habilidades geográficas en el uso de destrezas de comunicación, razonamiento y aptitudes prácticas y sociales para explorar temas geográficos en un rango de niveles desde lo local a lo internacional.

- Actitudes y valores, como la dedicación para buscar soluciones a preguntas y problemas locales, regionales, nacionales e internacionales sobre la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Por su parte, la Unión Geográfica Internacional, es contundente al decir que:

La Geografía es, además, una disciplina y un recurso vital para los ciudadanos del siglo XXI que viven en un mundo fuertemente interconectado. Nos capacita para afrontar preguntas acerca de qué significa vivir de forma sostenible en este mundo. Las personas educadas geográficamente comprenden las relaciones humanas y sus responsabilidades tanto con la naturaleza como con otros seres humanos. La educación geográfica ayuda a la gente a aprender cómo coexistir de forma armoniosa con todos los seres vivos. (UGI, 2016, p. 5).

Esta aproximación renovada del concepto ciudadanía, como lo refiere el Consejo de Europa (2002), se aleja de una posición del reconocimiento de derechos en la relación jurídica entre individuos y el Estado, pues se relaciona más con el equilibrio entre estas libertades y las obligaciones que se esperan de una persona en un contexto específico, entre estas ser capaz de sentir pertenencia e incidir directamente en la transformación de las dimensiones política, social, cultural y económica de una sociedad.

El replanteamiento de la manera en la que se enseñan y se aprenden los Estudios Sociales en Costa Rica, la transversalización de la educación para la sostenibilidad y de una ciudadanía planetaria, junto a incorporación de la educación geográfica como un campo teórico-conceptual, procedimental y actitudinal, representan una respuesta a las necesidades de una sociedad que se enfrenta constante a desafíos cada vez más complejos, con mayor alcance y que generan una multiplicidad de impactos. Uno de estos desafíos, en el campo educativo, corresponde atender un llamado de atención respecto a qué tipo de seres humanos se deben formar, con qué intenciones y esperando que tipo de respuestas, para poder así crear los más adecuados escenarios de aprendizaje, con el uso de herramientas actuales y fundamentadas.

En Geografía, la promoción de una nueva ciudadanía está apoyada por enfoques de enseñanza y aprendizaje como *Powerful Geography*, que se posicionó en los Estados Unidos como una manera innovadora de pensar la educación geográfica. A grandes rasgos, este enfoque pretende centrarse en (Grosvenor Center for Geographic Education-National Center for Research in Geography Education, s.f):

- Lo que las personas docentes necesitan comprender y enseñar de manera efectiva, para lo que es necesaria una formación pertinente.

- Lo que el estudiantado quiere y merece respecto a su proceso formativo y aspiracional, siendo un actor crítico sobre lo que pasa en la sociedad y el ambiente.

- De lo que la sociedad depende, en tanto todo proceso formativo debe inscribirse en un contexto donde sea apreciado, pertinente y útil.

Los hallazgos hasta aquí planteados no representan un desenlace en la investigación, sino más bien convocan a la profundización del campo de trabajo de los Estudios Sociales, en tanto en el país la discusión al respecto ha tendido a ser incipiente, evidencia de esto es la cantidad de años que separa a cada actualización curricular de los programas de estudios del MEP y la

producción en investigación al respecto. Particularmente, se promueve el desarrollo de cuestionamientos, discusión y argumentación sobre el valor de la educación geográfica en el currículo escolar y como esta puede promover la innovación de la práctica docente junto a la transformación ciudadana.

Referencias

AGÜERO, J., ARAYA, I., MARÍN, J., MOLINA, S. ROJAS, F. (2011). La Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar. **Díálogos**, 12(2), 26-48. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-469X2011000200002&script=sci_abstract&tlng=es

BEDNARZ, R. S., BEDNARZ, S. W. (2004). Geography education: the glass is half full and it's getting fuller [Educación geográfica: el vaso está medio lleno y se está llenado más]. **The Professional Geographer**, 56(1), 22-27. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.2004.05601004.x>

BOLAÑOS, R. (2018). La enseñanza de la Geografía y su papel en la invención de la identidad nacional en Costa Rica (1833-1944). **Estudios**, (37), 1-33. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/35364>

CONSEJO DE EUROPA. (2022). **COMPASS Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes**. <https://www.coe.int/es/web/compass>

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COSTA RICA [CONST]. **Art. 77 y 78**. 07 de noviembre de 1949 (Costa Rica). Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240712103415&r=178201&t=p>

Grosvenor Center for Geographic Education-National Center for Research in Geography Education. (s.f). *Powerful geography, New Thinking for the Next Generation of Geography Education*. <https://powerfulgeography.org/>

LEY 2160 de 1957. **Fundamental de Educación**. 2 de diciembre de 1957. D.O. No. 292.

LÓPEZ, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). **Perspectivas**, 16, 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.16.2>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA - MEP. (1991). **Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica**. Ministerio de Educación Pública, San José,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA -MEP. (1995). **Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica**. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240712103415&r=178376&t=p>

Ministerio de Educación Pública -MEP. (2001). **Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica**. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240712103415&r=178778&t=p>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA -MEP. (2005). **Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica**. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240712103415&r=182735&t=p>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA -MEP. (2016). **Programa de estudio de Estudios Sociales para el tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica**. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240712103112&r=223322&t=p>

NATIONAL COUNCIL FOR GEOGRAPHIC EDUCATION. (2012). **Geography for Life: National Geography Standards [Geografía para la vida: estándares nacionales de Geografía]**. NCGE, Washington DC. Estados Unidos.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA -UNESCO. (2012). **Declaración reunión mundial sobre la educación para todos.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218695_spa

SALAS, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. **Perspectivas**, 1-2, 51-70. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849>

SOLANO, E. (2006). ¿Enseñamos Estudios Sociales o Historia? **Actualidades Investigativas en Educación**, 6 (2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v6i2.9213>

UNIÓN GEOGRÁFICA INTERNACIONAL -UGI. (2007). **Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible.** <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/spanish.pdf>

UNIÓN GEOGRÁFICA INTERNACIONAL -UGI. (2016). **Declaración Internacional sobre Educación Geográfica.** https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf

REIMAGINANDO EL CURRÍCULO GEOGRÁFICO EN CUBA: HACIA UN ENFOQUE COOPERATIVO-TRANSFORMATIVO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA INTEGRAL

Pedro Alvarez Cruz

Introducción

El sistema educativo cubano, históricamente comprometido con la formación integral de sus ciudadanos, se enfrenta al desafío de adaptar sus currículos a las complejidades del siglo XXI. En esa dirección, el actual III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se “enfoca a fortalecer la formación integral de los estudiantes, elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y perfeccionar la estructura y organización del sistema educativo” (Navarro-Quintero; Valle-Lima, 2024). La Geografía, que se rediseña curricularmente dentro de dicho perfeccionamiento, se reafirma como disciplina fundamental para comprender la interdependencia entre la sociedad y el medio ambiente, con una función importante en el proceso instructivo, educativo y formativo; contribuyendo al desarrollo de habilidades esenciales para la participación ciudadana responsable y el pensamiento crítico.

Sin embargo, en la revisión de programas y libros de texto se identifican algunas limitaciones que aún persisten en el diseño curricular, tales como: ausencia de un enfoque multiperspectivo, visión parcial de la sostenibilidad, metodologías transmisivas, subutilización del conocimiento geográfico de Cuba, predominio de la transmisión de conocimientos, déficit en la promoción del trabajo cooperativo y la acción transformadora, subutilización de las tecnologías de la información y la comunicación, necesidad de actualización de materiales docentes, entre otras. Estas condiciones demandan una revisión profunda de dicho currículo que

trascienda la mera transmisión de información geográfica y promueva un aprendizaje significativo en cooperación para la transformación.

Este artículo se centra en la propuesta de un enfoque cooperativo-transformativo para el currículo geográfico cubano. Este enfoque, sustentado en la cooperación y la transformación, asumidas como categorías esenciales. La primera, entendida como el sistema de relaciones establecido entre varios individuos para la solución de un problema común; y la segunda como el cambio cuantitativo y cualitativo que ocurre en toda entidad natural, social o humana (Alvarez-Cruz, 2018). Se define:

... como una perspectiva didáctica orientada a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en el que se asume sus fundamentos epistemológicos, principios y métodos, sustentados en el trabajo en cooperación para una comprensión colectiva de los fenómenos, procesos y hechos geográficos; lo que implica una transformación armónica del individuo que aprende. (Alvarez-Cruz, 2018, p. 349).

Se concibe, además, en la formación ciudadana integral como una perspectiva metodológica que desarrolla no solo conocimientos geográficos, sino también la reciprocidad, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la co-evaluación y la autoevaluación (Alvarez-Cruz *et al.*, 2017). La dimensión transformativa se centra en empoderar a los estudiantes para que analicen críticamente la realidad socioespacial, identifiquen problemáticas locales y contribuyan a la búsqueda de soluciones sostenibles, promoviendo así una ciudadanía activa y responsable.

El objetivo de este trabajo es revisar la literatura existente sobre el currículo geográfico en Cuba y, a partir de este análisis, proponer recomendaciones concretas para su desarrollo desde la perspectiva del enfoque cooperativo-transformativo, contribuyendo a una educación geográfica más pertinente y eficaz en la formación ciudadana integral.

Revisión del currículo geográfico cubano

La Geografía, en Cuba, comenzó a establecerse en las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX; como se evidencia en las memorias de la Sociedad Patriótica de La Habana (1793) y su Sección de Educación (1816); así como en la legislación y libros de texto de la época. La enseñanza de la Geografía, durante la primera mitad del siglo XX, era enseñada en las escuelas primarias (primero a sexto grado) y primaria superior (séptimo a octavo grado); así como en las escuelas secundarias (institutos de segunda enseñanza y escuelas profesionales).

Con el triunfo de la Revolución Cubana, en el año 1959, ocurrieron grandes transformaciones políticas, económicas y sociales. Durante los años sucesivos se produjeron ajustes en los planes de estudios heredados de la época colonial y neocolonial. La enseñanza de la Geografía experimentó cambios verdaderamente cuantitativos y cualitativos, que respondieron a una consolidación de la institucionalización académica y científica de la ciencia geográfica, con la creación del Instituto de Geografía de la Academia de Ciencias de Cuba (1962), la Escuela de Geografía de la Universidad de La Habana (1962); y el departamento de Geografía en los institutos pedagógicos (1964) adscriptos a las tres universidades existentes en el país: Universidad de La Habana, Universidad Central de Las Villas y Universidad de Oriente. También se diseñó un currículo ascendente y escalonado para la Geografía escolar en todos los niveles educacionales, el cual transitó por diferentes planes de perfeccionamiento y desarrollo (1975, 1987 y, más reciente, 2017)¹.

¹ 1975- Primer Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación. 1987- Segundo Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación. 2017- Tercer Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación.

Desde aquel entonces la enseñanza de la Geografía, como toda la educación general, pasó por diversos momentos de perfeccionamiento y desarrollo. El diseño de las asignaturas geográficas, en las décadas de los años 1970 y 1980, estuvo fuertemente influenciado por la escuela soviética y alemana (República Democrática Alemana). Los contenidos geográficos en dichas décadas, cuestión que se mantiene en la actualidad, se expresaron integrados en las asignaturas de Ciencias Naturales (educación primaria) y Geografía (educación primaria, secundaria básica y preuniversitaria). La década de los años 1990 se caracterizó por profundas transformaciones en el contexto político, económico, social y cultural del mundo. Estas fueron causadas, esencialmente, por la desaparición del sistema socialista en los países de Europa del Este y la desintegración de la URSS; hechos que influyeron notablemente en Cuba, donde se generó una crisis en todas las esferas de la vida económica y social de la nación. El Estado cubano estuvo obligado a precisar en su política educacional alternativas viables inherentes a la función de la educación en la sociedad. Esto propició modificaciones curriculares en todos los niveles educativos.

Durante los años 2001 y 2017 el ordenamiento curricular de la Geografía escolar mostró cierta inestabilidad (Ver Anexo 1). Estas modificaciones se debieron principalmente a los cambios en el modelo de formación docente inicial durante ese período (Alvarez-Cruz *et al.*, 2015). Si bien esta inestabilidad curricular, considerada coyuntural por el autor, tuvo en cuenta el contexto socioeconómico del país, no exploró suficientemente la dimensión epistemológica de la Geografía ni su función como fundamento curricular.

Esas necesidades se identificaron entre los años 2010-2013 por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), que realizó un diagnóstico de la realidad educativa en el país. Este reveló algunas problemáticas, tales como: la sobrecarga de contenidos en los programas de diversas asignaturas, el desbalance de hora-clase dedicada a la ejercitación, la reiteración de contenidos, la desactualización de los libros de texto, entre otras carencias. En el caso particular de la enseñanza de la Geografía se identificaron

algunas debilidades del currículo geográfico de los diferentes niveles educativos, desde 1959-2012, tales como: El predominio de contenidos físico-geográficos sobre los económicos-geográficos y sociales; gran volumen de información en correspondencia con la edad y el grado escolar; uso excesivo de métodos reproductivos, con pobre actividad práctica; débil jerarquización de los objetivos y contenidos de la Geografía de Cuba, como aspectos más significativos (ICCP, CUBA, 2013).

Esas debilidades y otras señaladas, en dicho diagnóstico, demostraron la fragilidad del currículo geográfico. Al respecto se expresó que los nuevos programas de la Geografía debían:

- Lograr una concepción curricular, en la cual los objetivos, el contenido, la organización de la enseñanza-aprendizaje y los medios en que esta se apoye, de manera integrada a las otras asignaturas y actividades del currículo, potencien el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, de manera que una vez egresados de la escuela puedan continuar sus estudios en niveles superiores e incorporarse de manera activa a la sociedad.

- Garantizar una presencia más sistemática, integrada y contextualizada de la Geografía a través del plan de estudio, que favorezca una enseñanza científica actualizada y un aprendizaje desarrollador, en correspondencia con las nuevas necesidades que el país demanda en la preparación de sus futuros ciudadanos.

- Formar a un estudiante capaz de desenvolverse conscientemente en la vida cotidiana, a partir de los conocimientos geográficos adquiridos en su tránsito por la escuela, lo que implica seleccionar de las disciplinas científico-geográficas aquellos contenidos que, necesariamente, estén presentes en las necesidades de la sociedad y en la de los propios estudiantes (ICCP, CUBA, 2013).

Inició así, en el curso escolar 2017-2018, el III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación. Se elaboraron nuevos planes de estudio, programas de asignaturas, orientaciones metodológicas, libros de texto y cuadernos de trabajo para todas las asignaturas escolares; los cuales se distribuyeron en instituciones educativas de los municipios

cabecera de cada provincia y el municipio especial de la Isla de la Juventud. Contabilizándose 154 instituciones en las que se puso en ejecución el perfeccionamiento de modo experimental.

La etapa de pandemia de COVID-19 (2020-2022) y el período post-pandémico (2023) tuvieron un impacto profundamente negativo en el proceso de experimentación y generalización del currículo geográfico, derivando en la persistencia de limitaciones que se reflejan en la estructura de los programas y libros de texto generalizados en el curso escolar 2024-2025. Las restricciones impuestas por la pandemia, como el cierre de escuelas y la transición a la enseñanza a distancia, interrumpieron severamente el proceso de experimentación curricular (Alvarez-Cruz, 2022).

Para comprender la situación actual del currículo geográfico, es necesario analizar la influencia del perfeccionamiento curricular en sus fortalezas y debilidades con énfasis en el diseño, por cuanto sería demasiado precipitado analizar su desarrollo en una reciente generalización. El currículo geográfico actual se modela de manera escalonada y ascendente, distribuido en tres ciclos: propedéutico (1ro a 5to grados), básico (6to a 9no grados) y de profundización (10mo a 11no grados). Su organización considera la forma y el contenido. Por su forma, se compone de: caracterización de la disciplina a nivel educativo; objetivos generales de la disciplina y de la asignatura por grado; plan temático (objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas por unidad); exigencias para la evaluación; y bibliografía para el docente.

En cuanto al contenido geográfico, se organiza por asignaturas en cada nivel educativo: Educación Primaria (dos asignaturas con contenidos de Geografía Física en 5to grado y Geografía de Cuba en 6to grado); Educación Secundaria Básica (tres asignaturas con contenidos de Geografía Física en 7mo grado, Geografía Económica y Social en 8vo grado, y Geografía de Cuba en 9no grado); y Educación Preuniversitaria (dos asignaturas con contenidos de Geografía General en 10mo grado y Geografía Regional y de Cuba en 11no grado). (Ministerio De Educación, CUBA, 2023a, b, 2024a, b, c, d, e).

Para el análisis del diseño del currículo geográfico y su posible impacto en la formación ciudadana integral desde un enfoque cooperativo-transformativo, se realiza, teniendo en cuenta su forma y contenido, así como el sistema de indicadores siguientes:

- *Caracterización de la disciplina y la asignatura*

Fortalezas:

- La caracterización de la Geografía ofrece una descripción general adecuada, contextualizada en el nivel y grado educativo correspondiente. Se define claramente el propósito de la disciplina y se mencionan sus bases teóricas, proporcionando una comprensión inicial de su marco conceptual. Se identifica correctamente el encargo principal de la disciplina en el nivel y grado específico.

Debilidades:

- La caracterización es incompleta, ya que omite aspectos como la historia de la disciplina y su objeto de estudio, tal como recomienda (Álvarez-De Zayas, 1996). Esta falta de profundidad dificulta una formación ciudadana integral, especialmente desde un enfoque cooperativo-transformativo. Las ideas rectoras², a excepción de 5to y 6to grados que no las exponen, presentan limitaciones significativas para fomentar el aprendizaje activo y participativo, la inclusión de diversas perspectivas, una visión crítica de la sostenibilidad, el empoderamiento estudiantil, la construcción identitaria a través del territorio, el uso creativo de las tecnologías de la

² Idea rectora: es un principio, concepto o valor fundamental que guía integralmente la filosofía educativa, estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje y orienta el diseño curricular. Define la visión general del proceso educativo, organizando la secuencia de contenidos, actividades y estrategias de aprendizaje para alcanzar objetivos específicos. Proporciona coherencia y significado a la experiencia educativa, influyendo en la selección de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, asegurando una progresión significativa y pertinente con las necesidades sociales y educativas. Funciona como hilo conductor, conectando los elementos del proceso educativo para facilitar la comprensión del estudiante y la construcción de un conocimiento holístico, garantizando así la coherencia curricular y la formación integral.

información y la comunicación (TIC) y la promoción de la cooperación y la solidaridad. Se necesita un cambio de paradigma que convierta la Geografía en un instrumento para formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con un mundo más justo y sostenible.

-Objetivos generales de la disciplina y de la asignatura por grado
Fortalezas:

- La alineación entre los objetivos generales de la disciplina y los objetivos específicos por grado es adecuada y se ajusta al modelo de cada nivel educativo.

- Los objetivos generales y específicos buscan integrar el desarrollo de sentimientos, convicciones, actitudes y valores morales con el desarrollo de conceptos y habilidades geográficas.

- La formulación de objetivos específicos por unidad temática suscita un aprendizaje que va más allá de la memorización y la descripción, lo que puede incentivar el análisis, la transformación y la acción.

- La inclusión de objetivos que buscan integrar el desarrollo de valores morales con el conocimiento geográfico

Debilidades:

- Los objetivos generales, extensos y poco precisos, limitan una formación ciudadana integral desde un enfoque cooperativo-transformativo. No abordan explícitamente la justicia social, la equidad, la inclusión, la participación activa en la vida pública, la toma de decisiones informadas, ni una visión crítica de la sostenibilidad como proyecto de transformación social. Falta la conexión explícita con el territorio y las comunidades, impidiendo un sentido de pertenencia. No se potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, cooperación). La concepción de las excursiones docentes debe revisarse para promover la participación comunitaria activa, más allá de la mera observación.

- Los objetivos específicos por unidad temática presentan un enfoque predominantemente transmisivo, considerando al estudiante como receptor pasivo. Se carece de elementos que fomenten el protagonismo estudiantil, la indagación, la experimentación o la toma de decisiones.
- La articulación entre objetivos generales, específicos y la evaluación carece de claridad. No se describe cómo se medirá el logro de los objetivos, especialmente aquellos relacionados con la formación ciudadana integral y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se requiere una descripción de métodos de evaluación auténtica y congruente con los objetivos planteados.
- La falta de especificidad en los objetivos, lo que dificulta su operatividad y evaluación.

-Contenidos

Fortalezas:

- La estructura por niveles educativos (Primaria, Secundaria Básica, Preuniversitaria), con una secuencia lógica de temas (física, económica/social, regional, Cuba), permite una introducción gradual de conceptos, adaptándose al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esto facilita la construcción de un conocimiento sólido y una comprensión más profunda a medida que avanzan.
- Centrar el objeto de estudio en la relación Ecosistema Hombre-Tierra (Haubrich; Reinfried; Schleicher, 2007) es una fortaleza. Este enfoque holístico permite analizar las interacciones entre la naturaleza y la sociedad, los impactos mutuos y las consecuencias de las transformaciones humanas en el medio ambiente.
- La dedicación significativa a la Geografía Regional y de Cuba (37,8% para un total de 37 unidades temáticas) fomenta el sentido de pertenencia, la identidad nacional y la capacidad de análisis de problemas locales. Esto alinea el currículo con la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y facilita la participación ciudadana informada.

- La inclusión de aspectos físicos, económicos, sociales y regionales, aunque separados en asignaturas, sugiere una intención de integrar diferentes perspectivas. Una correcta implementación podría fomentar una visión holística del territorio y sus problemas.
- Se observa una progresiva incorporación (aunque insuficiente) del nivel de asimilación aplicativo (58,4% para un total de 334 situaciones de aprendizaje analizadas en 5to, 7mo, 8vo, 10mo, 11no grados). El aumento de la complejidad de las tareas a medida que los estudiantes avanzan es positivo.

Debilidades:

- La división en asignaturas separadas por niveles y temas genera una visión fragmentada de la Geografía. La falta de énfasis en la interconexión entre los aspectos físicos, humanos y económicos dificulta la comprensión de procesos complejos y su impacto en la sociedad. Esto obstaculiza el desarrollo de un pensamiento geográfico sistémico.
- Existe un desequilibrio significativo entre las unidades dedicadas a la Geografía Física (8 unidades), Geografía Regional y de Cuba (14 unidades), y la Geografía Económica y Social (6 unidades). Esta falta de balance puede resultar en una formación incompleta, limitando la capacidad de análisis crítico de desafíos ambientales y socioeconómicos.
- El análisis de las situaciones de aprendizaje revela una abrumadora predominancia de la reproducción (38,3%) y la aplicación (58,4%), con una representación mínima de la creación (1.8%) y del trabajo cooperativo (1.2% y 0.2% para comunitario), de un total de 334 situaciones de aprendizaje analizadas en 5to, 7mo, 8vo, 10mo, 11no grados. Esto limita el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación, esenciales para la participación ciudadana.
- Si bien el énfasis en la Geografía Regional y de Cuba es positivo, podría generar un sesgo y una falta de énfasis en los procesos interconectados a escala planetaria. Una visión global

es necesaria para comprender los desafíos internacionales y su impacto regional, nacional y local.

- La reiteración de habilidades como describir, caracterizar, valorar, localizar, argumentar, identificar y explicar, aunque importante, podría indicar una falta de diversificación en las estrategias de evaluación y un enfoque excesivamente memorístico. Se requiere un mayor énfasis en la aplicación de estos conocimientos en situaciones contextualizadas y complejas, promoviendo el análisis crítico y la resolución de problemas.

-Orientaciones metodológicas

Fortalezas:

- Se promueve la utilización de métodos activos que potencian la actividad cognoscitiva y creadora, como la elaboración conjunta, la exposición problémica, el método heurístico e investigativo. Esto favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades necesarias para la formación ciudadana.
- Se sugiere la utilización de diversos medios de enseñanza (mapas, fotos, láminas, videos, noticias de prensa, software educativo), enriqueciendo el aprendizaje y haciéndolo más atractivo. La inclusión de noticias de prensa conecta la teoría con la realidad social, contribuyendo a la formación ciudadana.
- Se promueven trabajos prácticos, permitiendo aplicar los conocimientos teóricos a situaciones concretas y desarrollar habilidades prácticas.
- Se concibe la evaluación como un proceso continuo que valora conocimientos, actitudes, gustos, intereses y valores, favoreciendo una formación integral. La mención de diversas técnicas de evaluación permite una valoración más completa del aprendizaje.

Debilidades:

- Si bien se mencionan métodos activos, el énfasis en el trabajo con tablas, gráficos y mapas, con un enfoque en la lectura y aplicación, puede limitar el desarrollo de habilidades de

investigación, análisis y pensamiento crítico más profundo. Se echa en falta la inclusión explícita de métodos como el debate, la simulación, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio, que promueven la argumentación, la toma de decisiones y el análisis de diferentes perspectivas, esenciales para una formación ciudadana activa y transformadora.

- La lista de medios de enseñanza, aunque variada, no especifica el uso de tecnologías de la información geográfica (SIG, teledetección, aplicaciones móviles geoespaciales). Su ausencia limita el desarrollo de habilidades decisivas para la investigación, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas, aspectos fundamentales de la formación ciudadana en un contexto globalizado.
- La ausencia de excursiones docentes u otras formas de trabajo de campo es una debilidad significativa. El contacto directo con el entorno geográfico es fundamental para la comprensión de los procesos naturales y sociales, el desarrollo de la sensibilidad ambiental y la conexión con el territorio, aspectos esenciales para una formación ciudadana contextualizada y significativa.
- Si bien se mencionan diferentes instrumentos de evaluación, se centra principalmente en la evaluación individual y en productos individuales. Se aprecia la falta de evaluaciones que promuevan la colaboración, el trabajo en equipo y la participación ciudadana, como proyectos comunitarios, debates, presentaciones orales en grupo o evaluaciones por pares. La evaluación debería estar más alineada con los métodos de enseñanza activos y participativos para promover una formación ciudadana integral.
- La falta de especificidad en la descripción de los métodos y las técnicas de evaluación dificulta la comprensión de cómo se implementan en la práctica y su efectividad en el logro de los objetivos planteados.

-Bibliografía

Fortalezas:

- La inclusión de temas como energía, cambio climático, sismología y diversidad biológica es altamente relevante para la formación de ciudadanos conscientes de los desafíos ambientales y socioeconómicos globales. La presencia de estos temas en varias obras refuerza su importancia.
- La inclusión de trabajos enfocados en la metodología de la enseñanza de la Geografía, aunque algunos sean antiguos, aportan un valioso análisis de enfoques didácticos que siguen siendo relevantes para la formación docente.

Debilidades:

- Una parte significativa de la bibliografía data de la década de 1990 y principios del 2000. Esto puede resultar en información desactualizada en áreas como el cambio climático, la globalización y los avances tecnológicos aplicados a la Geografía. La falta de fechas en algunas obras exacerba esta preocupación.
- La bibliografía se centra mayoritariamente en la Geografía Física y Regional, con una representación insuficiente de la Geografía Económica y Social. Esta carencia limita la comprensión de las problemáticas sociales, políticas y económicas que impactan directamente a la ciudadanía. La ausencia de un enfoque explícito en participación ciudadana, resolución de conflictos, pensamiento crítico y toma de decisiones informadas representa una limitación importante.
 - La mayoría de los textos son tratados generales, no diseñados específicamente para la formación docente en Geografía. Se echa en falta bibliografía actualizada sobre estrategias didácticas innovadoras, pedagogía crítica y evaluación formativa que permitan a los profesores integrar los contenidos geográficos en un enfoque de formación ciudadana más integral y activo.

El currículo geográfico escolar cubano, a pesar de sus fortalezas, presenta limitaciones para lograr una formación ciudadana integral desde un enfoque de la Geografía cooperativo-

transformativo. Estas limitaciones se manifiestan en diferentes aspectos:

- Déficit en la formación ciudadana integral, dado que el currículo carece de una perspectiva histórica sólida, una metodología pedagógica activa que promueva la participación, la crítica y el compromiso ciudadano, así como una atención explícita al objeto de estudio. Esto impide el desarrollo de una formación ciudadana integral que fomente la cooperación, la solidaridad, el empoderamiento estudiantil y la construcción de una identidad territorial crítica.

- Ausencia de un enfoque multiperspectivo, pues si bien las ideas rectoras mencionan contextos sociales, económicos y políticos, no explicitan la necesidad de un análisis multiperspectivo. Esta omisión genera el riesgo de presentar una visión única y homogeneizadora, sin reconocer la diversidad de realidades en Cuba y a nivel global, limitando el desarrollo de una ciudadanía crítica y plural.

- Visión parcial de la sostenibilidad, la cual se reduce a aspectos ambientales (uso racional de recursos, adaptación al medio), ignorando las dimensiones sociales, económicas y culturales. Esta visión incompleta impide una comprensión integral de las causas estructurales de la crisis ambiental y la necesidad de transformaciones sistémicas (Granados-Sánchez, 2021).

- Falta de enfoque en la formación ciudadana y la transformación. El currículo no integra explícitamente la formación ciudadana, la justicia social y la sostenibilidad como proyectos transformadores. La ausencia de objetivos que promuevan la participación activa, el pensamiento crítico y el compromiso comunitario, junto a un enfoque transmisivo que limita la investigación y la toma de decisiones, refuerzan esta limitación.

- Limitaciones metodológicas y predominio de metodologías transmisivas, con insuficientes actividades que fomenten la participación activa, la colaboración, el

pensamiento crítico y la resolución de problemas comunitarios. Esta carencia impide el desarrollo de habilidades esenciales para una participación ciudadana informada y comprometida en la construcción de un futuro sostenible y equitativo. El aprendizaje significativo y transformador se ve comprometido, limitando el potencial del currículo para formar ciudadanos capaces de analizar críticamente su entorno y participar en su transformación.

- Subutilización del conocimiento geográfico de Cuba, ya que si bien se destaca la importancia de la Geografía de Cuba, se enfoca con un carácter descriptivo y literario, sin explorar su potencial para la construcción de la identidad nacional, la comprensión de dinámicas territoriales propias y el fomento del arraigo y compromiso comunitario (Iglesias-Triana *et al.*, 2020). Un enfoque más profundo articularía el conocimiento geográfico con la realidad local, promoviendo la participación ciudadana.

- Predominio de la transmisión de conocimientos, dado que a pesar de mencionar la estimulación del pensamiento crítico, el currículo prioriza la transmisión de conocimientos geográficos (planeta, continentes, economía, sociedad, etc.), resultando en un aprendizaje receptor y pasivo. Este enfoque contrasta con las pedagogías contemporáneas que promueven la indagación, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos (Atanacio-Serrano, 2023).

- Carencia en la promoción del trabajo cooperativo y la acción transformadora. Si bien se mencionan métodos activos, la falta de énfasis en estrategias pedagógicas que promuevan la colaboración, la resolución de problemas comunitarios y la acción transformadora limita el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

- Limitaciones en la participación activa y el aprendizaje autónomo. La prevalencia de metodologías tradicionales limita la participación activa y el aprendizaje autónomo. No se

fomenta suficientemente el trabajo en equipo, la construcción colectiva del conocimiento y la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas en contextos reales (Peralta-Lara; Guamán Gómez, 2020).

- Subutilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Las TIC se mencionan como medios para el manejo de mapas, pero no se explota su potencial para la cooperación, investigación, construcción de mapas mentales y la interacción con otras realidades geográficas. Su integración plena es necesaria para desarrollar competencias digitales y la participación en redes de aprendizaje global (Rivera-González, 2021).

- Conocimientos descontextualizados y con escasa aplicación a la vida real y la resolución de problemas en contextos cotidianos. La conexión entre teoría y práctica es fundamental para la formación de ciudadanos comprometidos.

- Sobrevaloración de conceptos sobre habilidades. El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, análisis espacial y resolución de problema. La evaluación debe enfocarse en la adquisición de habilidades, incluyendo el análisis, la argumentación y la participación ciudadana (López-Azahares *et al.*, 2021).

- Escasez de recursos bibliográficos que aborden explícitamente la formación ciudadana. La bibliografía orientada en programas y orientaciones metodológicas, aunque incluye temas relevantes, no ofrece suficientes instrumentos para que los profesores desarrollen metodologías que promuevan la participación activa, el pensamiento crítico, la colaboración, la resolución de problemas comunitarios y la acción transformadora. Esto impide una formación ciudadana que empodere a los estudiantes. La falta de materiales sobre pedagogías críticas y enfoques participativos es una deficiencia.

- Necesidad de actualización de materiales docentes. La bibliografía disponible para los profesores puede ser insuficiente o desactualizada, limitando su capacidad para integrar enfoques pedagógicos innovadores y contenidos relevantes para la formación ciudadana integral. Se requiere una actualización significativa de los materiales de apoyo docente con énfasis en la pedagogía crítica, el desarrollo sostenible, y la participación ciudadana.

Para lograr una formación ciudadana integral mediante la enseñanza de la Geografía, el currículo debe ser renovado para superar las limitaciones identificadas. Se necesita un cambio de enfoque que priorice el desarrollo de habilidades, el trabajo cooperativo, la aplicación práctica del conocimiento, la integración de las TIC, así como el enfoque crítico y participativo para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables y transformadores.

El enfoque cooperativo-transformativo en el currículo geográfico cubano

En el contexto educativo cubano, la adopción de un enfoque cooperativo-transformativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía representa una valiosa oportunidad para enriquecer el currículo geográfico. Este enfoque integra perspectivas filosóficas, geográficas, sociologías, psicológicas, pedagógicas y didácticas, ofreciendo una visión renovada de la educación geográfica que equilibra los saberes teóricos con la acción transformadora.

Su implementación exige dos acciones esenciales: la revisión crítica de los documentos curriculares y la capacitación metodológica del profesorado. La revisión curricular busca identificar fortalezas y debilidades, mientras que la capacitación docente asegura la comprensión de los fundamentos, objetivos, dimensiones y características distintivas del enfoque cooperativo-

transformativo (Alvarez-Cruz, 2014, 2016, 2018). Este enfoque no solo transmite conocimientos geográficos; también fomenta la cooperación, la solidaridad, el empoderamiento estudiantil y el desarrollo de una identidad territorial crítica. Además, enfatiza la dinámica entre los actores educativos (profesor, grupo, estudiante) y su influencia en los componentes culturales del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, métodos, medios, organización y evaluación) (Hechavarría Hechavarría, 2018).

El aprendizaje cooperativo, metodología activa fundamental de este enfoque, se basa en principios constructivistas, colocando al estudiante en el centro del proceso mediante el trabajo en equipo. Esto impulsa el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (Venet-Muñoz; Calvas-Ojeda, 2022) y promueve habilidades sociales para la integración social, la comprensión de la vida comunitaria y el apoyo mutuo. Técnicas como el diálogo, el procesamiento de información, la construcción conjunta del conocimiento y la resolución de problemas son clave. El profesor guía a los estudiantes en el trabajo coordinado para resolver tareas académicas (Marín-Núñez, 2024).

El aprendizaje transformativo, inherente a este enfoque, implica una transformación profunda en la forma en que los estudiantes piensan, sienten y actúan. Trasciende la mera adquisición de información, promoviendo la reflexión crítica, la conciencia social y el compromiso con la transformación del entorno, valores esenciales para una ciudadanía activa y responsable. La colaboración en la construcción del conocimiento permite a los estudiantes analizar críticamente los problemas comunitarios y proponer soluciones innovadoras. En esencia, este enfoque forma ciudadanos comprometidos con la justicia social y la construcción de un futuro sostenible.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, bajo un enfoque cooperativo-transformativo, busca la comprensión integral del sistema sociedad-naturaleza. Esta comprensión se construye a partir de la reciprocidad (el apoyo mutuo), la

responsabilidad individual y compartida, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, etc. De esta manera, se busca propiciar transformaciones significativas en cada estudiante, reflejadas en su interacción armoniosa con los demás y con el espacio geográfico, promoviendo una ciudadanía responsable y comprometida con la sostenibilidad ambiental y social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, con un enfoque cooperativo-transformativo, sin contraponerse a los principios generales de la pedagogía, asume e integra principios específicos de la ciencia geográfica, los cuales orientan la metodología didáctica:

Principio de localización: Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico ocupa una posición específica en el espacio. Didácticamente, esto implica el uso estratégico de mapas, sistemas de información geográfica y otros medios para determinar y analizar la localización espacial, considerando la importancia de las coordenadas geográficas y los sistemas de referencia. Desde este enfoque puede orientarse en la interpretación comparativa de mapas de diferentes escalas y la identificación de patrones espaciales.

Principio de distribución: Los fenómenos, procesos o hechos geográficos se distribuyen espacialmente según la influencia de diversos factores. El análisis de la distribución geográfica implica identificar patrones espaciales, correlaciones entre variables y la comprensión de los procesos que dan lugar a dichas distribuciones. Desde este enfoque puede articularse mediante la elaboración de mapas temáticos, la discusión de modelos espaciales y la interpretación de datos estadísticos.

Principio de causalidad/interdependencia: Los fenómenos, procesos o hechos geográficos están interrelacionados mediante de complejas relaciones de causa-efecto. Su estudio integral es esencial, evitando la fragmentación del conocimiento y reconociendo la interdependencia entre los diferentes componentes del sistema sociedad-naturaleza. En un enfoque cooperativo-transformativo, los estudiantes pueden trabajar en

grupos para investigar las causas y consecuencias de un fenómeno, proceso o hecho geográfico particular, desarrollando habilidades de análisis causal y pensamiento sistémico.

Principio de Complejidad: Los fenómenos, procesos o hechos geográficos son complejos, resultado de la interacción de múltiples factores. El análisis de esta complejidad requiere un enfoque interdisciplinario, integrando conocimientos de diferentes áreas del saber para una comprensión más holística. El enfoque cooperativo-transformativo puede fomentar la interdisciplinariedad, promoviendo una visión más integral del análisis geográfico.

Principio de coordinación general: Los fenómenos, procesos o hechos geográficos están conectados mediante relaciones causales que generan patrones espaciales a mayor escala. Este principio guía la comparación y la generalización en el análisis geográfico. La comparación cooperativa de casos de estudio, la identificación de regularidades y la formulación de generalizaciones son elementos clave en este aspecto.

Principio de dinamismo/actividad: Los fenómenos, procesos o hechos geográficos están en constante cambio a través del tiempo y el espacio. Es importante analizar su evolución, transformación y las dinámicas espaciales que los configuran. Los ejercicios de modelación espacial, el estudio de mapas históricos y el análisis de imágenes de satélite pueden fomentar la comprensión del cambio geográfico en un contexto cooperativo.

Estos principios geográficos se integran con principios pedagógicos generales, como la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad; unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de educación de la personalidad; carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando; unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad (Addine; González; Recarey, 2003). El enfoque cooperativo-transformativo enfatiza la participación

activa, la construcción colectiva del conocimiento, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, esenciales para la formación ciudadana.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, con un enfoque cooperativo-transformativo, se estructura en dos dimensiones interrelacionadas: la dimensión cooperativa y la dimensión transformadora. Ambas son esenciales para lograr una formación geográfica integral que promueva la ciudadanía responsable y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Dimensión cooperativa: Esta dimensión funciona como soporte metodológico, dinamizando los componentes fundamentales del aprendizaje geográfico mediante la interacción y colaboración entre los estudiantes y entre estos y el profesorado. Se manifiesta en los siguientes indicadores:

1. Relación Electiva/Integración: Considerando la diversidad de enfoques epistemológicos en Geografía y pedagogía, la construcción pedagógica para el contexto escolar debe seleccionar las contribuciones más pertinentes a la solución de problemas derivados de la relación sociedad-naturaleza. Esta selección se basa en una concepción filosófica y se contextualiza en la realidad educativa específica. Este proceso de selección crítica y reflexiva es fundamental para evitar una simple yuxtaposición de enfoques (Alvarez-Cruz, 2021).

2. Relación interdisciplinaria: Dada la amplitud del objeto de estudio de la Geografía, se establecen relaciones interdisciplinarias con otras áreas del conocimiento (Astronomía, Física, Química, Biología, Historia, Economía, Matemáticas, etc.). La integración de información de estas disciplinas permite un análisis más completo y eficaz del espacio geográfico. Este indicador se sustenta en el carácter integrador inherente a la Geografía, que debe reflejarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Relación interinstitucional: Implica un diálogo activo entre instituciones de investigación geográfica, instituciones pedagógicas y las escuelas. Las instituciones de investigación

aportan conocimientos actualizados; las instituciones pedagógicas preparan a los profesores; y las escuelas adaptan y contextualizan los conocimientos para su aplicación en el aula. Esta colaboración es esencial para asegurar la pertinencia y actualidad del contenido geográfico.

4. Relación entre profesionales: Fomenta la colaboración entre profesores de diferentes disciplinas para abordar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje, desde el diseño hasta la evaluación del proceso educativo. Esto implica un trabajo colaborativo en la planificación, implementación y evaluación de proyectos interdisciplinarios.

5. Relación Profesor-Grupo-Estudiante: Se basa en un trabajo conjunto entre el profesor y los estudiantes (y entre los propios estudiantes), organizado en grupos pequeños y heterogéneos. El profesor actúa como guía y facilitador, mientras que los estudiantes toman un papel protagónico en la construcción del conocimiento. Se promueve el apoyo mutuo, la colaboración, la responsabilidad individual y grupal, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la autoevaluación (Alvarez-Cruz *et al.*, 2017).

Dimensión transformadora: Esta dimensión regula los cambios cualitativos y cuantitativos en la comprensión del estudiante sobre la relación sociedad-naturaleza, impactando en su forma de interactuar con el espacio geográfico. Se manifiesta en los siguientes indicadores:

1. Transformación Cognoscitiva: Implica cambios en las capacidades cognitivas (sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, pensamiento, lenguaje) a partir de la interacción con el espacio geográfico, mejorando el razonamiento y la toma de decisiones.

2. Transformación socio-afectiva: Fomenta cambios en las actitudes y valores, desarrollando sensibilidad hacia los demás miembros de la comunidad y el medio ambiente, promoviendo la empatía, el respeto y la responsabilidad social y ambiental.

La implementación de un enfoque cooperativo-transformativo en la enseñanza de la Geografía exige una planificación cuidadosa,

la formación docente adecuada y la evaluación continua del proceso. Se trata de una aproximación pedagógica que promueve un aprendizaje significativo, activo y crítico, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad.

Reimaginando el currículo geográfico cubano: sugerencias metodológicas para implementación del enfoque cooperativo-transformativo para la formación ciudadana integral

La adopción de un enfoque cooperativo-transformativo en el currículo de Geografía, en Cuba, implica una remodelación de sus componentes fundamentales y el establecimiento de condiciones que favorezcan su dinamización. Este proceso comienza con la clara determinación del objeto de estudio de las asignaturas geográficas.

-Objeto de estudio

El objeto de estudio, esencialmente, define el núcleo con el cual el estudiante interactúa durante el proceso de aprendizaje. Este objeto debe guardar una relación intrínseca con el objeto de la ciencia geográfica, pero adaptándose a las necesidades y particularidades del contexto educativo escolar. Como señala Jiménez Aleixandre en: (Nieda; Macedo, 1998), la ciencia escolar (disciplina/asignatura) difiere de la ciencia de los científicos por criterios científicos, no arbitrarios. Algunas de estas diferencias, relevantes para comprender la naturaleza de la ciencia en el aula:

- La ciencia de los científicos resuelve nuevos problemas y construye nuevos conocimientos; la ciencia escolar reconstruye lo ya conocido.

- Los científicos asumen las nuevas explicaciones como resultado de un proceso casi siempre largo y complejo; los estudiantes deben incorporarlas en un tiempo mucho más corto y a veces sin saber (aunque ya sean suficientemente conocidas) las vicisitudes y los problemas que ocasionó la aparición de las nuevas explicaciones.

- La comunidad científica acepta paulatinamente la sustitución de las teorías, cuando se logra un consenso en la mayoría de sus componentes; los estudiantes deben reestructurarlas mentalmente en un proceso cognitivo personal, facilitado desde el exterior por las propuestas curriculares de sus enseñantes.

- La ciencia de los científicos está muy especializada; la ciencia escolar tiende a la concentración de los diferentes ámbitos para hacer posible su tratamiento.

Considerando estas diferencias, se considera que el currículo de Geografía debe trascender una simple descripción de la superficie terrestre para abordar la complejidad de las interacciones entre la sociedad y la naturaleza. Si bien la envoltura geográfica –asumido tradicionalmente como objeto de estudio en la escuela cubana– puede servir como punto de partida didáctico, es el espacio geográfico el objeto de estudio más adecuado para la Geografía. Esta concepción permite una comprensión integral de los procesos naturales y las transformaciones antrópicas, reconociendo el equilibrio dinámico entre ambos. El estudio del espacio geográfico, como medio donde la sociedad habita y desarrolla sus actividades productivas, revela la intrincada interdependencia sociedad-naturaleza, el uso de recursos y las consecuencias de las transformaciones históricas. Si bien estas transformaciones han impulsado el desarrollo científico y tecnológico, también han generado impactos ambientales irreversibles, convirtiendo el estudio de la Geografía en una disciplina para la reflexión crítica sobre problemáticas ambientales y la promoción de soluciones sostenibles.

El espacio geográfico se caracteriza por su naturaleza dinámica, escalable y localizada. Su análisis se sustenta en categorías esenciales: territorio, región, paisaje y lugar, que permiten comprender las relaciones e interacciones entre elementos naturales y sociales. Este enfoque holístico es decisivo para abordar los desafíos contemporáneos relacionados con la interacción entre la humanidad y el entorno.

Es fundamental aclarar que el "Ecosistema Hombre-Tierra" (Haubrich; Reinfried; Schleicher, 2007) es un enfoque analítico, no el objeto de estudio de la Geografía. Si bien este enfoque interdisciplinario es invaluable para comprender la interacción entre la sociedad y el medio ambiente, la Geografía aporta una perspectiva única al analizar la distribución espacial de esa interacción. Por ejemplo, al estudiar la deforestación amazónica, un geógrafo no solo utilizará el enfoque Ecosistema Hombre-Tierra para comprender el impacto en el ecosistema, sino que también analizará la distribución espacial de la deforestación, sus causas (socioeconómicas, políticas), consecuencias (biodiversidad, clima), y posibles soluciones. La Geografía, con su capacidad de integrar múltiples escalas y perspectivas, permite comprender la complejidad de la relación entre la humanidad y el planeta, contribuyendo así a la construcción de un futuro sostenible.

Un currículo geográfico efectivo debe situar al espacio geográfico como su objeto de estudio central para promover una formación ciudadana crítica, capaz de comprender y abordar los desafíos ambientales contemporáneos. Esto requiere la implementación de metodologías activas y participativas, que promuevan la investigación, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico, fortaleciendo la conexión entre la teoría geográfica y la realidad cubana.

-Componentes: ideas rectoras, objetivos generales y específicos

Para implementar un enfoque cooperativo-transformativo en el currículo geográfico cubano, las ideas rectoras, objetivos generales y específicos de cada unidad temática deben redefinirse inspirándose en los siguientes postulados generales, en armonía con los componentes para el contenido de la educación del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba (Navarro-Quintero *et al.*, 2021), pero enriquecidos desde un enfoque cooperativo-transformativo:

- *Comprensión del sistema de relaciones naturaleza-sociedad:* Profundizar en la comprensión de las interrelaciones naturaleza-sociedad a diferentes escalas (global, regional,

nacional y local), enfatizando las transformaciones (positivas y negativas) causadas por la acción humana en el espacio geográfico. Esto implica analizar las causas y consecuencias de la degradación ambiental, la desigualdad socioespacial y la injusticia ambiental, promoviendo la búsqueda de soluciones colectivas y sostenibles. Se debe fomentar la capacidad de analizar críticamente las problemáticas ambientales y territoriales, identificando los actores involucrados, los intereses en juego y las posibles alternativas de solución.

- *Desarrollo de habilidades para la interacción responsable con el espacio geográfico:* No se trata solo de comprender las interrelaciones naturaleza-naturaleza, naturaleza-sociedad y sociedad-sociedad, sino de desarrollar habilidades para una interacción responsable con el espacio geográfico. Esto incluye: análisis espacial, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación efectiva, trabajo colaborativo, y la capacidad de proponer alternativas para la gestión sostenible del territorio.
- *Formación ética y ciudadana para la sostenibilidad:* El desarrollo de actitudes y valores morales debe ir más allá de un sistema universal abstracto, conectándose con los desafíos éticos y ciudadanos que plantea la sostenibilidad. Se deben promover valores como la justicia social, la equidad, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la responsabilidad ambiental y la participación ciudadana activa en la toma de decisiones que afectan su entorno.
- *Fortalecimiento de la identidad nacional con perspectiva crítica y propositiva:* El conocimiento y aprecio por la naturaleza, la historia y la cultura cubana deben combinarse con un análisis crítico de las problemáticas y desafíos del país. Se debe fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de proponer soluciones y el compromiso con la transformación social. La identidad nacional se entiende como una construcción dinámica y en constante evolución, abierta al diálogo intercultural.

- *Integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje y la participación ciudadana:* Las TIC deben ser más que un medio para el aprendizaje; deben integrarse como medios para la investigación, la comunicación, la colaboración, la creación de contenido, el acceso a la información y la participación ciudadana. Esto implica el desarrollo de habilidades digitales para un uso crítico y responsable de las tecnologías.

-Componente contenido

La modelación curricular, transmisión y la apropiación del contenido geográfico, debe centrarse en las transformaciones derivadas de la interdependencia sociedad-naturaleza a lo largo de la historia humana. Es precisamente, en ese trayecto espacio-temporal, que se construye el sistema de conocimientos científico-tecnológicos sobre el medio natural y social; en la búsqueda perenne de la satisfacción de necesidades materiales y espirituales. Esa relación ha estado marcada por modelos consumistas, basada en el consumo desmedido de recursos naturales, provocando daños al equilibrio ecológico del planeta; y por modelos ecológicos, basados en la utilización equilibrada de los recursos.

Por tanto, el espacio geográfico es resultado de una interacción que origina cambios positivos o negativos en su fisionomía natural y social, y que su comprensión permitirá definir un actuar igual o diferente, en lo que influye la educación recibida. Desde ese punto de vista:

- Los conocimientos sobre los fenómenos, procesos y hechos geográficos y las transformaciones derivadas de la interdependencia sociedad-naturaleza, deben ser tratados, desde los referentes siguientes: concepción disciplinar e interdisciplinar, relación con lo cotidiano y relación con la solución mancomunada de los problemas ambientales.
- Las habilidades deben desarrollarse integradas a otras habilidades esenciales en la contribución a un desempeño integral, tales como: habilidades lingüísticas, habilidades

lógico-matemáticas, habilidades espaciales y habilidades sociales.

- Las actitudes y los valores morales deben promoverse, a partir de lo bueno, lo correcto y lo permitido en el contexto social; fomentado el amor, como expresión suprema de lo afectivo, por la naturaleza y el ser humano, basado en el respeto y la tolerancia ante los antagonismos propios de la especie humana.

Deben ser considerados en el contenido geográfico los temas siguientes: educación para el desarrollo sostenible, educación para los derechos humanos, educación para la paz y la cooperación internacional, respeto y coexistencia en la diversidad cultural, prevención de riesgos de desastres y educación sobre el VIH/SIDA.

-Componentes metodológicos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación

Para una formación ciudadana integral desde la Geografía, con enfoque cooperativo-transformativo, se requiere una metodología participativa y transformadora que trascienda la mera transmisión de información. Se debe fomentar el trabajo cooperativo entre profesor, grupo y estudiantes, seleccionando métodos, procedimientos y técnicas que permitan la solución conjunta de problemas derivados de las transformaciones en el espacio geográfico (naturaleza-naturaleza, naturaleza-sociedad, sociedad-sociedad). Esto implica:

- Combinar la metodología científico-geográfica con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la investigación, el descubrimiento y la construcción conjunta del conocimiento.

- Utilizar sistemas metódicos como el trabajo cartográfico, estadístico, de campo e investigativo, adaptándolos al trabajo cooperativo y al desarrollo de habilidades de investigación-acción.

- Redefinir funciones: el profesor, funciona como director del aprendizaje, que promueve el trabajo en grupo, diseña tareas desafiantes y significativas, y guía a los estudiantes en el proceso de indagación; el grupo, define normas de trabajo cooperativo,

distribuye responsabilidades, fomenta la participación de todos sus miembros y se apoya mutuamente en la resolución de tareas; el estudiante es protagonista activo en la construcción del conocimiento, que participa en la toma de decisiones, colabora con sus compañeros y desarrolla su autonomía y responsabilidad.

Los medios de enseñanza deben facilitar el trabajo cooperativo y el acceso a la información. Se deben utilizar recursos que promuevan la interacción, la exploración y la construcción del conocimiento, tales como: mapas, gráficos, fotografías, textos, videos, etc., utilizados de forma crítica y reflexiva. También Sistemas de Información Geográfica, plataformas virtuales, recursos multimedia, etc., para la creación de mapas interactivos, análisis espacial, edición de datos, consultas interactivas y la presentación de resultados. Se debe fomentar el uso crítico y responsable de las tecnologías, desarrollando la alfabetización digital y la capacidad de evaluar la información.

Articular el trabajo cooperativo con diferentes formas de organización, como: trabajo en parejas, para fomentar la interacción y el apoyo mutuo; trabajo en grupos pequeños, para la colaboración en proyectos, investigaciones y la resolución de problemas complejos; trabajo en secciones, para la discusión y el debate de temas relevantes, la presentación de trabajos y la construcción colectiva del conocimiento; y excursiones docentes, para el aprendizaje experiencial, la conexión con el entorno y la aplicación de los conocimientos en contextos reales.

La evaluación debe ser un proceso continuo e integral que: identifique los conocimientos previos, las habilidades y las actitudes de los estudiantes al inicio del proceso; proporcione retroalimentación para la mejora del aprendizaje y el desarrollo de habilidades; evalúe el aprendizaje cognitivo, las habilidades, las actitudes, los valores y la capacidad de transformación del grupo e individualmente; fomente la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás, desarrollando la autonomía y la responsabilidad.

Implementando estos componentes, la Geografía puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos, responsables, comprometidos con las transformaciones sociales y capaces de construir un futuro sostenible.

Consideraciones finales

Este estudio ha analizado el currículo geográfico cubano actual, identificando fortalezas, debilidades, limitaciones y oportunidades para la formación ciudadana integral. La revisión bibliográfica realizada revela la necesidad de una transformación curricular que supere la mera transmisión de conocimientos y promueva un aprendizaje dinámico, participativo y orientado a la acción.

Si bien el currículo presenta una estructura escalonada y ascendente, que abarca tres ciclos (propedéutico, básico y de profundización), su enfoque se centra principalmente en la transmisión de contenidos, subutilizando el potencial de la Geografía para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores esenciales para la ciudadanía. Se observa una necesidad de conectar los contenidos con la realidad cubana, fomentando el análisis crítico de las problemáticas socioambientales y la búsqueda de soluciones desde una perspectiva local y global.

El enfoque cooperativo-transformativo se presenta como una alternativa viable para enriquecer el currículo, integrando perspectivas multidisciplinares, promoviendo el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la transformación social. Este enfoque implica redefinir el objeto de estudio de la Geografía, orientándolo hacia la comprensión y la intervención responsable en el espacio geográfico. Asimismo, requiere la redefinición de los objetivos de aprendizaje, priorizando el desarrollo de habilidades para la investigación, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones informadas. Esto conlleva la incorporación de metodologías activas y participativas, que propicien la construcción colectiva del conocimiento y la conexión con la vida cotidiana. También implica

la integración efectiva de las TIC como medios para la investigación, la comunicación, la visualización de datos espaciales y la participación ciudadana. En definitiva, requiere la implementación de una evaluación auténtica que valore el desarrollo de habilidades, actitudes y la capacidad de transformación.

Este estudio se ha centrado en el análisis del diseño curricular, sin abordar su implementación práctica en las aulas, es decir, su desarrollo. La revisión bibliográfica, aunque exhaustiva, puede no haber capturado la totalidad de las experiencias y perspectivas en el contexto educativo cubano.

Se sugieren las siguientes líneas de investigación para profundizar en la temática: Estudiar la implementación del enfoque cooperativo-transformativo en la práctica docente, analizando su impacto en el aprendizaje y la formación ciudadana de los estudiantes; diseñar y evaluar materiales didácticos que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la resolución de problemas, incorporando las TIC y el contexto socioambiental cubano; investigar las necesidades de formación docente para la implementación del enfoque cooperativo-transformativo y diseñar programas de capacitación que promuevan la innovación pedagógica y el desarrollo profesional; analizar experiencias internacionales en la enseñanza de la Geografía y la formación ciudadana, identificando buenas prácticas y adaptándolas al contexto cubano; investigar las percepciones de profesores y estudiantes sobre el currículo geográfico y el enfoque cooperativo-transformativo, para identificar factores que faciliten u obstaculicen su implementación.

El desarrollo de estas líneas de investigación contribuirá a una mejor comprensión de los desafíos y las oportunidades para la enseñanza de la Geografía en Cuba, permitiendo avanzar hacia una educación geográfica más pertinente y efectiva en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible.

Referencias

ADDINE, F.; GONZÁLEZ, A. M.; RE CAREY, S. C. Principios para la dirección del proceso pedagógico. In: GARCÍA, G. **Compendio de pedagogía**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003. p. 80-101.

ALVAREZ-CRUZ, P. Didáctica y didáctica de la Geografía: bases de su unidad teórico-metodológica. **Didácticas Específicas**, n. 24, p. 7-27, 2021. Disponible em: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/didacticas2021_24_001>.

ALVAREZ-CRUZ, P. **Enfoque cooperativo-transformativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la formación del profesor de esta disciplina**. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana. 2014.

ALVAREZ-CRUZ, P. Enseñar y aprender Geografía desde un enfoque cooperativo-transformativo. **Didácticas Específicas**, n. 15, p. 126-139, 2016.

ALVAREZ-CRUZ, P. Didáctica de la Geografía ante la pluralidad de enfoques geográficos y didácticos. In: PÉREZ-ÁLVAREZ, C. E.; ALVAREZ-CRUZ, P. **Didáctica de la Geografía**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018. Cap. 6, p. 287-360.

ALVAREZ-CRUZ, P. Educación geográfica en Cuba: dinámica, retos y perspectivas en tiempos de COVID-19. In: ANDREIS, A. M.; COPATTI, C. **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 227-254.

ALVAREZ-CRUZ, P. et al. Métodos cooperativos o colaborativos: su pertinencia Pedagógica y Didáctica. **Varona**, La Habana, n. 64, Enero-abril 2017.

ALVAREZ-CRUZ, P.; PÉREZ-ÁLVAREZ, C. E.; RECIO-MOLINA, P. P. La formación del profesor de Geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica. Retos y perspectivas. **Varona**, n. 61, p. 58-70, 2015.

ÁLVAREZ-DE ZAYAS, C. M. **Hacia una escuela de excelencia**. La Habana: Editorial Academia, 1996.

ATANACIO-SERRANO, I. Estrategias didácticas basadas en proyectos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía en Educación Media Superior. **Didasc@lia: Didáctica y Educación**, v. 14, n. 2, p. 212-230, 2023. ISSN ISSN-e 2224-2643.

GRANADOS-SÁNCHEZ, J. Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. **Didáctica Geográfica**, n. 22, p. 13–19, 2021. Disponible em: <<https://didactica.geografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/638>>.

HAUBRICH, H.; REINFRIED, S.; SCHLEICHER, Y. Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. **Simposio Regional de UGI-CGE**. Lucerna: UGI-CGE. 2007.

HECHAVARRÍA HECHAVARRÍA, B. D. **Estrategia didáctica para la dirección bajo un enfoque cooperativo-transformativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía Regional de onceno grado**. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana. 2018.

ICCP, CUBA. **Diagnóstico de la asignatura Geografía en el currículo escolar cubano en la etapa revolucionaria**. La Habana. 2013.

IGLESIAS-TRIANA, L.; CÁNDANO-ACOSTA, M.; ÁLVAREZ GARCÍA, B. I. Sistema de excursiones docentes para contribuir a la identidad nacional y local en Secundaria Básica. **Opuntia Brava**, v. 12, n. 3, 2020.

LÓPEZ-AZAHARES, H.; ALBA CASTELLANO, O.; RODRÍGUEZ BELLO, C. Propuesta de una metodología para la evaluación formativa desde la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el preuniversitario. **Dilemas contemp. educ. política valores**, v. 9, n. 1, 2021. Disponible em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000700018&script=sci_arttext>.

MARÍN-NÚÑEZ, M. Estrategias de enseñanza implementadas en las áreas de Matemáticas y la Educación Geográfica- Estudio aplicado en escuelas primarias de Paraguay. **Vectores Educativos**, v. 4, n. 1, 2024. Disponible em: <<https://vectoreseducativos.uanl.mx/index.php/revista/article/view/32>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Programa. Geografía, noveno grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2024a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, décimo grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2023a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, séptimo grado.** Segunda. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2023b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, octavo grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2024b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, oncenno grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2024c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, quinto grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2024d.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CUBA. **Programa. Geografía, sexto grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2024e.

NAVARRO-QUINTERO, S. M. et al. **La investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. Apuntes.** La Habana: Editorial Pueblo y educación, 2021.

NAVARRO-QUINTERO, S. M.; VALLE-LIMA, A. D. Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. **GADE**, v. 4, n. 2, p. 78-88, 2024.

NIEDA, J.; MACEDO, B. **Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años.** Primera. ed. Santiago de Chile: Biblioteca del Normalista de la SEP, 1998.

PERALTA-LARA, D. C.; GUAMÁN GÓMEZ, V. J. Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. **Sociedad & Tecnología**, v. 3, n. 2, 2020. Disponivel em: <<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62>>.

PÉREZ-ÁLVAREZ, C. E. Fundamentos y características de una didáctica de la Geografía. In: PÉREZ-ÁLVAREZ, C. E.; ALVAREZ-CRUZ, P. **Didáctica de la Geografía.** La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018. Cap. 1, p. 1-59.

RIVERA-GONZÁLEZ, O. D. Tecnologías de la Información Geográfica para todos los niveles educativos y socioeconómicos, SIG gratuitos vs SIG no gratuitos, aplicándolos al riesgo de

procesos de remoción en masa, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México, México. **Revista Geográfica**, n. 161, p. 137–161, 2021. Disponivel em: <<https://revistasipgh.org/index.php/regeo/article/view/606>>.

VENET-MUÑOZ, R.; CALVAS-OJEDA, M. G. El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. **Portal de la Ciencia**, v. 3, n. 2, 2022. Disponivel em: <<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/314>>.

Anexo 1 - Currículo geográfico escolar 1959-momentos actuales

Período	Educación Primaria	Educación Secundaria Básica	Educación Preuniversitaria
1959-1975	1959-1964 -Geografía de América (5to grado) -Geografía (6to grado) 1964-1975 -Geografía Física (4to grado) -Geografía de Cuba (5to grado) -Geografía Regional (6to grado)	1964-1975 -Geografía Física (7mogrado) -Geografía Regional (8vo grado) -Geografía de Cuba (9no grado)	1964-1975 -Geografía Física General (1er año) -Geografía Regional (2do año) -Geografía de Cuba (3er año).
1975-1990	1975-1980 -Ciencias Naturales (3ro y 4to grados) -Geografía Física Elemental (5to grado)	1975-1980 -Geografía Física de los Continentes II (7mo grado) -Geografía Física de Cuba (8vo grado) -Geografía Económica de Cuba (9no grado)	1975-1980 -Geografía Física (10mo grado) -Geografía Económica (11no grado)

	-Geografía Física de los Continentes I (6to grado) 1980-1990 -El Mundo en que vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados) -Geografía de Cuba (6to grado)	1980-1990 -Geografía Física de los Continentes (7mo grado) -Geografía Física y Económica General de Cuba (8vo grado) -Geografía Económica de Países (9no grado)	
1990-2001	-El Mundo en que vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados) -Geografía de Cuba (6to grado)	-Geografía de los Continentes (7mo grado) -Geografía Física y Económica General de Cuba (8vo grado) -Temas de Geografía de Cuba (9no grado)	-Geografía General (10mo grado)
En el período 2001-2017 , hay que advertir un ordenamiento curricular inestable			
2001-2002 a 2002-2003	-El Mundo en que vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados)	-Geografía 1 (7mo grado), con contenidos de Geografía Física -Geografía 2 (8vo grado), con contenidos de Geografía	-Geografía 4 (10mo grado), con contenidos de Geografía General

	-Geografía de Cuba (6to grado)	Económico y Social, y Geografía Regional -Geografía 3 (9no grado), con contenidos de Geografía de Cuba.	
2003-2004 a 2009-2010	-El Mundo en que vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados) -Geografía de Cuba (6to grado)	Ciencias Naturales (7mo grado), con contenidos de Geografía Física y Biología. -Geografía (8vo grado), con contenidos de Geografía Económico y Social, y Geografía Regional -Geografía de Cuba (9no grado)	Geografía 4 (10mo grado), con contenidos de Geografía General.
2010-2011 a 2013-2017	-El Mundo en que vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados) -Geografía de Cuba (6to grado)	-Ciencias Naturales (7mo grado), con contenidos de Geografía Física y Biología. -Geografía (8vo grado), con contenidos de Geografía Económico y Social, y Geografía Regional -Geografía de Cuba (9no grado)	-Geografía (10mo grado), con contenidos de Geografía General. -Geografía (11no grado), con contenidos de Geografía Regional.
2017- momentos actuales	-El Mundo en que	-Geografía Física (7mo grado)	-Geografía General (10mo grado)

	vivimos (1ro a 4to grado) -Ciencias Naturales (5to y 6to grados) -Geografía Física (5to grado) -Geografía de Cuba (6to grado)	-Geografía Económica y Social (8vo grado). -Geografía de Cuba (9no grado)	-Geografía Regional (11no grado)
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia, partir de (ALVAREZ-CRUZ, 2016) y
(PÉREZ-ÁLVAREZ, 2018)

O MÉTODO DE ENSINO A PARTIR DO ESTUDO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DA CIDADE DE POMPEIA (ITÁLIA)

Alana Rigo Deon
Cláudia Eliane Ilgenfritz

Introdução

O estudo traz uma proposição de método para ensino de conteúdos das disciplinas de história e geografia, tendo como referência a teoria dos princípios científico didáticos – PCD (García Ruíz, Raso Sanchez, 2008). Para tal, buscamos analisar como essa teoria se aplica no estudo da cidade, tendo como referência um trabalho de campo desenvolvido pelas autoras no ano de 2019, no Sítio Arqueológico de Pompéia em Napoli na Itália. O intuito principal dessa discussão é pensar como os conteúdos quando ensinados de forma a mostrar a sua inter-relação com o mundo e o mundo da vida dos estudantes pode tornar-se significativo e assim contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

Os princípios foram propostos por um grupo de pesquisadores espanhóis, coordenado por García Ruiz (2012), e se constituem como um novo modelo para o ensino de Geografia e História, pois buscam a compreensão dos fenômenos que ocorrem no mundo na sua inter-relação. Os princípios ganham a conotação de científico-didáticos por aprofundarem o ensino dessas disciplinas, resgatando a função social e o valor formativo das disciplinas. Os princípios são: espacialidade, temporalidade, conflito-consenso-modalidade, atividade, intencionalidade, interdependência, causalidade e identidade. Cada um deles, possui questões fundamentais que os orientam, como vemos seus desdobramentos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Princípios Científico Didáticos - PCD

Princípios	Questões Fundamentais
1. Espacialidade	Onde ocorre? Onde ocorreu?
2. Temporalidade	Quando ocorre? Quando ocorreu?
3. Conflito-Consenso ou Modalidade	Como ocorre? Como ocorreu?
4. Atividade, evolução, mudança e continuidade	Como evolui? Como evoluiu?
5. Intencionalidade:	O que pensavam? O que pretendiam?
6. Interdependência:	O que/quem intervém/interveio?
7. Causalidade:	Por que acontece/aconteceu?
8. Identidade	Quais foram suas características essenciais?

Fonte: García Ruiz; Raso Sánchez (2008). Extraído de García Ruiz, A.L. y Jiménez López, J.A. (2006: 80)

Num primeiro momento, o texto discute sobre o método de ensino a partir da teoria dos princípios científico-didáticos, pensando em um ensino que seja significativo para a vida dos estudantes, nas disciplinas de história e geografia. Na sequência, apresenta a partir da experiência de trabalho de campo no Sítio Arqueológico de Pompéia a análise dos PCDs.

O método de ensino a partir da teoria dos princípios científico-didáticos

Nos últimos anos, autores do ensino de geografia têm se dedicado a discutir questões relativas ao método de ensino, dentre eles destacam-se Cavalcanti (2024), Deon (2021, 2024), como possibilidades de tornar o ensino mais significativo para a vida dos estudantes. Entendemos que o método de ensino está profundamente articulado com as disciplinas escolares e o papel que elas cumprem na formação humana e cidadã dos sujeitos. Assim, para pensarmos sobre o método de ensino é necessário

demonstrar nossa compreensão do que sejam as disciplinas escolares e como o método de ensino se articula a ela.

Partimos da premissa de que as disciplinas escolares são criações originais da própria escola, e possuem relativa autonomia de sua ciência de referência (Chervel, 1990). Isso quer dizer que, mesmo que as disciplinas escolares tenham influência das disciplinas acadêmicas em termos de conteúdo, estrutura e métodos de ensino, elas respondem a diferentes finalidades na formação dos sujeitos. Embora a disciplina acadêmica e disciplina escolar possuam relações comuns entre si, existem diferenças entre ambas no que se refere a seus objetivos e finalidades, pois, como assevera Bittencourt (2018, p. 37): A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientistas, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.

Para tal, torna-se necessário pensar em instrumentais que auxiliem o estudante a construir essa compreensão. Neste sentido, insere-se o método de ensino que de acordo com Deon (2024) faz a mediação entre os conteúdos de ensino (que estão ancorados na ciência de referência) e os referenciais didático-pedagógicos que organizam o ensino em diferentes contextos. Assim, a autora entende o método de ensino, como sendo algo específico da disciplina escolar e que possibilita que os conteúdos por ela ensinados possam contribuir para entender o espaço – seu objeto de análise.

García Ruíz, Raso Sanchez (2008) ao formularem a teoria dos PCDs, partem do princípio de que as pesquisas sobre o fracasso nos sistemas de ensino têm se concentrado geralmente em quatro pilares: os *contextos* (ambientais, familiares, escolares), o *aluno* (e as questões de avaliação, capacidades, necessidades, autoestima), os *professores* (seus conhecimentos, suas experiências) ou ainda os *elementos curriculares* (objetivos, conteúdos, metodologia). Mas, pouco tem se investigado sobre a natureza das disciplinas, sua função social e seu valor formativo (García Ruíz, Raso Sanchez, 2008, p. 85).

Neste sentido, entendem que os princípios científico-didáticos se colocam como um método de ensino para ser desenvolvido em sala de aula, pois, integram concepções de ciência, docência, epistemologia e pedagogia. Para formularem os princípios, os autores se pautaram na natureza e nos fundamentos das disciplinas de história e geografia, referenciando-se nos princípios científicos que as constituem. Os autores entendem que os princípios são os primeiros fundamentos da ciência, pois é onde se encontram a gnosiologia e a epistemologia.

De acordo com García Ruíz, Raso Sanchez (2008), o método de ensino a partir dos princípios busca tornar os conteúdos mais compreensíveis por parte dos estudantes, mas sem perder o seu rigor teórico. Eles entendem que os princípios “son herramientas, instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión. Forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos” (García Ruíz, Raso Sanchez, 2008, p. 85). Neste contexto, fazem a relação entre os fenômenos físicos e humanos que ocorrem no universo em uma perspectiva que transcende a ênfase disciplinar. Vejamos como os autores os descrevem.

Los Principios son líneas y ejes de continuidad, formas de conexión de contenidos, vínculos intradisciplinarios e interdisciplinarios, mecanismos horizontales y transversales, herramientas de análisis, habilidades intelectuales, instrumentos didácticos, etc. (García Ruiz, A.L. y Jiménez López, J.A., 2006: 66).” (p.86)

Os princípios são a possibilidade de ampliar a forma de análise, considerando outras dimensões que contribuem com o desenvolvimento da reflexão e com o entendimento de forma articulada e complexa, separando para interpretar, articulando para analisar, refletir e compreender.

O trabalho de campo no sítio arqueológico de pompeia

O trabalho de campo constitui-se um recurso metodológico importante para o ensino das disciplinas de história e geografia, pois é onde ocorre a práxis, ou seja, os conhecimentos teóricos, muitas vezes trabalhados de forma abstrata em sala de aula, tornam-se visíveis e mensuráveis aos olhos dos estudantes, que têm a oportunidade de construir um conhecimento significativo para as suas vidas.

As escolas frequentemente organizam saídas de campo para seus alunos, independentemente da idade. Uma saída ou trabalho de campo é muito mais abrangente do que uma simples visita, que poderia ser feita com a família ou amigos. Diferente das visitas, onde o foco não está na aprendizagem, nas saídas de campo o professor precisa planejá-las com cuidado.

Uma saída de campo pode ser feita sem que os alunos tenham conhecimento prévio sobre o local a ser visitado. Dessa maneira, o professor pode usar a experiência para incitar os alunos a aprenderem mais sobre os diferentes espaços que exploram. No entanto, acreditamos que as saídas são mais significativas e produtivas para os estudantes quando eles já possuem algum conhecimento prévio sobre o que irão encontrar. Por exemplo, se visitarmos um centro histórico e os alunos souberem porque aquele local é importante, qual história ele retrata, e como o espaço foi se transformando ao longo do tempo, poderão relacionar *in loco* aquilo que estudaram nos livros, pesquisaram na internet ou ouviram do professor em sala de aula.

A apropriação de um conhecimento significativo na escola é a possibilidade que os estudantes têm de construir ferramentas intelectuais para que possam compreender o mundo e exercer a sua cidadania. A formação cidadã é uma das prerrogativas da educação escolar, e pode ser construída também pelas disciplinas de história e geografia, por meio de seus conceitos, princípios e categorias.

A temática da cidade é central no ensino de história e geografia pois é “um produto histórico-social que materializa o trabalho

humano ao longo de gerações (Carlos, 2007). Ela é permeada por formas: como casas, prédios, hospitais, igrejas, praças, supermercados, ruas, pontes, que a caracterizam como tal, a paisagem urbana e pelas funções que essas formas ganham com o passar dos anos. Como exemplificação sobre o Trabalho de Campo no Sítio Arqueológico de Pompeia, utilizamos a teoria PCD como forma de análise do conteúdo cidade.

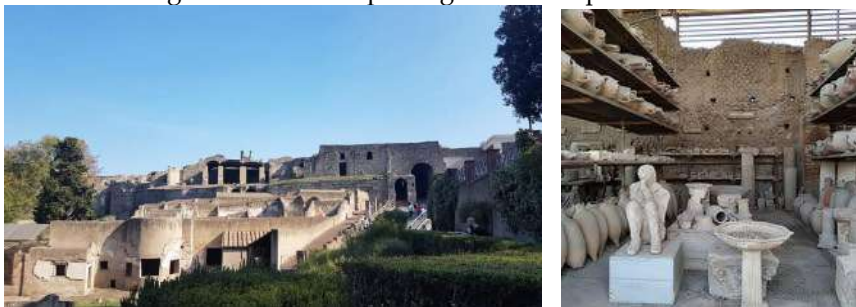
Espacialidade: A espacialidade possui relações diretas com a localização, ou seja, onde ocorre? ou ocorreu? determinado fenômeno. Essas são perguntas eminentemente geográficas, mas que só possuem sentido na sua relação com os fenômenos tratados em outros princípios. O Sítio Arqueológico da cidade de Pompeia está localizado no sul da Itália, na cidade de Napoli. A cidade foi construída no século VIII a. C. aos pés do Vulcão Vesúvio e sua localização é um indício das características particulares do local, ou seja, um ponto específico no espaço, marcado por coordenadas geográficas, tendo como Latitude: 40° 44' 57" Norte e Longitude: '14° 30' 3" Leste.

Figura 1 - Localização da Cidade de Pompeia – Itália



Fonte: Google Maps

Figura 2 – Sítio Arqueológico de Pompeia – Itália



Fonte: Deon; Ilgenfritz (2019).

Aliado a espacialidade se insere a extensão da cidade, ou seja, a área de Pompeia que é de 12,41 km² e que traz a delimitação da sua extensão no espaço geográfico. A sua extensão tem relações com o povoamento pelas características econômicas e políticas que esse local foi adquirindo com o passar do tempo e isso contribuiu para que determinadas estruturas estivessem presentes neste local. Outras questões a se considerar na análise da cidade, ainda na dimensão da extensão, são as características naturais que implicam na definição de tipos de solo, relevo, vegetação, hidrografia e climatologia.

O sítio Arqueológico possui altitude mínima 3 m e máxima 53 m e isso também implica no tipo de Clima, caracterizado como mediterrânico (Classificação climática de Köppen-Geiger: Csa) e também o tipo de vegetação que circunda os arredores do Sítio Arqueológico¹. O clima implica no tipo de formação socioespacial e econômica do lugar. Pompeia não é conhecida por sua hidrografia distinta, mas a cidade antiga possuía sistemas de água bastante avançados para seu tempo, fazendo uso de aquedutos que compunham um sistema complexo de distribuição, além de cisternas e reservatórios públicos de água que garantiam acesso à água potável por parte da população. Havia um sistema de

¹ Informação disponível em: <https://volcano.uri.edu/vesuvius/Vesuvius/vesuvius1.html>.

drenagem que incluía esgotos para eliminar a água usada e a água da chuva, que mantinha a cidade limpa e saudável.

Temporalidade: Aliado a localização a temporalidade se coloca como uma dimensão fundamental para que os estudantes entendam as mudanças e permanências que ocorreram no Sítio Arqueológico. A cidade tem vários marcos temporais: o da sua construção (por volta dos séculos VIII e IX a. C.) e vivência das pessoas no local. Após a erupção do Vulcão ocorreu o desaparecimento da cidade (79 d. C.). O “descobrimento” do local no século XVII torna o espaço um lugar turístico que conta a história da vida na Antiga Pompeia e como era a vivência em uma cidade romana. Por fim, em 1997, o Sítio Arqueológico tornou-se Patrimônio Mundial da Unesco. Apresenta um olhar centrado especialmente nos conhecimentos do campo da história, mas não se restringe a ele.

Conflito-Consenso ou Modalidade: Esse princípio aponta questões basilares sobre como ocorre e como ocorreu determinado fenômeno. A explosão do vulcão Vesúvio que soterrou Pompeia ocorreu em agosto do ano 79 d. C., lançando detritos vulcânicos e chuva de cinzas, cobrindo o local com pelo menos seis metros de cinzas vulcânicas. O local só foi encontrado no século XVII, pelo arquiteto Domenico Fontana, sendo que suas escavações começaram em 1748. No ano de 1763 foi encontrada uma inscrição (*Rei publicae Pompeianorum*), identificando a cidade (National Geographic Brasil, 2023)². De acordo com o Kelley (2021), a última erupção do vulcão ocorreu no ano de 1944.

Atividade, evolução, mudança e continuidade: É possível perceber na análise do Sítio Arqueológico que a cidade de Pompeia foi ao longo do tempo adquirindo diversas formas e funções que marcam a sua evolução e também mudanças na paisagem. Era uma cidade próspera, com finalidades comerciais e utilizada pelos romanos

² Informação disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com//2023/08/o-que-aconteceu-em-pompeia-local-de-uma-das-erupcoes-vulcanicas-mais-tragicas-da-historia..>

para realizar o transporte de mercadorias. Exportavam itens como: azeite de oliva, azeitonas, repolho, figo, sal e nozes. Estima-se que viviam na parte urbana da cidade cerca de 2 mil habitantes e 24 mil habitantes na zona rural. Pompeia era uma cidade murada e no seu interior continha diversas construções, como lojas, templos, “padarias”, banheiros públicos, arenas, residências simples e luxuosas. Por ser uma cidade costeira recebia a aristocracia romana para veraneio.

Com a sua descoberta no século XVII, torna-se um local de pesquisa e de busca por conhecimento sobre como era a vida das pessoas e na cidade naquele tempo. O local ainda sofre com escavações, emergindo novos locais para restauro. Também os locais onde possuíam formas e funções determinadas tornam-se ruínas que provocam a curiosidade sobre sua história e consequentemente com grande potencial turístico. A criação do Parque Arqueológico de Pompeia proporcionou que turistas de todo o mundo pudessem conhecer e explorar o lugar.

Intencionalidade: O que pensavam? O que pretendiam? Esse princípio segundo os pesquisadores que o formularam está profundamente orientado pelos componentes humanos. Compreender como a construção da cidade de Pompeia foi pensada, planejada e realizada é fundamental para entender como num período remoto da história, civilizações deram origem a cidades, edificações e organizações urbanas avançadas. As escavações oferecem informações sobre os estilos de vida nas sociedades antigas, bem como, elas agiam e faziam a vida acontecer.

Interdependência: O que/quem intervém/interveio? A história mostra a interdependência do meio urbano de Pompeia com a área rural e também a sua relação de trocas comerciais com outras cidades. A cidade era economicamente privilegiada, possuía um comércio significativo além de realizar transações comerciais com diversas regiões, inclusive se valendo do que era produzido nas cidades vizinhas. O auge da prosperidade em Pompeia se deu com o domínio romano, que faziam uso do Mar Mediterrâneo para realizar o comércio com diversas regiões. Configurando um intenso

meio de importações e exportações. Mesmo sendo um território disputado e envolvido em muitos conflitos, o apogeu ocorre sob domínio romano.

Causalidade: Por que acontece/aconteceu? As causas do soterramento da cidade de Pompeia segundo pesquisadores, ocorreu por estar localizada em uma região de convergência entre as placas euroasiática e africana, produzindo uma zona de subducção. Esse é um processo no qual “uma placa oceânica afunda abaixo de outra placa oceânica ou de uma placa continental mais flutuante” e acaba produzindo “uma trincheira oceânica na superfície da Terra onde as duas placas se encontram” (Kelley, 2021). Este princípio está intimamente relacionado com a Geografia e a História, pois é conceito chave para ensinar os conteúdos dessas áreas, além de auxiliar os alunos na construção do pensamento reflexivo e analítico.

Identidade: Quais foram suas características essenciais? Cada lugar possui características específicas pela localização que ocupa, como as estruturas geológicas e geomorfológicas como, relevo, a vegetação, o clima, a hidrografia, mas também pela população que ali habita atualmente sua cultura, costumes e crenças, ou no caso específico, as marcas da população que ali habitou que deixou formas que retratam a sua vivência nesse espaço, os diferentes estilos de vida, trabalho, lazer, diversão. Tudo isso, conforme o espaço e dá uma identidade a ele. Atualmente essa identidade de Pompeia, como a cidade que foi soterrada pelas cinzas do Vulcão Vesúvio, e só foi descoberta muitos séculos posteriores, acaba se tornando um local de mistério e que provoca a curiosidade em pessoas do mundo todo.

Por fim, ao fazer a análise foi possível compreender que determinados princípios quase se sobrepõem, isso mostra como a análise dos fenômenos não pode ocorrer de forma isolada. Fragmentam-se os fenômenos para melhor compreendê-los, mas por fim é necessário realizar a sua inter-relação. A separação acontece para que se possa realizar um estudo mais aprofundado, sem desconsiderar o todo.

É importante que entendamos que,

na história da humanidade a cidade, a urbe, representou uma importante conquista civilizatória. Para muitos autores a superação do nomadismo período em que as sociedades humanas eram profundamente dependentes do ciclo da natureza, vivendo do que ela lhes oferecia, num sistema de coleta, representou a possibilidade efetiva da construção da experiência civilizatória (Ilgenfritz Toso; Callai, 2020, p. 273).

E este é o caso de Pompeia, que para além da cidade soterrada foi uma cidade próspera e muito importante. Sua importância econômica, social e cultural, associada a história de sua destruição, levam muitas pessoas para o Sítio Arqueológico e em busca de conhecimentos sobre o período histórico.

Considerações finais

Um dos maiores desafios no ensino da Geografia e da História está relacionado à questão de como tornar mais significativo para os estudantes o que se estuda, como articular isso à vida deles. Por isso, propõe-se considerar tanto os referenciais didático-pedagógicos quanto os fundamentos epistemológicos que estruturam as disciplinas, rompendo com um ensino enfadonho e descontextualizado.

A teoria dos PCDs, formulada por García Ruíz e Raso Sanchez (2008), contribui para essa reflexão ao enfatizar que o ensino deve preservar o rigor teórico dos conteúdos, ao mesmo tempo em que os torna acessíveis por meio de princípios científicos-didáticos. Ao adotar métodos de ensino que promovam a mediação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, é possível potencializar a função social das disciplinas, procurando garantir sua relevância na formação cidadã e no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço e a sociedade. Os instrumentos de observação, análise, reflexão e compreensão podem contribuir com este procedimento.

Quanto ao trabalho de campo, ele se revela uma estratégia metodológica essencial para o ensino de história e geografia, pois permite aos estudantes vivenciar e compreender de maneira concreta os conceitos abordados em sala de aula. Quando planejadas adequadamente, as saídas de campo possibilitam a construção de um conhecimento significativo, ao conectar teoria e prática, promovendo a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A cidade, enquanto objeto de estudo dessas disciplinas, torna-se um elemento central para a análise do espaço e das transformações históricas, permitindo que os alunos compreendam sua complexidade e relevância. A experiência no Sítio Arqueológico de Pompeia exemplifica como a teoria PCD pode contribuir para essa análise, oferecendo ferramentas que auxiliam na compreensão da cidade como um produto histórico-social. Ao integrar o trabalho de campo ao ensino, potencializa-se a aprendizagem e reforça-se o papel da educação na formação cidadã.

A análise do Sítio Arqueológico de Pompeia evidencia a relevância dos princípios geográficos e históricos na compreensão do espaço e de sua transformação ao longo do tempo. A espacialidade e a temporalidade permitem situar a cidade no contexto geográfico e histórico, enquanto os princípios de conflito-consenso, evolução e mudança demonstram como a cidade se desenvolveu, adquiriu novas funções e foi impactada por eventos naturais e humanos.

A intencionalidade e a interdependência revelam o planejamento urbano e as relações econômicas que moldaram a vida em Pompeia, destacando sua importância como centro comercial e ponto estratégico romano. A causalidade explica os fatores geológicos que levaram à destruição da cidade, conectando conhecimentos de história e geografia na análise do fenômeno. Por fim, a identidade do local, marcada pelas ruínas preservadas ao longo dos séculos, confere a Pompeia um caráter singular, tornando-a um espaço de memória, pesquisa e turismo. Dessa forma, estudar Pompeia a partir desses princípios possibilita uma

visão integrada e aprofundada sobre a relação entre sociedade e espaço ao longo da história.

Referências

- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CARLOS, Ana Fanni A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 123p.
- CAVALCANTI, Lana S. Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.
- DEON, Alana R. In: PEREIRA, C. M.R.B. ASCENSÃO, V. R. (Orgs). **Formação de professores de Geografia**: pesquisa e método na formação de professores de Geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024, p.107-127.
- GARCÍA RUIZ, A. L.; JIMÉNEZ, J. A. **Los Principios Científico-Didácticos (PCD)**: nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia. Granada: EUG, 2006.
- GARCÍA RUIZ, A. L.; RASO SÁNCHEZ, F. La teoría de los principios científico-didácticos (p. c.d.) aplicada al cine como optimización de la enseñanza de la geografía y la historia. **BIBLID. Rev. Educ. Univ. Gr.**, v. 21(2), p. 81-99, 2008.
- ILGENFRITZ TOSO, Cláudia E.; CALLAI, Jaeme L. A fotografia no estudo da cidade, um exercício metodológico. **Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History**, 2(1), 272–289, 2020. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11918>.

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES: PERSPECTIVAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Carina Copatti

Introdução

Ao pesquisar a respeito da cidadania e da formação cidadã nas políticas educacionais brasileiras, diversas reflexões foram produzidas e inquietações emergiram, tendo em vista a realidade atual, em que inúmeras situações contribuem para padronizar a educação escolar e a transformá-la em mercadoria. Surgiu a intenção de colocar em diálogo a realidade brasileira com a de outros países da América Latina, com base nas experiências de professores e pesquisadores parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE), que atuam na educação básica e/ou superior. Nesse sentido, o presente capítulo se origina de um recorte do projeto intitulado “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares no contexto latino-americano e sul da Europa”, em desenvolvimento a partir do segundo semestre de 2022.

Atualmente, avançamos o projeto tanto sobre a análise da realidade educacional brasileira e do estado do Espírito Santo (Cardoso; Copatti; 2024), quanto sobre a produção de dados inerentes à realidade de países da América Latina, com previsão de continuidade do projeto em 2025 e 2026, considerando a realidade dos demais países que constituem o recorte da pesquisa, ainda não analisados.

A pesquisa, por conseguinte, vem sendo desenvolvida em distintas fases e etapas, tornando possível compreender as práticas educativas e a perspectiva de formação cidadã que tem sido

construída/proposta em cada país. Nesse cenário, contribui para ampliar nossas reflexões a respeito da cidadania enquanto constituída por meio da educação, tomada como construção da consciência crítica, da atuação ativa e responsável em sociedade. Tratar da cidadania sob essa lógica envolve pensar nas limitações, mas também em possibilidades que podem ser produzidas por meio da ciência e do conhecimento escolar. Por isso, a defesa de que a educação formal contribui para uma formação humana e cidadã, cuja implicação com a justiça social esteja presente.

O objetivo do capítulo é compreender, por meio de entrevistas com professores pesquisadores de países Latino-americanos, como (e se) tem se efetivado uma perspectiva de formação cidadã nas escolas e nas políticas educacionais nos países onde vivem e atuam. Para tanto, foram definidas as etapas da pesquisa, dentre elas: leituras, seleção do aporte teórico-bibliográfico, construção do referencial conceitual da pesquisa, parte disso realizado em estudos e debates no GEPECPE-UFES. Outra etapa foi a construção e a aplicação de questionário, contendo um conjunto de perguntas que envolvem a cidadania nos documentos de políticas educacionais e a formação cidadã nos espaços escolares. A participação envolveu professores da Costa Rica, Cuba, Chile, Colômbia, Peru e México entre setembro de 2024 a janeiro de 2025.

Quadro 1 – Dados dos professores participantes da pesquisa

Professor/a	País	Formação profissional	Atuação profissional	Experiências de atuação profissional
P1	Colômbia	Ciencias sociales	Docente de doctorado y posdoctorado	Docente universitario y escolar
P2	Colômbia	Ciencias sociales	Profesor	Docente
P3	Colômbia	Posgrado	Docente	Docente
P4	Colômbia	Matemática	Docente	Docente
P5	Colômbia	Lic. Matemáticas y física	Docente	13 anos de docência na educação básica

P6	Colômbia	Ciencias naturales	Docente	25 anos de docencia secundaria
P7	Colômbia	Ciências sociais - geografia	Docente de geografia em curso de licenciatura	4 anos docente de geografia em curso de licenciatura
P8	Costa rica	Geografía, docencia universitaria	Docente universitaria, investigadora y consultora	Investigación, docencia, extensión social, consultorias
P9	Cuba	Lic. Educación: especialidad geografía. Sociedad, educación y medio ambiente.	Geografía; educación ambiental y geográfica; geografía; vulnerabilidad social	Facultad geografía. Universidad de la Habana
P10	Cuba	Doctor en ciencias pedagógicas. Máster en didáctica de las ciencias naturales. Licenciado en educación en la especialidad de geografía.	Director de recursos humanos, Universidad De La Habana. Foi Profesor de teoría y metodología de la geografía. Jefe de departamento, profesor de didáctica de la geografía e historia de la geografía, departamento de ciencias naturales, en de la Universidad De Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.	Profesor de teoría y método de la geografía, en la facultad de geografía, Universidad De La Habana
P11	Cuba	Maestria	Dirección general de educación	16 anos
P12	Cuba	Profesor de geografía	Experto de programas de geografía cartografía y educacion ambiental	Decano de la facultad de ciencias agropecuarias técnicas y económicas de la

				universidad de artemisa julio dÍaz gonzales
P13	Cuba	Didáctica de la Geografía y Geografía Regional	4 anos	Profesor de Didáctica de la Geografía y Geografía Regional
P14	Cuba	Educación Infantil	14 anos de experiencia	Coordinadora General de la Escuela Primaria Juan Valdés López
P15	Peru	Geógrafa	Docente de secundaria	Educación escolar primaria y secundaria
P16	México	Geografía y pedagogía	Profesor e investigador	Profesor-investigador
P17	Chile	Geografía	Profesor y analista	Analista Territorial

Elaboração: a autora, 2025.

A análise dos dados tomou como aporte o método interpretativo de Análise Textual e Discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galliazi (2007). As interpretações e o movimento de pensar a pesquisa ancoram-se na Teoria Crítica, numa perspectiva de interpretação pelas lentes da Dialética, e na Hermenêutica, utilizando-se de seus movimentos interpretativos. Conforme Kuhn e Callai (2020), se a Crítica-dialética faz uma leitura crítica dos contrastes da realidade e pensa sua superação, a Hermenêutica auxilia na compreensão dos possíveis sentidos outros que a tradição e a realidade apresentam e que permanecem não lidos ou compreendidos. Pela compreensão Hermenêutica procura-se analisar aspectos que perpassaram documentos e os dados empíricos obtidos dos entrevistados, e que dizem muito das compreensões dos aspectos educativos e da interação com as políticas educacionais.

Alia-se, portanto, a Hermenêutica à Teoria Crítica, uma vez que se constitui como um jeito de reflexão sobre as ideias, na tentativa de interpretar as relações observadas e contextualizar os fenômenos, sugerindo outras possibilidades que podem emergir dessas relações.

A Teoria Crítica traz a possibilidade de pensar algo real por uma perspectiva de como deveria ser; para tanto, parte-se daquilo que é. O Método Hermenêutico procura compreender um determinado texto no sentido de interpretar, tentando encontrar nele a alegoria presente. Sendo assim, tanto a Teoria Crítica quanto a Hermenêutica operam por processos reflexivos, complementando-se no entendimento da realidade (Stein, 1986; Kuhn, 2016).

O artigo estrutura-se em quatro partes, sendo que a primeira aborda a Política educacional e a/s perspectiva/s de cidadania em distintas realidades de países latino-americanos; a segunda parte trata da organização da educação e documentos de legislação em países latino-americanos. A terceira, aborda a cidadania na legislação educacional e as perspectivas de formação cidadã, e a parte final trata da formação para a cidadania no ensino escolar, considerando as realidades em análise.

Política educacional e a/s perspectiva/s de cidadania em distintas realidades de países latino-americanos

A Cidadania constitui-se como conceito e como tema cujos desdobramentos perpassam documentos de políticas educacionais que chegam aos espaços escolares, pesquisas de diferentes autores e distintas áreas da ciência e, neste escrito, ganha centralidade diante das implicações que têm o uso desse termo.

No Brasil, no contexto de redemocratização, a aprovação da Constituição Federal de 1988 marca avanços no sentido de viabilização da cidadania, tendo a própria constituição ganhado a denominação de “Constituição Cidadã”. Entretanto, o uso dos termos formação cidadã e cidadania, em muitas situações, vem sendo banalizada em seu sentido, perspectivas e significados.

A Cidadania envolve um conjunto diverso de compreensões e concepções, as quais variaram desde suas primeiras definições, advindas da Grécia Antiga. Conforme Araújo (2008) a concepção de Cidadania Republicana envolve responsabilidade cívica e participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, ou seja,

participação dos cidadãos nas tomadas de decisão, no valor da vida e debates públicos, defendendo a realização pessoal através da atividade política.

Segundo a autora, a cidadania, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres e responsabilidades, transformou-se atualmente num desafio importante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas. Porém, acaba sendo banalizada quando utilizada em variados discursos políticos, sociais e educacionais de forma esvaziada de sentidos. Araújo (2008, p. 75) considera que tem sido amplamente debatido “o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívica”. Nesse sentido, educar para a cidadania é tarefa complexa e exige compreensão alargada do tema e dos conceitos, bem como dos meios pelos quais se torna possível formar para o exercício ativo da cidadania.

No atual contexto de avanço do autoritarismo e da intolerância, não somente no Brasil, mas também em todo o mundo, destaca-se a importância destes debates na América Latina pelo seu histórico de lutas, conflitos e episódios em que regimes ditatoriais vigoraram. Analisar aspectos que envolvem políticas educacionais democráticas e movimentos didáticos-pedagógicos voltados à cidadanização dos sujeitos, sobre modos pelos quais analisar e atuar no mundo de maneira a torná-lo um espaço melhor e menos desigual, requer de nós ampla atuação em defesa da democracia e da conscientização dos sujeitos sobre sua atuação implicada no mundo.

Conforme Carvalho (2002, p. 186):

Mais do que um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político e uma forma de vida, a democracia, nesse final de século (20), tende a se tornar, ou já se tornou, o mais recente direito dos povos e dos cidadãos. É um direito de qualidade distinta, de quarta geração.

A democracia brasileira, forjada a duras penas, constitui-se como elemento basilar de formação humana. A educação formal é

vista como meio pelo qual construir um caminho de efetivação da democracia e sua manutenção, em tempos em que o autoritarismo, o fascismo e outras ameaças, espreitam à porta.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando seu desenvolvimento pleno, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). E considera, também, que para ser cidadão, o sujeito precisa ter seus direitos políticos, civis e sociais garantidos. A escola e a educação têm papel importante nesse feito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), quando trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 2º considera que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Outros documentos da legislação nacional também trazem a cidadania enquanto elemento a perpassar a formação humana na escola. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, dentre as Competências Gerais da Educação Básica está a de número 6, que indica a necessidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Contudo, os documentos indicam a necessidade, deixando que isso parta da prática educativa, realizada nas instituições escolares.

Diante disso, observa-se que os documentos gerais que tratam da legislação brasileira apontam para a cidadania, mas evidencia-se que não existem processos cujas ações direcionem ao efetivo movimento de uma cidadania crítica e transformadora da

sociedade. A educação, enquanto um dos Direitos Humanos, antes de chegar nesse patamar de garantias internacionais, teve um movimento árduo na sua organização em sistemas educacionais. A perspectiva de cidadania, nesse ato relativamente recente na América Latina, compõe parte dessa proposta de educação transformadora, cujos fins caminham para a emancipação dos sujeitos e a justiça social.

Em nossas pesquisas, embora tenhamos avançado no debate sobre educação e cidadania em distintos contextos (Copatti; Sanchez; 2018); (Copatti; Andreis, 2020); (Copatti; Barcellos; Toso, 2022), ainda carece de identificar, em cada realidade, como a cidadania vem sendo proposta e se de fato tem sido viabilizada a partir das realidades escolares. Considera-se que esse é um exercício importante diante do avanço de movimentos como o Escola Sem Partido (ESP), a padronização das práticas educacionais e seu controle via avaliações, cujos desdobramentos podem caminhar no sentido contrário à formação crítica, humanizadora e voltada para a cidadania ativa.

Ao apontar aspectos da legislação educacional brasileira, procuramos tecer aproximações com o contexto da América Latina, especificamente com a Costa Rica, Colômbia, Chile, Cuba, Peru e México, a partir dos dados obtidos em pesquisa. Portanto, a seguir são tratados os dados sobre a organização da educação e dos documentos de legislação e, ainda, visando identificar se trata da/s perspectiva/s de formação cidadã.

Organização da educação e documentos de legislação em países Latino-americanos

Considerar a educação escolar e seus jeitos organizativos na América Latina constitui-se como um movimento de interação e compreensão de outras realidades, cujos desdobramentos são pouco acessados no Brasil. Ainda, tem grande importância ao identificar desafios comuns ainda existentes no continente, onde, pela constituição histórica, social, econômica e cultural,

evidenciam-se impactos da colonização exploratória e escravocrata. Isto posto, a educação escolar traz elementos dessa historicidade e nos desafia a partirmos das desigualdades dela derivadas para propor caminhos, visando construir sociedades pautadas na atuação cidadã e na democracia.

Nesse primeiro momento, considera-se a organização da educação nos países em pesquisa e os documentos que embasam a educação formal. Inicia-se pela realidade da Costa Rica, avançando para aspectos da Colômbia, Cuba, Peru, México e Chile. Optou-se por manter trechos trazidos pelos participantes, no sentido de garantir que as informações estejam coerentes com o conteúdo mencionado pelos participantes, descritos pela inicial P e o respectivo número, seguindo a disposição das informações do quadro 1.

A educação formal, na Costa Rica se organiza em: “*Preescolar, primaria, secundaria y educación superior*”. Os documentos normativos tratam da Política educativa e programas de estudos amparados em “*delineamientos constitucionales y acuerdos tomados por el Consejo Superior de Educación y el Ministerio de Educación Pública y demas entes*” (P1, relato por escrito). Assim sendo, observa-se que há um conjunto de documentos de políticas e decisões tomadas que envolvem o Estado em distintos processos.

Na Colômbia, a educação formal se organiza em: educação pré-escolar, básica (primária e secundária) e educação média. Há, ainda, a dimensão técnica, tecnólogo, profissional e a educação superior (*pregrado y posgrado*). Está organizada por níveis educativos, de acordo com a idade dos estudantes. Conforme explicita P5 “*la básica comprende de primer a noveno grado, la media décimo y once y la superior pregrados y posgrados*”.

Os documentos de legislação educacional colombiana tem por base a Constituição política de 1991, além da “*Ley General de Educación y Ley 115 de 1994*”, “*Ley 30, Decreto 1850, Decreto 1860*” (P6), dentre outros documentos. Conforme P7, esse documento nasceu com a nova constituição e está focado em direitos. Ainda, de acordo com P5, “*La Constitución promueve la educación como un medio para formar ciudadanos responsables, democráticos y respetuosos*

de los derechos humanos, mientras que la Ley 115 incluye dentro de los fines de la educación el desarrollo de valores éticos, la participación democrática y la formación para la convivencia pacífica”.

Sobre a organização educacional de Cuba, conforme P10 se apresenta da seguinte forma: *“El Sistema Nacional de Educación Cubano se estructura en varios niveles: preescolar, primaria, especial, secundaria básica, preuniversitario, educación técnica y profesional (incluyendo la formación y superación del personal pedagógico), educación de adultos y educación superior”.* P12 complementa que se organiza *“por grados escolares y años académicos en el caso de la Educación Superior”.*

Em complemento, P10 explica que *“La educación en Cuba está organizada por un sistema legal amplio, cuyo objetivo es garantizar el acceso universal y gratuito a la educación, así como promover una formación integral alineada con los principios de la Revolución Cubana”.* O contexto revolucionário, evidenciado na realidade daquele país, se apresenta no jeito de organização da educação, nos conteúdos e propostas educativas.

Há, no país, conforme P12 *“Un sistema de programas centralizados institucionalmente, pero flexibles al contexto territorial y sectorial (a escala nacional, provincial, municipal y local). Varios programas docentes centralizados (disciplinas); indicaciones metodológicas para su impartición afines (disciplinas); transversabilidad de formación ambiental, cultural, civil, etc.”* E complementa que *“hay normas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Los procesos de formación continua de los profesores. La organización del trabajo educativo en las escuelas”.* Da mesma forma, P14 destaca que *“La Constitución de la República y leyes y Decretos del propio Ministerio de Educación son utilizadas en todos los niveles de la educación”.* Pode-se identificar que o ensino desses aspectos abordados na legislação é efetivado.

Os documentos que orientam a educação em Cuba visam uma educação acessível e gratuita a todos. Conforme P10 *“Los principales documentos legales que estructuran la educación (escolar) en Cuba incluyen: Constitución de la República de Cuba (2019), Ley de Educación*

(Ley No. 1306, de 1976), Resoluciones del Ministerio de Educación (MINED). Además de estos, cuenta con: Los planes y programas de estudio de cada nivel y modalidad de enseñanza. Los requisitos de ingreso y conclusión de cada nivel". También cuenta con una legislación Complementaria que contiene: La protección de la infancia y la adolescencia. La gestión financiera de las escuelas. La participación de la familia en la educación. El uso de las tecnologías en la educación...".

P13 complementa as informações, destacando que em Cuba "Existen una ley de educación aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular y de ahí se elaboran las diferentes resoluciones ministeriales que rigen cada uno de los procesos que se desarrollan en la educación. En el en nuestro caso son dos ministerios lo que rigen la educación en Cuba, el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES). Conforme menciona P9, estes processos "articulan todo el sistema y subsistema de educación escolar, técnica y profesional". Em complemento, P14 destaca que "desde la primera infancia, al nacer los niños son inscritos en el programa Educa a tu hijo y desde ese momento se extiende hasta la formación universitaria", o que evidencia o cuidado com a educação em todas as suas etapas.

No Peru, conforme P15, a educação se organiza em "Educación escolar primaria y secundaria, y su organización va desde la mayor entidad que es el ministerio de educación, segundo la Dirección Regional de Educación (DRE), la Unidad de Gestión Educativa Local (EGEL) y las instituciones educativas (públicas y privadas)". Há, nesse sentido, um conjunto de instituições que se organizam desde o contexto mais geral (nacional) aos contextos regionais e locais.

A educação escolar, no México, se organiza em "Educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Educación media superior y Educación superior". Em se tratando de legislação educacional, de acordo com P16, contempla um "Programa Sectorial de Educación e a Ley General de Educación. Pode-se considerar que:

La Ley General de Educación¹ garantiza el derecho a la educación reconocido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. El objeto de la ley es regular la educación que imprata el Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios. La ley dispone que al Estado Mexicano corresponde la rectoría de la educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

No Chile, conforme P17, a educação se organiza “*por medio de instituciones públicas y privadas através de la Ley general de la educación*”. A referida lei (nº 20.370) estabelece o marco normativo em matéria de educação básica e média, mantendo em linhas gerais a normativa a respeito da educação superior. “*Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños del país deben ser educados*”.

Com base nas informações até então analisadas, observa-se que há semelhanças gerais no formato de organização da educação em níveis, avançando da educação básica para a educação superior. Destaca-se que há distinções entre os países no atendimento a esses níveis, principalmente quando se considera o ensino superior, ainda composto na sua grande maioria por instituições privadas, na maioria dos países analisados, de estilo distinto da realidade evidenciada em Cuba.

Nesse primeiro momento, apenas identificamos os documentos e perspectivas que apresentam em sua proposição, não aprofundando, neste recorte, a análise dos dados inerentes ao acesso e a garantia do direito à educação em cada país. Diante disso, avança-se na centralidade desse recorte investigativo, que se dá na cidadania em interação entre documentos de legislação e educação escolar.

¹ Informações disponíveis em: <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-educacion/>. Acesso em: jan. 2025.

A cidadania na legislação educacional e perspectivas de formação cidadã

A temática da cidadania perpassa nossos interesses de pesquisa à medida que vimos avançar sua utilização em documentos de legislação e em diversos discursos que nem sempre dialogam com o sentido que se espera para sua efetivação. Frente às contradições, o desafio é analisar em que medida a cidadania proposta e efetivada constitui-se como elemento para a democracia e a justiça social.

Com base nos questionários aplicados aos participantes, procurou-se compreender aspectos de suas realidades de atuação, identificando similaridades e distinções. Por isso, nesse primeiro recorte, a interpretação torna possível um olhar mais geral sobre a formação cidadã nestes países.

Na Costa Rica, a educação formal considera a cidadania. Conforme P1 isso ocorre por meio de *“Programas de estudios, politica educativa y curricular, principalmente en el marco de la formación en Estudios sociales y Educación Cívica. Ciudadanía planetaria para la sostenibilidad”*. A perspectiva basilar nessa proposta considera a dimensão cidadã, haja vista que *“Plantean un rol crítico, pero principalmente participativo, donde las responsabilidades y derechos permiten alcanzar un bien común, sostenible y respetuoso*. Portanto, as propostas presentes na legislação trazem proposições que contribuem nesse sentido, embora deva-se considerar que a efetivação de um documento de legislação na escola também requer a atuação das equipes que a constituem.

Na Colômbia, conforme aponta P5, *“Se consideran perspectivas de ciudadanía democrática, participativa, responsable y multicultural, orientadas al respeto de los derechos humanos, la convivencia pacífica y la diversidad cultural”*. No entanto, P6 alerta que *“Si, lo hacen las competencias ciudadanas. Pero, depende de la visión que tenga el docente que realice el processo”*. P4 destaca que há *“competentes y integrales. El comunitaria y la participación ciudadana a favor del bien común y la equidad”*. Ainda, conforme P5 menciona, considera-se aspectos

como *“Convivencia, democracia, pluralidad, identidad... Son leyes incluyentes en las cuales se tienen en cuenta las razas, sexos, cultura, religión diversidad física y psicológica y organizaciones sociales y cívicas de diferentes culturas”*. E de forma semelhante à análise empreendida sobre a realidade da Costa Rica, P7 menciona que na Colômbia *“existe a perspectiva de formação cidadã crítica, ativa, porém, sua aplicação é outra coisa”*.

Em Cuba, P10 menciona que *“La perspectiva de ciudadanía considerada en los documentos legales del sistema educativo cubano es compleja y multifacética, no se reduce a una sola perspectiva, sino que integra varias, aunque con un énfasis particular”*. P12 salienta que há Resoluções ministeriais e Planos de estudos que servem à organização da educação escolar e que se voltam a essa temática. E evidencia que a dimensão de cidadania e formação cidadã se *“Articulan con la misión y visión de la Constitución de la República, dirigido a la formación del sujeto como derecho supremo, con enfoque ambientalmente sostenible. Formación integral del ciudadanos, en lo cognitivo, lo valores morales, humanos, ambientales, etc. Y preparar al sujeto a los nuevos desafíos del contexto histórico-concreto de vida”*.

P10 explicita alguns dos desdobramentos desse processo. *“Se puede analizar desde varias perspectivas interrelacionadas: Ciudadanía cívica: Se promueve la participación activa en la vida política del país, el respeto a las leyes y las instituciones, el ejercicio del derecho al voto y la responsabilidad ciudadana. Esto se refleja en la formación de valores patrióticos y el compromiso con la sociedad.*

P10 também menciona sobre a cidadania social, a cidadania econômica, a cidadania política e a cidadania social, destacando possibilidades e desafios. *“Ciudadanía social: Se enfatiza el acceso a los servicios sociales básicos (salud, educación, vivienda), la solidaridad, la cooperación y el trabajo conjunto para el bienestar común. La gratuidad de la educación y la atención a la salud son pilares fundamentales de esta perspectiva”*. *Ciudadanía económica: Aunque no se declara explícitamente como una perspectiva prioritaria en la misma medida que las anteriores, se promueve la participación en la economía del país, el desarrollo de habilidades laborales y el trabajo productivo. La educación*

técnica y profesional contribuye a esta dimensión. **Ciudadanía política:** Aunque se fomenta la participación política, la perspectiva de ciudadanía política en el contexto cubano presenta matices debido al sistema político imperante, que es un sistema de partido único. Se promueve la participación, pero dentro de los marcos establecidos por el sistema. **Ciudadanía cultural:** La educación cubana promueve el conocimiento y la apreciación de la cultura nacional, la identidad cubana y la preservación del patrimonio.

Em sua análise, P10 relaciona as dimensões de cidadania com a inclusão de disciplinas com perspectiva humanista no currículo. Nesse sentido, considera que: *“Esto se refleja en la inclusión de asignaturas de geografía, historia, literatura y arte en el currículo. Es importante destacar que, aunque la legislación cubana promueve una visión amplia de la ciudadanía, la práctica y la interpretación de estos conceptos pueden variar”*. Tais processos reiteram o modelo social, portanto, as formas como se considera a educação e uma perspectiva de cidadania implicada com os sujeitos.

Segundo P10 *“El enfoque se centra fuertemente en la ciudadanía revolucionaria, un concepto que integra los elementos cívicos, sociales y políticos, pero enmarcados en la ideología y el sistema político cubano. Esto puede generar tensiones y debates, especialmente en cuanto a la participación política más plural. La perspectiva de ciudadanía económica también puede verse limitada por las restricciones del sistema económico cubano”*. Os relatos evidenciam os desafios de efetivação de uma cidadania que tenha como intuito as transformações sociais. No caso cubano, essa vem sendo uma luta diante de questionamentos e do embargo econômico estabelecido pelos Estados Unidos como forma de retaliação ao sistema socialista implementado no país.

Há a perspectiva, de acordo com P13, de *“formación integral del ciudadano cubano. La ciudadanía como un valor que debe tener cada educando a lo largo de su vida”*. Ainda, conforme P14, evidencia que a perspectiva cidadã perpassa vários conteúdos e programas, como *“La formación ciudadana, programa de adelanto de la mujer, códigos de la familia, la niñez, la identidad de género”*.

Com relação à perspectiva de cidadania na legislação educacional do Peru, P15 salienta que há um currículo nacional proposto pelo Ministério da Educação que se centra em *“Identidad, cultura, relaciones interculturales, reflexión ética, convivencia, derechos humanos, democracia, estado y participación ciudadana*. Desse modo, embora não explicita como isso ocorre, observa-se que há um conjunto de temas que perpassam a cidadania e a democracia que se espera produzir na educação escolar. A respeito disso, P15 destaca que *“Regularmente, ya que recién se ha modificado la cantidad de horas pedagógicas mediante normativa en el año 2022, por lo que, para que las instituciones públicas y privadas lo implementen pasan 1 año más. Así mismo, curso de ciudadanía está incluido dentro de un curso denominado Desarrollo Personal, Cívica y Ciudadanía, de lo cual, el primer semestre se desarrollan las clases primero de desarrollo personal y posterior a ello, cívica y ciudadanía”*.

Na realidade do México, observa-se que a construção da cidadania parte de uma educação baseada em *“la identidad, sentido de pertenencia, respeto desde la interculturalidad, la responsabilidad ciudadana sustentada en valores, la participación activa, cuidado del medio ambiente y el pensamiento crítico para la transformación de esta sociedad”*. Assim sendo, também leva em conta aspectos que contribuem para a formação cidadã e a construção de caminhos democráticos na formação dos sujeitos.

No Chile, conforme P16, não há diretamente relação com a formação cidadã de modo mais amplo, o que requer que em outro momento analisemos de maneira mais aprofundada os documentos de legislação que amparam a educação escolar daquele país e os elementos que evidenciam possibilidades de cidadania na formação dos sujeitos, considerando tal necessidade para manutenção da democracia.

A formação para a cidadania no ensino escolar

No decorrer da pesquisa, uma das necessidades foi analisar como os profissionais participantes, a partir de suas vivências e

atuação profissional, compreendem e interpretam a dimensão cidadã na relação com a educação escolar, identificando possibilidades e desafios evidenciados no contexto da América Latina. No quadro 2, destacamos elementos apontados pelos participantes.

Quadro 2 – síntese das respostas dos professores participantes.

Profesor/a	A formação para a cidadania tem sido possível nas propostas desenvolvidas na educação escolar?	Quais têm sido os desafios para a formação cidadã em sua região (ou país)?
P1	La formación para la ciudadanía en la educación escolar de Costa Rica ha sido parcialmente posible, enfocándose en competencias ciudadanas, pero limitada por prácticas tradicionales y desigualdades contextuales.	La falta de coherencia entre el currículo oficial y las prácticas pedagógicas en el aula, lo que dificulta desarrollar competencias ciudadanas de manera efectiva. Otro desafío concreto para la formación ciudadana ha sido la persistencia de contextos de violencia y desigualdad social que limitan la implementación de prácticas democráticas y participativas en las instituciones educativas.
P2	Si tiene posibilidad, de hecho es necesaria en el caso colombiano, se reseñan las competencias ciudadanas	la necesidad de pensar la paz desde la ciudadanía y pensar en las poblaciones rurales. tener presente la ciudadanía para las personas en condición de discapacidad.
P3	Si	Todos
P4	Uso de las TIC	La violência. La desigualdad social es una barrera para la educación en mi país.
P5	Si	La violencia y la desigualdad social. Otro desafío que se enfrenta para la formación ciudadana en nuestro país, es la necesidad de reeducar en valores, los cuales se vienen perdiendo considerablemente
P6	No	Implementación
P7	Algumas, teria que fazer o estudo quais e de que dependeu seu sucesso. Conheço algumas em formação do sujeito desde a educação sexual, muito boas	A falta de vontade de estudar que as redes sociais ficaram nas pessoas

P8	Es difícil saberlo, pues no hay un sistema de evaluación de estas políticas adecuado que realmente refleje los alcances	Principalmente la manera en la que se conceptualiza la formación ciudadana, desde una perspectiva muy civista y alejada de la verdadera transformación de la sociedad y de la manera en la que se convive con el medio. Promover ciudadanía y no civismo.
P9	Ha sido posible hasta cierta medida en la escuela, se procura que sea una educación incluyente	Falta de recursos, equipos y dotación en zonas lejanas así como dificultad de acceso a medias tecnológicas, grupos de trabajo muy grandes por docente, dificultades de acceso a programas incluyentes
P10	Si. Pero, la formación ciudadana en Cuba ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de los años, muchos de ellos interconectados e influenciados por el contexto sociopolítico y económico específico de la isla.	Desigualdades socioeconómicas y un bloqueo económico y comercial por el gobierno de los Estados Unidos por más de 60 años: A pesar de los esfuerzos por garantizar la igualdad, las disparidades socioeconómicas persisten y crean obstáculos para la formación ciudadana. La falta de acceso equitativo a recursos como internet, tecnología e incluso bienes de consumo básicos afecta el desarrollo de habilidades y oportunidades para una participación social plena. Regiones y grupos poblacionales más vulnerables se ven afectados desproporcionadamente. Desafíos relacionados con la educación: Aunque la educación es gratuita y universal, el sistema enfrenta desafíos en la actualización de los currículos, en la formación de profesores y en la adaptación a las nuevas demandas sociales y tecnológicas. Una educación más crítica y participativa, que desarrolle habilidades para el análisis independiente de la información y para la toma de decisiones autónomas, aún enfrenta obstáculos. Herencia de una excesiva centralización del sistema: Se heredó de años anteriores fuerte centralización del sistema político y administrativo afecta la capacidad de las comunidades locales para participar en la toma de decisiones que influyen directamente en sus vidas. La Constitución de la República (2019) promueve sistemas de gobierno más descentralizado y llama a la proactividad a nivel local. Migración de profesionales: La emigración de profesionales cualificados, incluyendo profesores y otros profesionales vinculados a la educación, impacta negativamente en la calidad de la

		enseñanza y en la formación ciudadana, principalmente en áreas más desfavorecidas. Cambios demográficos: Las transformaciones demográficas, como el envejecimiento de la población y los cambios en las estructuras familiares, exigen adaptaciones en el sistema educativo y en la formación ciudadana para atender las necesidades específicas de diferentes grupos etáneos.
P11	Los resultados en Cuba, son referentes en los escenarios educativos entorno a la Unesco e Iberoamérica, así como en eventos internacionales en Cuba (Universidad, Pedagogía) Continuar desarrollando el potencial profesional (maestros y profesores) generados durante los últimos 60 años.	Las restricciones económicas impuestas exteriormente que impactan en la subjetividad humana, así como la batalla ideológica que impone el capital neoliberal globalizado. Disponibilidad de reservas y potencial de personal calificado, así como de infraestructura objetiva y subjetiva para continuar la obra educativa y de formación cultural, en defensa de los valores humanos e identitarios que nos definen como nación
P12	Transformación Digital	Un poco insuficiente desde Cuba. El desarrollo tecnológico La ciudadanía digital desde el Nivel Educativo Primaria. Las infraestructuras sufren ante el bloqueo incesante de estados unidos.
P13	En cierto modo sí, aunque considero aún no es suficiente lo que se ha hecho, ya que la ciudadanía no es solo formar el valor, sino permitir que esa ciudadanía permita el desarrollo integral de las personas	Los desafíos han sido varios, por ejemplo comprender que la formación ciudadana es un proceso integral, que no solo ocurre dentro de la institución educativa, sino que ocurre en todos los espacios que forman la personalidad del individuo. La comprensión de su entorno y la solución de problemas de la vida cotidiana, son otros de los desafíos a vencer en cuanto esté permite la comprensión de una ciudadanía. He destacar que a pesar de que en Cuba existe un enfoque naturalista en la enseñanza de la Geografía, ya se han trabajado otros enfoques más contemporáneos que permiten comprender la relación ciudadana y el espacio geográfico. Por eso mi investigación doctoral está destinada a fundamentar y aplicar el enfoque de la cotidianidad en la enseñanza de la Geografía en Cuba. Basado en potenciar lo cotidiano y sus rasgos culturales para transmitir conocimiento.

		La educación es el valuarte a la independencia y cultura de un país y la Geografía un arajo mas para cumplirlo.
P14	Si, desde la interdisciplinaridad de las asignaturas se trabaja a diario.	Hay lucha por la igualdad de géneros y adelanto de la mujer.
P15	Aplicar lo establecido en el currículo nacional de educación con respecto a la formación ciudadana, que las municipalidades distritales, provinciales y regionales implementen actividades de formación cívica.	Que dentro del currículo nacional sí abordan temas de educación cívica, pero en contradicción eliminaron el curso de educación cívica a principio de los años 2000 aproximadamente.
P 16	En México es relativamente nuevo y hasta ahora se ha avanzado poco. Hace falta construir la noción de ciudadanía a partir de las prácticas sociales.	Cambio de paradigma educativo, cambio de planes y programas
P17	Lograr integrarla al sistema educacional	Chile carece de formación ciudadana en el sistema educativo. Desde las reformas impulsadas por la dictadura civico-militar, se desmantelo la formación ciudadana, situación que se mantiene hasta el día de hoy

Elaboração: a autora, 2025.

Sobre a questão envolvendo a possibilidade de realizar uma formação para a cidadania nas propostas desenvolvidas na escola, no contexto escolar da Costa Rica e os desafios nessa realidade, P1 considera que a formação cidadã tem sido possível parcialmente, *“enfocándose en competencias ciudadanas”*. E sinaliza desafios e dificuldades devido às limitações ainda existentes, decorrentes de práticas tradicionais e desigualdades contextuais.

Um aspecto de destaque é a *“falta de coherencia entre el currículo oficial y las prácticas pedagógicas en el aula, lo que dificulta desarrollar competencias ciudadanas de manera efectiva”*. A formação cidadã ainda persiste em contextos de violência e desigualdade

social, que limitam a implementação de práticas democráticas e participativas nas escolas. P8, complementa que, sobre a implementação é difícil saber, pois não há um sistema de avaliação dessas políticas que reflita seus alcances. Considera que há uma perspectiva que conceitualiza a formação cidadã sob uma perspectiva de civismo e distante de uma verdadeira transformação da sociedade e das formas de viver nela. O desafio, portanto, é “*promover ciudadanía y no civismo*”.

Sobre o contexto escolar na Colômbia, P2 retrata que há possibilidades de educação para a cidadania por meio de competências cidadãs. P4 considera que o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constitui um caminho, entretanto, a violência e, também, a desigualdade social, são barreiras na educação colombiana. P2 traz como desafios pensar a paz, as especificidades das populações do campo e as pessoas com deficiência. Ainda, P4 complementa que o desafio é a necessidade de reeducar em valores, entretanto, não aponta o que/quais seriam estes valores e de que maneira poderiam ser abordados. Já para P7, há alguns avanços na formação cidadã na colômbia, e afirma que conhece algumas que tratam da educação sexual, mas destaca desafios como a falta de vontade de estudar, motivada pelo acesso a redes sociais.

No contexto da educação básica de Cuba, P9 afirma que tem sido possível a cidadania em certa medida, pois procura-se que seja uma educação includente. P10 destaca que os resultados se referem a referentes da Unesco e Iberoamérica, e de eventos internacionais em Cuba (*Universidad, Pedagogía*) e reitera que o caminho é desenvolver o potencial dos profissionais (*maestros y profesores*) construído nos últimos 60 anos. Porém, vê desafios ainda presentes que dificultam tal caminhada.

Sobre os desafios de Cuba, na compreensão de P11, a formação cidadã cubana enfrenta desafios ao longo do tempo, conectados e influenciados pelo contexto sociopolítico e econômico da ilha. P13, na mesma direção, enfatiza que as infraestruturas diante do bloqueio incessante dos Estados Unidos é um fator. P10, em complemento,

considera que as restrições econômicas impostas exteriormente impactam a subjetividade humana, assim como a batalha ideológica que impõe o capital neoliberal globalizado. Esse vem sendo um desafio imposto à Cuba, desde a década de 1960, diante do embargo econômico realizado pelos Estados Unidos. Isso resulta, conforme P9, na falta de recursos, equipes, acesso a programas de inclusão. Salienta, ainda, as dificuldades em áreas/zonas distantes, e também dificuldade de acesso a meios tecnológicos, além de existirem grupos grandes de estudantes por docente.

P10 salienta que apesar dos esforços para garantir igualdade, as desigualdades e disparidades sociais e econômicas persistem e criam obstáculos para a formação cidadã. A falta de acesso equitativo a recursos, internet, tecnologia, bens de consumo básicos, afetam o desenvolvimento e as oportunidades para uma plena participação. Grupos de população e regiões mais vulneráveis são afetados. Há também desafios na educação, pois mesmo que esta seja gratuita e universal, o sistema enfrenta desafios na atualização de currículos, na formação de professores e na adaptação às demandas sociais e tecnológicas.

De aspecto semelhante, P11 destaca que uma educação crítica e participativa que desenvolva habilidades de análise independentes (consciência crítica) e para a tomada de decisões autônomas ainda enfrenta obstáculos. O profissional menciona, ainda, uma excessiva centralização do sistema político e administrativo, que afeta a capacidade das comunidades locais participarem da tomada de decisões que influenciam diretamente suas vidas. Evidencia mudanças mais recentes, como a aprovação da Constituição da República, em 2019, que promove sistemas de governo mais descentralizados e chama à proatividade a nível local. No entanto, salienta também a migração de profissionais qualificados, impactando negativamente na qualidade do ensino e da formação cidadã. Por fim, menciona as mudanças demográficas, exigindo adaptações no sistema educativo e na formação para a cidadania para atender os distintos grupos etários e suas

especificidades. P12 afirma que, diante dos desafios enfrentados em Cuba, a formação cidadã tem sido um pouco insuficiente.

Para P14 os desafios são vários, dentre eles “*comprender que la formación ciudadana es un proceso integral, que no solo ocurre dentro de la institución educativa, sino que ocurre en todos los espacios que forman la personalidad del individuo*”. Há possibilidades de compreender a relação cidadania e espaço geográfico, considerando potencializar o cotidiano e a cultura na transmissão de conhecimentos.

Para P15, sobre a realidade do Peru, compreende que faz falta construir noções de cidadania a partir das práticas sociais, o que requer mudanças no paradigma educativo, planos e programas de ensino.

Na realidade educacional do México, conforme P16, a formação cidadã não é suficiente, pois ela não é somente formar em valor, mas permitir que essa cidadania promova o desenvolvimento integral das pessoas. Já na realidade chilena, se observa que é necessário integrar a cidadania de maneira mais efetiva no sistema educacional, pois carece dessa formação diante das reformas no contexto da ditadura e que perdura ainda na atualidade, o que se observa, por exemplo, no Brasil, diante do silenciamento de alguns temas no currículo e de questionamentos quando se trata de temas como golpes militares e os períodos ditatoriais aqui vivenciados.

A formação cidadã, nesse sentido, requer que consideremos a realidade vivida, seja no cotidiano da vida ou nos contextos educativos onde a educação formal é realizada. Desse modo, para além de identificar os documentos da legislação que orientam a organização das instituições e os currículos escolares, a dimensão didático-pedagógica e as interações interpessoais precisam ser debatidas e refletidas para se pensar em que medida se tem alcançado a pretensão de uma cidadania ativa desde a escola, tendo em vista os desafios ainda presentes socialmente e um desempenho educativo escolar ainda bastante tradicional.

Assim, considera-se que para propor uma formação cidadã na educação escolar, é também o papel da educação superior formar professores visando atuar na formação de sujeitos cidadãos. García-

Pérez (2019), afirma que “si no se participa en la sociedad, no se ejerce realmente la ciudadanía”. Nesse sentido, compreende-se que a cidadania perpassa a participação ativa do sujeito sob um aspecto relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo.

A educação escolar tem um papel fundamental para a tomada de consciência relacionando mundo da vida e mundo da ciência, pois se constitui como espaço-tempo de interação, de indagação, de ampliar o raciocínio e desenvolver o conhecimento sob múltiplas dimensões. No entanto, García-Pérez ressalta que existem dificuldades estruturais do sistema educacional para a efetividade de uma educação escolar para uma cidadania ativa, tais como:

el carácter del conocimiento escolar habitual, en definitiva, de las disciplinas escolares (tal como suelen ser entendidas); la estructura tradicional de espacios y tiempos escolares; la función de la evaluación como mecanismo de “medición” de los aprendizajes y de acreditación de los sujetos; el papel de los profesores como transmisores de una determinada cultura y como piezas de un engranaje rutinario (García-Pérez, 2019, p. 812).

Diante da importância de fortalecer a formação cidadã desde a educação escolar de maneira ampla e aprofundada, Araújo (2008, p. 75) contribui ao afirmar que a escola, “tem veiculado sucessivas concepções sociais, explícitas e implícitas, sobre a cidadania, entendida enquanto modo de interligar o todo social, relacionar-se com os outros e adquirir competências participativas e de intervenção social, numa dada sociedade”. É na escola, múltipla, plural, onde a diversidade se encontra, que se faz necessário propor caminhos para o exercício da cidadania, no movimento da vida, dos lugares e dos sujeitos que os produzem.

Conforme a autora:

[...] à escola, até pela sua própria natureza institucional, sempre foram atribuídas funções de educação para a cidadania e esse conceito tão abrangente tem-se tornado indissociável da própria natureza social da instituição escolar. Através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e da hierarquização de funções, da interiorização de valores e através de outras variadas formas, a escola tem vindo a formar as crianças e jovens para a sua inserção na sociedade.

O que se ensina na escola e como se ensina, sob que perspectivas e para que tipo de formação, vem sendo um elemento de destaque quando se trata de reafirmar as bases democráticas e a urgência de uma formação crítica e participativa dos sujeitos, ampliando e potencializando espaços de atuação cidadã.

Esse movimento envolve a dimensão política e a dimensão pedagógica da construção de conhecimentos nas distintas disciplinas escolares; por isso, a relação entre política educacional e o fazer docente se implicam nessa tarefa, o que pode se constituir em um caminho profícuo para a cidadania no contexto latino-americano, visando superar desigualdades e avançar na justiça social.

Considerações finais

No recorte deste capítulo foi possível abordar o conceito de cidadania e sua importância na manutenção e no fortalecimento da democracia. Consideramos, para tanto, documentos que tratam das políticas educacionais brasileiras, a partir do período de redemocratização do país (CF/1988, LDB/1996, BNCC/2018) avançando em diálogos (embora pontuais) com a legislação dos países em estudo: Costa Rica, Chile, Colômbia, Cuba, Peru e México.

Pela interpretação dos dados obtidos na pesquisa com profissionais que atuam nestes países, pode-se analisar aspectos da cidadania e formação cidadã nas políticas educacionais e na educação escolar, considerando a possibilidade de avançar as pesquisas e práticas de formação para a cidadania e exercício da democracia por meio da educação formal.

Isso envolve a defesa da educação de qualidade e de caminhos que visem a constituição plena dos sujeitos. Para tanto, a proposta de analisar o contexto brasileiro em interlocução com a América Latina, busca ampliar o olhar para os possíveis caminhos a serem fortalecidos, visando uma sociedade independente, humanizada, democrática, cuja participação ativa dos sujeitos torne possível

avançar na dimensão da justiça social e na construção de um outro modelo de sociedade.

Referências

- ARAÚJO, Sónia E. F. de Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania**: professores e alunos em contexto intercultural. [Teses]. Lisboa, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COPATTI, Carina. BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Articulações entre currículo, política educacional e ação docente para uma cidadania ativa. In: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti [Orgs.]. **Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**. v. 4, n. 1, 2020.
- COPATTI, Carina. SANCHEZ, Daniel Fernando. A educação como caminho para a cidadania no contexto brasileiro e colombiano. **Salão do Conhecimento**. UNIJUI, 2018.
- GARCÍA-PÉREZ, Francisco. ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? In: CLAUDINO, Sergio *et al.* (Orgs.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: FCT, 2019.
- KUHN, Martin.; CALLAI, Helena C. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.
- KUHN, Martin. **O professor**: identidade e protagonismo – os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer.

Tese (Doutorado em educação) – Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre:
Movimento, 1986.

EIXO 3

**Formação de professores,
educação escolar e cidadania**

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Amanda Prates dos Santos Silva

Lorrany Costa de Oliveira Lima

Vitória Reis Gonçalves

Carina Copatti

Introdução

As relações entre direito e a obrigatoriedade do acesso à educação infantil tem sido pauta de debates e de estudos nas últimas décadas, principalmente a partir dos avanços democráticos no que tange à ampliação do acesso à educação para crianças entre 0 a 4 anos em creches e, ainda, relacionada à ampliação do atendimento obrigatório de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a atuação dos pedagogos na educação infantil em escolas públicas, no sentido de efetivar o direito à educação e a formação cidadã das crianças, tomando como caminho a relação com a legislação educacional e estabelecendo relações com o atendimento educacional às crianças na educação infantil. Toma-se, para tanto, a perspectiva de formação cidadã crítica como meio a ser construído com a participação de profissionais formados em pedagogia, estes que atuam na formação inicial das crianças nos espaços escolares.

Utiliza-se, para tanto, uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a análise de aspectos que são tratados na legislação educacional, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) como política educacional, as quais visam estabelecer orientações

e avanços para o atendimento às crianças nas escolas, em interação com pesquisas de autores que tratam de políticas públicas educacionais (Cury; 2008; Saviani; 2013), educação infantil (Guimarães; 2017; Kuhlmann Junior; 1998) e formação para a cidadania (Araujo; 2008; Callai; Copatti, 2022).

O capítulo está organizado em duas partes, sendo a primeira relacionada à educação infantil na legislação educacional brasileira, e a segunda tratando do papel da escola e dos pedagogos na formação da criança na educação infantil, considerando possibilidades para uma cidadania crítica.

A educação infantil na legislação educacional brasileira - avanços e desafios

O atendimento escolar para crianças pequenas, no Brasil, é recente. Os estudos sobre as crianças e a infância, e consequentemente os avanços nessa área, se dão no contexto moderno, dessa forma, a concepção de criança como sujeito de direitos, de escola como local de desenvolvimento integral e de “infância como condição da criança” (Kuhlmann Junior, 1998, p. 30) que existe atualmente não é a mesma que predominava antigamente no país e no mundo.

Observa-se, assim, avanços que giram em torno dessas compreensões, saindo da visão de criança como um “adulto em miniatura”, para uma visão da criança como um ser de direitos. Essa mudança de paradigma é fruto de estudos, debates e pesquisas que envolvem pesquisadores de diferentes áreas, principalmente da educação, o que impactou diretamente na forma como a sociedade vê e trata as crianças e a educação.

Analisando o histórico brasileiro de atendimento escolar para as crianças de 0 a 5 anos, percebe-se que o trajeto percorrido para sua efetivação foi longo e intencional, passando, “pela caridade, filantropia, assistencialismo, custódia, pelo caráter compensatório, até a função educativa” (Guimarães, 2017, p. 81). Como nem sempre o “sentimento de infância” existiu, é compreensível a

ausência de políticas educacionais para esse público, porém, injustificável.

A creche, considerada hoje em dia como um local que visa cuidar e proporcionar desenvolvimento físico, social e intelectual, já teve outras finalidades. Kuhlmann Junior (1998, p. 78) reforça que:

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Embora o início dessa instituição não tivesse como propósito socializar os saberes dos indivíduos e atuar para sua emancipação, elas trabalharam para “minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (Guimarães, 2014, p. 90) que precisavam trabalhar e não tinham condições de cuidar de seus filhos durante sua jornada laboral. Por causa disso, havia certo preconceito voltado para as creches, principalmente por parte das classes mais abastadas da sociedade, sendo consideradas como locais de “depósitos” de crianças oriundas de famílias empobrecidas.

A compreensão e função da creche mudou, ao longo dos anos, devido às pressões da sociedade, das mães e dos educadores para que fossem criadas políticas educacionais que amparassem suas demandas com a educação e o cuidado das crianças. Guimarães (2017, p. 81) reconhece que “houve um avanço significativo da legislação e dos documentos oficiais do MEC a partir da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a criança de zero a seis anos é elevada à condição de cidadã, sujeito de direitos”.

Fazendo uma análise histórica sobre o que direcionou o Brasil para avanços educacionais voltados às crianças, é importante considerar a V Conferência Nacional de Educação, na qual ocorreu a elaboração de um capítulo sobre a educação para compor a Constituição de 1934 e um esboço inicial de um plano nacional da educação. Entretanto, ambos foram dissolvidos pelo governo de Getúlio Vargas, no período denominado como Estado

Novo. A Constituição outorgada de 1937 manteve somente alguns artigos sobre a educação e retirou a exigência de um Plano Nacional de Educação. Segundo Saviani (1999, p. 126), no Estado Novo (1937- 1945), “[...] com Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano se convertia em um instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional”, adquirindo um caráter moralista. O plano para a educação era “moldar” as crianças e jovens para que eles pudessem servir aos ideais do Estado Novo.

Posteriormente, o que havia sido elaborado foi retomado na Constituição de 1946, na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e na proposta de criação de um plano nacional de educação, em 1962. Observa-se que na transição dos governos, os planos são criados e alterados posteriormente, e o planejamento da educação é visto como um cenário de disputas, pautado em políticas de governo.

Ao discorrer acerca da elaboração e efetivação de um Plano Nacional de Educação, Brandão (2006, p. 17) diz que:

Embora já estivesse previsto no § 1º, do artigo 87, da LDB, em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal, que determinava que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da LDB, deveria encaminhar, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, a primeira versão do PNE protocolada no Congresso Nacional não foi encaminhada pela União, nesse caso representada pelo Ministério da Educação (MEC), que não foi capaz de elaborar e encaminhar, ao Congresso Nacional, qualquer proposta de Plano Nacional de Educação no prazo estipulado por esse § 1º, do artigo 87, da LDB.

Dessa forma, visto que nenhuma proposta havia sido enviada, foi protocolado o que Brandão (2006) chama de projeto alternativo, um “Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, por meio do projeto de lei nº 4.155/98. Um projeto substitutivo foi apresentado e aprovado, o qual somente em 2001 efetivamente entrou em vigor, aspecto que será retomado mais adiante. Dessa maneira, observa-se que avanços mais significativos foram possíveis no contexto da redemocratização do país, após 1985. Ampliou-se a garantia de gratuidade da educação

e sua expansão para atender um grupo maior de crianças e jovens, no contexto de aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). No que tange à educação infantil, isso se efetivou principalmente quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 estabeleceu diretrizes para esse nível, incorporando a educação infantil à educação básica, considerada como a primeira etapa educacional.

A educação infantil é constituída pelo atendimento em creches, como espaço escolar destinado às crianças de zero a três anos e pela pré-escola que atende as crianças de quatro a seis anos. De acordo com Guimarães (2017, p. 48), a LDB/96 trouxe avanços significativos ao:

[...] reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que sugere que a educação é um processo contínuo. Outro aspecto novo é a finalidade da etapa que define o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; além disso, apresentou diretrizes para a avaliação, sublinhando a dimensão pedagógica do atendimento; indicou a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior, e marcou prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a situação de suas creches e escolas de Educação Infantil.

O fato de estabelecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica trouxe mais visibilidade e avanços. A partir da CF/88 e da LDB/96, outros documentos de legislação educacional foram elaborados para a educação básica considerando especificidades da educação infantil, a fim de estabelecer condições adequadas de ensino e aprendizagem. Dentre eles estão os Referenciais Curriculares, as Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), este somente entrou em vigor em 2001, por meio da lei nº 10.172/2001, vigorando até 2011. Após seu fim, um novo plano deveria entrar em vigor, mas só foi aprovado em 2014 no governo da Presidente Dilma Rousseff. O PNE de 2014 foi aprovado através da Lei nº 13.005, após longos debates, contendo 20 metas e 254 estratégias, com vigência de

10 anos (2014-2024). Dessa forma, foi percorrido um longo caminho histórico e político até que o Brasil tivesse um plano elaborado com a participação da sociedade, estabelecendo metas baseadas nas necessidades reais da educação.

Após a publicação do PNE, estados e municípios tiveram um ano para expandir as metas, criando os planos municipais e estaduais de educação, considerando os padrões de qualidade estabelecidos pelo plano nacional. A educação é um direito, assim, os municípios deveriam garantir vagas em Centros Municipais de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. No entanto, o acesso ainda tem sido limitado, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, já que a obrigatoriedade legal começa aos 4 anos. Outros problemas podem ser mencionados como a falta de vagas em instituições públicas, a necessidade de aumentar as instituições para atendimento a todas as crianças, nas diferentes regiões e diversos contextos que constituem o país.

Embora tenham ocorrido avanços na percepção da creche como um espaço educativo, ainda existem barreiras que dificultam o acesso a esses serviços. Conforme Kuhlmann Junior (1998), a creche, antes vista unicamente como um local de guarda e cuidados físicos para crianças filhas de mães operárias das classes mais baixas da sociedade, passa a ser entendida como um espaço escolar importante para o desenvolvimento ético, político e estético dos indivíduos. E a pré-escola deixa de ser considerada um local de compensação e preparação para a próxima fase e passa a seguir a mesma lógica formativa. Dessa forma, a legislação considera a necessidade de formação e desenvolvimento integral da criança.

Ao analisar a meta 1 do PNE (2014-2024), nota-se que ela pretende:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

Já em 2024, findado o período de dez anos, observam-se desafios no atendimento a essa meta sob distintas questões, que perpassam cortes de recursos, ataques à educação, período pós-pandêmico, etc. Outro aspecto a ser destacado envolve o dualismo marcado pela universalização para a pré-escola e o atendimento de no mínimo 50% das crianças, considerada uma fragilidade do PNE. Isso envolve questionar: Se a educação é um direito, por que apenas um grupo tem o atendimento universalizado? Dessa forma, as crianças que frequentam a creche têm seu direito à matrícula, ao ensino e ao desenvolvimento integral negado.

Pela obrigatoriedade legal, descrita no Art. 208 da CF/88, reforça-se que a matrícula é obrigatória somente a partir dos 4 anos. Os municípios seguem à risca o limite definido e se atém a ofertar vagas com seriedade para essa faixa etária, deixando as crianças – principalmente as de grupo 1 e grupo 2 – à espera por atendimento.

De acordo com Saviani (2011), a educação está situada no campo dos direitos sociais, e sendo direito do cidadão, confere ao Estado o dever de ofertá-la à população. Mas, há distinções entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. E destaca que:

[...] Se a educação é proclamada como um direito que é reconhecido como tal pelo Poder Público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. (Saviani, 2011, p. 46).

De maneira semelhante, Cury (2008, p. 296) considera que “como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo [...], é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições.”. Portanto, é evidente para os autores que o Estado tem um dever e obrigações a cumprir. Se existe um direito social, cabe ao Poder Público garantir que ele seja concedido à população.

Apesar dos avanços em nível nacional e municipal, da mudança na concepção de educação e da participação mais ativa

do Estado formulando leis, ainda há dificuldades no financiamento da Educação Infantil, sua ampliação e garantia desse direito social. Ainda, a partir dos cortes na educação e fragilização das fases democráticas que envolvem a formação escolar, defende-se que haja uma mudança significativa, visando atender com qualidade todas as crianças.

Nesse sentido, o direito não pode estar atrelado à obrigatoriedade, pois, de acordo com Cury (2008, p. 296), “do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal.”. As vagas nas creches e pré-escolas pertencem às crianças de 0 a 5 anos, e elas têm motivos para usufruir o que é de seu pertencimento. O não atendimento dessas demandas, além de deixar as crianças sem o acesso às vagas nas creches, acaba abrindo brechas para que elas ocupem espaços não institucionalizados de cunho assistencialista ou de custódia, que não possuem compromisso com o desenvolvimento integral e proteção física adequada.

A legislação indica que esse atendimento precisa ser garantido, entendendo a educação infantil como direito da criança. Nesse sentido, compreender esse direito é essencial na formação inicial no curso de Pedagogia e, para além disso, avançar em proposições para a educação das crianças e para sua formação cidadã.

A partir do olhar das autoras deste capítulo — pedagogas — traz à tona aspectos que envolvem considerar o papel da escola e dos profissionais que atuam na educação infantil no sentido de compreender a legislação vigente, mas também, procurando lutar para que cumpra-se e faça sentido nos espaços escolares, onde a educação e a formação cidadã precisam ser construídas.

O papel da escola e dos pedagogos na formação da criança na educação infantil — possibilidades para a cidadania crítica

A criança, desde os seus primeiros momentos de vida, começa a se inserir no mundo, interagindo com o espaço à sua volta, por consequência, aprende e se adapta ao contexto social, cultural e

familiar em que foi inserida. Essa adaptação se torna fundamental para a sua formação como cidadã, fazendo parte de uma sociedade.

A educação escolar também é fundamental para a inserção da criança no mundo, pois é nela que as crianças se relacionam de forma mais intencional com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade. E é na educação infantil que este processo se inicia, podendo perceber isto com os eixos norteadores da educação infantil, que são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009, p. 3), como consta nas legislações e nos documentos normativos.

Vale ressaltar que as relações de cada criança no mundo são diversas, dessa forma, “a maneira de pensar, agir e sentir, que se dá fora da consciência individual e toma o coletivo é um fato – ou fenômeno – social, uma força imperativa e coercitiva que se impõe aos sujeitos, quer queiram ou não” (Durkheim, 2007, apud Gomes, 2021, p.132). Por conta disso, antes mesmo da criança nascer, as maneiras de pensar, agir e sentir já estão inseridas na/construídas pela sociedade.

Pensando pelo conceito de socialização, a partir de Abrantes (2011, apud Gomes, 2021), é possível considerar que a socialização é um processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulada por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais.

Entende-se que é a partir desta socialização que a criança forma gradativamente a sua identidade, possibilitando novos dizeres e interpretações do universo da vida e é através das interações na educação infantil que isso se torna mais evidente e concreto. Por isso a importância e o papel da escola em ser espaço não apenas de construção de conhecimentos das distintas áreas, mas de uma formação mais ampla e complexa que diz respeito à atuação cidadã dos sujeitos.

O atendimento das crianças na educação infantil, sob uma perspectiva cidadã, é fundamental para que esses sujeitos possam reconhecer seus direitos na sociedade. Para que isto ocorra, é primordial que a escola assuma o compromisso por uma educação voltada para a formação cidadã e à justiça social.

Assim sendo, ao longo do tempo, diversos documentos foram sendo criados e disponibilizados para auxiliar as escolas na construção de uma formação cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, declara em seu artigo 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” Esse direito é assegurado por meio de igualdade de condições para acessar a escola de forma gratuita e próxima à residência, além do direito de ser respeitado pelo educador. O ECA ainda prevê, em seu artigo 54, o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, bem como o atendimento em creche e pré-creche para crianças de 0 a 5 anos de idade.

A LDB/96 ressalta que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em um ambiente que promova a educação para a cidadania. Além disso, determina que o ensino seja ministrado com base no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade e na promoção da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da solidariedade. A LDB também reforça a importância de garantir o direito à educação infantil gratuita, de qualidade, assegurando uma formação cidadã desde a infância.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam que essa etapa é fundamental para desenvolvimento de práticas que promovam a formação cidadã, proporcionando vivências significativas pautadas no respeito, diálogo e na participação, que servem como base para a formação cidadãos éticos, críticos e conscientes.

Dessa forma, ao reconhecer os documentos mencionados anteriormente, tornou-se possível conceber um atendimento

educacional que contribuisse para o desenvolvimento integral das crianças e para sua formação como cidadãos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, bem como compreender seus direitos e deveres.

No entanto, é fundamental destacar os desafios para realizar uma educação cidadã, como a falta de formação específica dos professores, currículos fragmentados, infraestrutura inadequada, o limitado envolvimento das famílias, preconceitos em relação às culturas e a insuficiência de políticas públicas voltadas a essa finalidade, dentre outros.

Outros desafios tratam dos aspectos da formação continuada, que trate de atualização dos docentes nas áreas de conhecimento (seja nas licenciaturas ou na pedagogia) e de questões comuns inerentes ao trabalho docente que tratam de questões pedagógicas, didáticas, metodológicas, etc. Considera-se, sobretudo, que o uso de diferentes linguagens e recursos pode contribuir para uma formação cidadã na educação infantil.

Se considerarmos que, desde o seu nascimento, as crianças são introduzidas em diversos contextos sociais e culturais, essas experiências resultam na formação do seu estilo de ser, influenciando em diferentes formas de linguagem como choro, risos, sons e movimentos. Na sua formação, por conseguinte, aspectos sociais são importantes. Nesse sentido, dialogamos com Drago e Azevedo (2020) quando tratam da formação da criança a partir da linguagem e da interação social, com base em Lev Vygotsky. Os autores afirmam que para Vygotsky, a linguagem é a mais importante função superior dos seres humanos, pois é por meio dela que nos relacionamos, já que ela possui função tanto individual quanto social.

Posto isso, a educação infantil tem um papel fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento das diversas formas de linguagem das crianças, relacionadas sempre ao seu contexto social e cultural. É fundamental pensar a prática na educação infantil, a partir de atividades e recursos como jogos, brincadeiras e histórias, que buscam abranger não apenas a linguagem verbal, mas também

a linguagem expressada por meio de movimentos, desenhos, músicas, olhares e toques. Visto que, o uso de diferentes linguagens na educação infantil tem um impacto profundo na formação de cidadãos críticos, pois aprendem a socializar, colaborar e respeitar a diversidade, contribuindo para uma sociedade democrática e para uma formação cidadã ampla e diversificada.

No entanto, ao ingressarem no Ensino Fundamental, eles são inseridos e apresentados a novos recursos didáticos, como, por exemplo, o livro didático, que, em muitos casos, dificulta que as diversidades e contextos culturais e sociais sejam considerados a partir das distintas realidades locais. Muitas vezes, no Ensino Fundamental, os conteúdos rígidos, padronizados e cobrados por meio de avaliações externas, dificultam meios de aprendizagem mais significativos e relacionados com o mundo da vida. Conforme Copatti e Callai (2022, p. 209):

A educação escolar precisa contribuir para a construção conceitual, para a complexificação dos modos de pensar que vão além do senso comum, tomando a perspectiva científica na relação com o mundo da vida. Isso, como possibilidade para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender-se como parte da sociedade e que, portanto, precisam atuar para tecer processos sociais em que a convivência seja possível.

Dessa maneira, é fundamental que o trabalho dos profissionais que atuam na educação, dentre eles aqueles formados em Pedagogia, considere as diferentes linguagens, garantindo que as práticas educativas não se pautem apenas nos livros didáticos, mas utilize distintos recursos (imagéticos, digitais, etc.), ampliando o olhar sobre as diversidades, possibilitando o pensamento crítico do educando e dialogando com o contexto dos estudantes em suas singularidades. Dessa maneira, as diversas linguagens tão presentes na formação das crianças na Educação Infantil, pode contribuir a uma formação mais ampla e conectada com a vida dos sujeitos, contribuindo para uma formação consciente e implicada com o mundo e as transformações sociais.

Portanto, para atuar sob essa perspectiva de formação cidadã, pela qual as crianças pequenas, desde a Educação Infantil construam possibilidades de interpretar o mundo, a vida, as relações, é necessário que os profissionais que atuam na escola compreendam a legislação que ampara seu trabalho, mas também os limites desta no cotidiano docente. Conhecer e compreender a legislação para, nessa relação, conseguir colocar-se em diálogo com ela e, se necessário, questionar aspectos que precisem ser confrontados, como o que ocorre com a padronização imposta via habilidades e competências previstas na BNCC (2017).

A formação profissional tem papel essencial na construção de formatos de fazer educação que se constitua também pela resistência e pela proposição de outros caminhos que visem tornar significativo o ensino e a aprendizagem dos conteúdos. Os pedagogos, no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, têm essa tarefa de identificar possibilidades de avanços e, nesse sentido, atuar de maneira contributiva para formar sujeitos humanizados, cujo compromisso seja contribuir para uma sociedade melhor.

Segundo Libâneo (2022, p. 29), o papel do pedagogo é [...] atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades — novas tecnologias, novos atores sociais. Dessa forma, o pedagogo tem um papel não somente na gestão, mas também um papel na “[...] pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição das políticas educacionais, nos movimentos sociais” (Libâneo, 2022, p. 29).

Por isso, é necessário defender a atuação do pedagogo na educação infantil, pois ele terá um papel fundamental de atender às diversas demandas relacionadas à formação das crianças e atuará na “organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (Libâneo, 2022, p. 40).

Nas últimas décadas ocorreram grandes avanços em relação aos direitos da criança, “sobretudo, em contextos educacionais que

buscam retirar as crianças da condição de anomia e de invisibilidade social, reconhecendo-as como sujeitos competentes para pensar e agir sobre si em seus mundos de vida” (Tomás, 2017, apud Mello, Barbosa, Del Rio, 2023, p. 863). Conforme os autores (2023), é importante compreender que acessar os espaços e tempos da maneira como as crianças querem precisa ser levado em consideração, visto que:

A transformação dos lugares em espaços praticados precisa ir além dos limites físicos das instituições educacionais e se materializar também na polis, nos espaços públicos da cidade, para que os direitos infantis e, consequentemente, a cidadania das crianças não fiquem restritos a redomas sociais (Mello, Barbosa, Del Rio, 2023, p. 868).

É perceptível que a cidade quando construída, não foi pensada para as crianças, porém, “ao ocuparem esse lugar, os infantis constroem uma especialidade antropológica, ressignificando a arquitetura de suas ruas e construções, atribuindo-lhes outros sentidos, produzidos com olhos de crianças” (Tonucci, 2003, apud Mello, Barbosa, Del Rio, 2023, p. 868).

A partir disso, a formação cidadã da criança precisa ser repensada no sentido de construir novos olhares para as escutas, considerando como agem e a maneira como elas querem acessar os tempos e espaços. A atenção à perspectiva de formação cidadã requer compreender o que vem a ser a cidadania e como construir possibilidades de atuação dos sujeitos pela educação escolar. Conforme Araújo (2008, p. 75), o conceito de cidadania é um conceito problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas com diferentes implicações normativas. Existem diferentes abordagens à concepção de cidadania que se inserem em três paradigmas distintos: comunitário, republicano e liberal”.

Ao longo do tempo, desde a Grécia antiga, vem sendo desenvolvidos formas de interpretação e construção desse conceito, modificando-o em distintas sociedades e sob diferentes racionalidades. Entretanto, cabe considerar que a cidadania que se pretende em uma sociedade que se paute pela justiça social, pela

igualdade e condições dignas de vivência e sobrevivência, a cidadania comunitária seria um caminho importante.

Araújo (2008), ao considerar a cidadania na escola, entende que “de um modo geral, o conceito de cidadania diz respeito à qualidade do cidadão, isto é, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição”. Ser cidadão, em uma sociedade capitalista desigual, portanto, é um desafio, haja vista que os sujeitos não têm as mesmas condições de exercer sua cidadania, nem os mesmos direitos garantidos.

A escola e os profissionais que nela atuam, nesse sentido, precisam atuar conscientemente, visando contribuir para transformar essa realidade. Na educação infantil, nas práticas educativas iniciais das crianças, formar para a cidadania, de maneira consciente, crítica, responsável, requer tocar em temas que tratam das condições desiguais de ser no mundo. Conforme Copatti e Callai (2022) é importante defender que a escola proponha ações com a intenção consciente de formação para cidadania na direção da emancipação humana, da formação sensível e que pouco a pouco conduza os estudantes à autonomia, com o propósito de contribuir na formação em todas as suas dimensões.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo refletir sobre a atuação dos pedagogos na educação infantil em escolas públicas, no sentido de efetivar o direito à educação e a formação cidadã das crianças, tomando como caminho a relação com a legislação educacional, procurando estabelecer relações com o atendimento educacional às crianças na Educação Infantil.

Tomou-se, para tanto, a perspectiva de formação cidadã crítica como meio a ser construído com a participação de profissionais formados em pedagogia, estes que atuam na formação inicial das crianças nos espaços escolares. Foi possível analisar aspectos da legislação educacional, visando estabelecer relações com o

atendimento educacional às crianças na educação infantil, tomando a perspectiva de formação cidadã crítica como meio a ser construído com a participação de profissionais formados em Pedagogia.

Diante disso, a ênfase se deu, inicialmente, na análise de documentos (LDB e PNE) tecendo relações com a formação em Pedagogia para atender as demandas de formação para a vida em sociedade e em defesa de uma perspectiva de educação escolar pública para as crianças, pautada na democracia e na formação cidadã.

Referências

ARAÚJO, Sonia E. F. de A. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. Lisboa, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE Passo a Passo: (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192%3E Acesso.

COPATTI, Carina. CALLAI, Helena C. Construção de valores e cidadania: Uma abordagem necessária no ensino de Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**. v. 5, n. 2, 2022.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DRAGO, Rogério; AZEVEDO, Karla Veruska. Linguagem para além da fala. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, Livia Vares da Silveira. **VIGOTSKI: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. cap. 1, p. 21-41.

GOMES, Lisandra Ogg. Infância, participação e socialização. **Psicol. Conoc. Soc.** [online]. 2021, vol.11, n.1, pp.129-147. Epub 01-Jun-2021. ISSN 1688-7026. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.6>.

GUIMARÃES, Maria Célia. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 1 ed - São Paulo: Cortez, 2022.

MELLO, André da S.; BARBOSA, Raquel F. M.; DEL RIO, Rodrigo L. M. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 861-873, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e plano de educação: O âmbito dos municípios*. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

APRENDENDO COM A PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Gerson Junior Naibo
Janaina Gaby Trevisan
Juliana Inácio Pinto Kuster
Simone Ugolini Gianezini

Ponderações iniciais e caminhos metodológicos

[...]
*Num momento em que a educação
É chamada a se reinventar
Seguimos tantos de nós
Neste trabalho questionando
A afirmar todos os dias
Que sem conhecimento e seus avanços
Sem pesquisa e invenção
Não haverá desenvolvimento
Não há avanço da nação*
[...]

Carina Copatti (2020, grifo nosso, p. 30-31).

As estruturas econômicas, políticas e sociais, desde os tempos mais pretéritos, passam por variações e mudanças. Algumas são consideradas adaptações necessárias; outras, em um cenário de acentuada ascensão social, entendemos como regressão. A educação mundial e brasileira não fica às margens deste emaranhado, pois tem sido alvo de intensas transformações ao longo dos últimos anos, em uma conjuntura de desmonte e precarização. Sem a pretensão de nos delongarmos e sermos exaustivos no resgate histórico dos contextos

¹ O título deste capítulo se inspira no título do livro *Educar pela pesquisa*, de Pedro Demo (2015 [1996]).

educacionais no Brasil, vale lembrar que a consolidação dos diferentes modelos de escola – e, conseqüentemente, de educação – estiveram impregnados de interesses políticos, econômicos e também religiosos, desde os tempos de vigência do Brasil Colônia (1500 a 1822).

A colonização do território brasileiro e, portanto, da educação deu-se, dentre outros fatores, por meio do controle do espaço através da propagação das missões jesuítas, que tiveram por finalidade a catequização de indígenas e a instrução dos filhos das elites, sem preocupar-se com a formação erudita das camadas populares ². Contemporaneamente, as formas de colonização intelectual seguem atualizando-se com base em princípios de uma educação que tendência a formação crítica pautada em demandas voltadas, sobretudo, aos interesses de um mercado tecnicista-informacional que nutre as mazelas de um sistema capitalista.

A escola, então, enquanto essa vasta estrutura organizativa que comporta a formação de crianças e jovens, no âmbito da Educação Básica, na perspectiva de alguns geógrafos, pode ser considerada como um “território em disputa” (Simões, 2021; Naibo, 2021; Naibo; Simões, 2022). Pensar a escola a partir desse ângulo não se limita apenas ao currículo; contudo, a base que legisla sobre esse território pode ser entendida também por meio das normatizações curriculares. Isto é, um – ou mais – documento(s) que, para além de um conjunto de regulamentações, reflete, outrossim, a realidade daquilo que se institucionaliza na escola em movimento. Além de condensar propostas didáticas para sala de aula (disciplinas e suas respectivas ementas), o currículo é responsável por mediar as políticas públicas da escola na interlocução com a gestão escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, conforme mencionado de maneira concisa no primeiro parágrafo deste capítulo, seja pelo seu currículo e/ou pelo seu modelo institucional, político e pedagógico,

² Para aprofundar os conhecimentos sobre as formas de organização da educação no período colonial brasileiro, recomendamos a leitura do texto “Antecedentes da Administração Escolar até a República (... 1930)”, de Seco, Ananias e Fonseca (2006).

estes estão em constantes reformulações, ante um contexto de financeirização, tecnificação e neoliberalismo³.

Nessa arena de transformações educacionais, que se estendem desde o período do Brasil Colônia, valorativamente precisamos considerar o papel desempenhado pela pesquisa, tanto enquanto um caminho de resistência a esse cenário de precarização e regressão (esperança na transformação social e política deste sistema vigente), quanto para a formação crítica e intelectual dos sujeitos escolares e universitários⁴. De acordo com a epígrafe mencionada no início deste escrito, que é um excerto do poema intitulado “O trabalho intelectual”, de autoria da professora, pesquisadora e poeta Carina Copatti (2020, p. 31), “Sem pesquisa e inovação / Não haverá desenvolvimento / Não há avanço da nação”. Essa questão, com a qual plenamente concordamos enquanto autores(as) deste texto, também é enfatizada pelo biólogo, geneticista brasileiro e presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no mandato de 1986 a 1990, Crodowaldo Pavan. Em suas transparentes expressões reflexivas, ele pondera que “a educação, hoje, levando em conta os avanços da ciência e tecnologia, forma a base cultural do desenvolvimento de um país. Sem investimentos suficientes nessa área, o retrocesso social é inestimável” (Pavan, 2005, p. 93).

³ Para entender melhor essa problemática, indicamos a leitura de Simões (2017), assim como de Trevisan, Oliveira e Naibo (2024).

⁴ Aqui consideramos tanto a formação crítica e intelectual inicial, no âmbito da educação escolar, quanto a formação de aprofundamento, no contexto da educação universitária. Entretanto, sublinha-se que concordamos com a constituição intelectual segundo os pressupostos de Lev S. Vygotsky (1896-1934), proponente da abordagem histórico-cultural, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, que leva em conta os aspectos históricos e culturais que conformam o ser humano na relação com o meio e com o outro, fundamentais para a consolidação do ser enquanto sujeito social (Rego, 1995). Dessa forma, atentando para o fato de que o conhecimento é constituído através de múltiplas experiências, vivências e relações entre os sujeitos; logo, não desmerecemos o desenvolvimento cognitivo e os processos críticos prévios à educação escolar, obrigatória e gratuita no Brasil para as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2023 [1961]).

Em consulta aos meios de comunicação e de notícias, podemos rapidamente identificar que a falta de investimento em ciência, tecnologia e inovação, bem como de valorização e de reconhecimento dos seus profissionais, é uma questão constante e preocupante no Brasil, que luta arduamente para se destacar no cenário internacional.

A pesquisa de que tratamos diretamente neste estudo é indubitavelmente um campo de análise histórica, legislativa, argumentativa, crítica, de ascensão de novas perspectivas e de criação de expectativas mútuas, isso em todas as suas temporalidades: passado, presente e futuro. E o tempo, como sabemos, não é estático, muito menos linear; por isso há tantas problematizações acerca das convencionais abordagens e construções de/das “linhas do tempo” (ditas substancialmente históricas), ainda que sejam notoriamente didáticas e pedagógicas, especialmente nas etapas de alfabetização histórica e geográfica de crianças e de adolescentes. Todavia, o tempo (e este mesmo raciocínio também cabe ao espaço), isoladamente, o que ele nos permite refletir e concluir? Não sabemos muito sobre isso, embora pudéssemos fazer inúmeras induções e deduções, mas esse não é o foco desta investigação, que trata objetivamente da experiência que vem sendo desenvolvida na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, na comunidade Linha São Brás, município de Palmitos, Santa Catarina (SC) (Figura 1), por meio do projeto “A escola vai às comunidades”⁵. Segundo Naibo *et al.* (2024, n.p.), desde a sua primeira edição, no ano de 2020, “[...] o projeto visa ao aprimoramento dos conhecimentos sobre as comunidades rurais do município de Palmitos (SC), nas quais os estudantes estão inseridos”.

⁵ Algumas análises preliminares e publicações já foram realizadas sobre esse projeto, entre elas destacamos: Naibo *et al.* (2024), Gallon *et al.* (2024) e Bertoldi *et al.* (2024).

Figura 1 - Localização da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda



Fonte: Bertoldi *et al.* (2024, n.p.).

Levando o exposto em consideração, o presente capítulo visa a *refletir* sobre a importância da pesquisa na formação intelectual e crítica dos(as) estudantes secundaristas, mencionando as potencialidades e os desafios identificados ao longo desse percurso científico e formativo, fundamentalmente no ano letivo de 2024. O recorte temporal justifica-se, porque, naquele ano (2024), o âmbito do projeto foi a análise, a sistematização e a defesa pública das pesquisas protagonizadas pelos(as) estudantes, com o suporte e o auxílio acadêmico de professores(as) e gestores(as) da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda e, essencialmente (de maneira certamente insólita para a realidade das escolas brasileiras), de orientadores(as) e de coorientadores(as) voluntários(as) vinculados(as) a instituições de Ensino Superior, especialmente em cursos de mestrado e de doutorado de diferentes regiões do Brasil⁶.

⁶ “Como exemplo, podemos citar o caso de orientadores e coorientadores: doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); doutorando em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); mestres em Educação, pela Universidade Federal da Fronteira Sul

Metodologicamente, esta é uma investigação qualitativa (Godoy, 1995). Neste movimento, buscamos analisar os dados que levantamos de forma que não se desconectassem de uma realidade histórica e social; por isso, os entendemos e os explicamos em uma conjuntura mais profunda no tempo e mais dilatada no espaço. Para tal, utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados:

i) Discussão teórico-bibliográfica sobre o tema central da pesquisa, considerando os materiais já publicados em livros, dissertações, artigos científicos, assim como, na própria legislação brasileira, a Constituição Cidadã e a LDB.

Esta parte da metodologia se realiza por meio de uma revisão literária, a respeito das teorias que envolvem o tema principal. Ao fazê-la objetivamos coletar informações sobre a área do conhecimento a ser estudada, selecionar as melhores técnicas e, sustentar-se teoricamente para embasar a pesquisa empírica (Ribeiro; Andreis; Naibo, 2019, p. 94).

ii) Relato de experiência de professor, gestora educacional, orientadoras e coorientadoras do projeto “A escola vai às comunidades” [todos(as) os(as) autores(as) deste capítulo], bem como análise dos dados coletados junto aos(as) estudantes, por meio de um questionário eletrônico (*Google Formulário*), inspirado em um estudo anterior de Naibo e Graeff (2022).

O formulário foi divulgado pelos meios de comunicação – grupo de *WhatsApp* do projeto e postagem de atividade não presencial no *Google Sala de Aula* para a turma de Estudos e Projetos Culturais, do 2º ano do Ensino Médio, após a conclusão da defesa pública dos trabalhos – e tinha como público-alvo os(as) vinte e quatro estudantes participantes do projeto, no qual obtivemos o

(UFFS); mestre e doutorando em Geografia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); doutorando em Geografia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestres e mestrandos em Geografia, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); doutorando em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); doutorando em Música, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); mestrando em História, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); entre outros” (Naibo *et al.*, 2024, n.p.).

registro de vinte e dois respondentes⁷. O formulário possuía, ao todo, dez questões, sendo organizadas: quatro de identificação e autorização de uso dos dados para finalidades científicas (duas objetivas e duas abertas, pois tratava-se dos nomes e da identificação pessoal dos sujeitos); duas objetivas e quatro abertas/dissertativas. O prazo de resposta foi do dia 08 a 19 de dezembro de 2024; no entanto, o formulário eletrônico permaneceu aberto até o dia 24 daquele mesmo mês e ano.

Das respostas analisadas, mantivemos a originalidade autoral da escrita. Todavia, conforme necessário, foram realizados modestos ajustes de pontuação e ortografia, sem alterar o sentido originário da escrita/discurso dos(as) estudantes. Dessa forma, mesmo quando foram realizadas as breves adaptações, o cuidado que tivemos foi “[...] em respeito à integridade e autenticidade do registro individual dos sujeitos” (Naibo, 2024, p. 100).

Para além da presente parte introdutória, o texto organiza-se em três seções: (1) discussão teórico-bibliográfica sobre pesquisa na escola; (2) relato de experiência e análise dos dados levantados por meio do formulário eletrônico, mencionando algumas potencialidades e os desafios identificados ao longo deste percurso científico e formativo de pesquisa na Educação Básica; e, por fim, (3) apresentamos as considerações finais, para que possamos, notadamente, continuar esperando a pesquisa na escola.

Pesquisa na escola, legislação e formação estudantil e de professores(as): um universo de transformações possíveis⁸

Pensar no processo de pesquisa, desde sempre, foi uma atividade desafiadora. Seja nas escolas ou nas universidades, a sua produção tem sido uma tarefa que requer técnica, rigor,

⁷ Um dos estudantes respondeu duas vezes ao questionário eletrônico e, para não interferir na amostragem dos dados, consideramos apenas a última; por isso, é analisado, ao todo, um conjunto de vinte e uma respostas de estudantes.

⁸ Ao escolher esse título afirmativo, lembramo-nos e apoiamo-nos nas discussões traçadas por Bertoldi *et al.* (2024).

imaginação, criatividade e um conjunto de investimentos – humanos, econômicos e de tempo. Por isso, para concretização da pesquisa na escola, é preciso que todo esse trabalho seja cautelosamente planejado, desde o seu início até o seu fim, não descartando a ideia de que este pode ser constantemente replanejado, de acordo com as suas necessidades e os desafios encontrados na sua execução.

Contudo, historicamente, a pesquisa nem sempre esteve presente nas propostas curriculares da Educação Básica no Brasil. Desde a década de 1930, quando do ideário da teoria escolanovista e neoescolanovista de currículo (que consistia na instrução da educação pública, voltada à formação do trabalhador para dar conta das exigências fabris e do mercado industrial), até o atual currículo, baseado na filosofia de uma educação popular crítica ou de teorias pós-críticas (fundamentadas na visão humanista e que consideram a conscientização e a politização crítica como ferramentas de transformação social e de existência), foi preciso muita construção para que educandos(as) e docentes assumissem a educação enquanto possibilidade de se reconhecerem sujeitos de si mesmos, conforme preconiza Paulo Freire (2021 [1982]).

Enquanto legislação vigente, no “Capítulo IV - Da Ciência e Tecnologia” da Constituição Federal do Brasil de 1988 (Constituição Cidadã), é assegurado o seguinte:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltará predominantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo e nacional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que investem em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem

ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultativo aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica (Brasil, 2013 [1988] p. 63, grifo do autor).

Como podemos observar nesse fragmento da Constituição Cidadã, nenhuma menção é feita à pesquisa escolar ou à pesquisa na sala de aula, enquanto uma possibilidade de inovação. Em um contexto histórico no qual prevalece a produção da ciência limitada especialmente às instituições de Ensino Superior e aos programas de mestrado e doutorado (ainda que não da maneira e com os investimentos públicos adequados e necessários para o seu desenvolvimento e execução), refletimos que essa condição necessita de ser alterada urgentemente, considerando-se, também, as potencialidades da pesquisa na Educação Básica como agente produtor/emancipador de conhecimentos e transformador de realidades sociais emergentes.

Essa reflexão é subsidiada em Bertoldi *et al.* (2024, n.p.), quando argumentam que “a escola é uma instituição de ensino com grande potencialidade para a realização de pesquisas considerando diversos fatores, dentre eles a imersão dos estudantes nos seus lugares de vida e de convivência”. Entretanto, tratando-se do cenário escolar, rotineiramente a pesquisa tem sido na prática uma tarefa banalizada, como problematizam Marcos Bagno (2014 [1998]) e Maria Otilia Guimarães Ninin (2008). À vista disso, é relevante considerar que, além de pouco presente na realidade da Educação Básica Brasileira, igualmente poucas são as produções acadêmicas que têm refletido acerca deste tema, ainda que existam algumas (Bertoldi *et al.*, 2024). Isso, por sua vez, acaba por tornar essas discussões cada vez mais necessárias em nossa realidade política, social e educacional.

Sublinha-se que, enquanto docentes e gestora da Educação Básica, compreendemos que a defasagem da produção de pesquisa dentro e a partir dos territórios escolares, muitas vezes, decorre da herança cultural e estrutural de um currículo que negligencia a

formação intelectual-crítica dos(as) educandos(as), em detrimento daquilo que Gaudêncio Frigotto (2019) denominou como o avanço da onda conservadora e neoliberal, que ameaça o exercício do saber científico em sua plenitude e que, outrossim, precariza o tempo e a mão de obra do(a) trabalhador(a) docente.

A construção de um cenário diferente deste em que vivemos, e que reiteramos nos parágrafos anteriores deste texto, precisa partir da forma como a educação tem sido vista e abordada socialmente, assim como da formação teórica e didática dos(as) professores(as). Segundo Glaci Therezinha Zancan (2005, p. 108), “a tarefa de mudar o ensino informativo para criativo e transformador é gigantesca, pois depende da formação dos professores, da liberdade das escolas em administrar suas experiências pedagógicas envolvendo o meio em que a escola está inserida”. Ademais, a bioquímica e pesquisadora continua a argumentação enfatizando que “para que o professor seja um pesquisador é preciso mudar o enfoque da formação dos futuros professores e calcá-la nas atividades de construção do conhecimento e na reflexão crítica sobre a sua prática e no respeito de uma autonomia do educando” (Zancan, 2005, p. 108). Isso abrange também a necessidade de se pensarem as políticas de formação de professores(as) (Pasinato; Fávero, 2020), considerando a notoriedade que o(a) docente exprime em sua atuação para a promoção e emancipação dos(as) estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

A partir de e inspirados nesses predicados, em contrapartida aos cenários de precarização do ensino e da educação brasileira, resgatamos o fio de esperança da escola enquanto um lugar de possibilidades de transformação, sobretudo popular. Assim, é oportuno pensar a educação a começar da construção coletiva e conjunta com os(as) educandos(as), uma vez que são esses sujeitos que, no período formativo escolar, aprimoram sua concepção crítica do mundo através das possibilidades intelectuais que lhes são ofertadas, tal qual a pesquisa. Nesse sentido, seguimos o diálogo do presente capítulo, apresentando uma proposta que,

entre potencialidades e desafios, foi materializada em um território escolar do Oeste Catarinense.

Os dados qualitativos da pesquisa: um diálogo com os(as) estudantes secundaristas

Nos relatos de pesquisas já produzidos sobre o projeto “A escola vai às comunidades” (Naibo *et al.* [2024], Gallon *et al.* [2024] e Bertoldi *et al.* [2024]), os(as) seus(uas) integrantes e autores(as) apontaram para a sua eficácia e eficiência na formação intelectual e crítica dos(as) estudantes secundaristas. De maneira ligeiramente similar, as respostas que se apresentam na sequência (Quadro 1), obtidas através do formulário eletrônico disponibilizado aos(as) educandos(as), são bastante satisfatórias e nos possibilitam análises potenciais para compreender a importância e a necessidade da pesquisa na Educação Básica. Destacamos que, para este capítulo, não esgotamos as investigações acerca destes dados levantados pelo formulário eletrônico, pois foram selecionadas apenas cinco – duas de identificação e três abertas/dissertativas – entre as dez questões do todo.

Relacionando a empiria da realidade com a teoria acadêmica, sem pormenorizar, pensar a pesquisa (e os desdobramentos apresentados por meio e a partir dela), neste texto, é compreendê-la a partir daquilo que Paulo Freire (2022 [1996]) denominou de “dodiscência”, isto é, a mútua relação de ensino-aprendizagem entre educandos(as) e professores(as), que se estabelece nos modelos formativos, fundamentado em um caminho ético e responsável, possibilitando travessias para diminuir as desigualdades sociais resultantes dos caminhos de exploração imbricados na história da educação. Considerando essa afirmativa, destacamos, a seguir, na íntegra, as questões selecionadas do formulário e as respectivas respostas dos(as) estudantes (Quadro 1), para, em reflexão conjunta às suas perspectivas, desdobrarmos as análises correspondentes.

Quadro 1 - Síntese da resposta dos(as) estudantes aos questionamentos

Identificação (nome fictício)	Série/turma, referente ao ano de 2024	Como você avalia o processo de pesquisa realizado na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, por meio do projeto “A escola vai às comunidades”?	Quais foram as principais dificuldades encontradas ao longo da realização da pesquisa na escola?	Quais elementos você destacaria para descrever a importância que o projeto teve em sua vida enquanto estudante, mas também enquanto morador(a) da comunidade?
Antonieta*	2º ano (Ensino Médio)	Foi um trabalho que envolveu muito conhecimento. Com isso acho que foi um trabalho muito grandioso para o nosso desenvolvimento de conhecimentos.	As dificuldades foram que foi um trabalho totalmente diferente do que estamos acostumados, mas com o nosso esforço acredito que valeu muito apenas.	Valorizar a comunidade e não esquecer do que aconteceu ali como a história, praticamente criamos um documento que vai poder ser utilizados para futuros estudos.
Cerilo*	2º ano (Ensino Médio)	10/10	Tempo	Uma pesquisa muito boa, pois descobri mais sobre minha comunidade.
Mayara*	3º ano (Ensino Médio)	10/10	Tempo	Aprendi mais sobre minha comunidade.
Austin	3º ano (Ensino Médio)	Muito bom	A falta de artigos e mais informações sobre os assuntos pesquisados.	União dos moradores, recordar histórias e reafirmar o amor por sua comunidade.

Renato Castell	2º ano (Ensino Médio)	O projeto promoveu um grande aprendizado ao conectar nós estudantes, com a nossa realidade local. Ele também me ajudou a desenvolver habilidades de pesquisa, senso crítico e valorizou a cultura das comunidades.	A principal dificuldade que enfrentamos ao longo da pesquisa foi o tempo. Com prazos apertados, tivemos que nos organizar muito bem para conseguir fazer as visitas às comunidades, coletar os dados e ainda equilibrar tudo isso com as outras atividades escolares.	O projeto foi importante porque, como estudante, aprendi na prática e desenvolvi habilidades como pesquisa e trabalho em equipe. Como morador, passei a valorizar mais minha comunidade, entendendo melhor suas histórias, desafios e potencialidades.
Yasmin*	2º ano (Ensino Médio)	Foi lindo, creio que todos que participaram adquiriram muito conhecimento...	As normas ABNT, acho que alguns nunca tinham colocado em prática essas normas, mas não foi o bicho de 7 cabeças.	Acho que essa pesquisa será muito válida para a próxima geração e também para quem já está ali, às vezes, nós moradores não sabemos de algo histórico da nossa comunidade...
Brendon*	2º ano (Ensino Médio)	Uma nova experiência com um grande aprendizado sobre minha comunidade.	Sobre fontes da pesquisa.	A história da comunidade conhecer outras realidades.
Afonso*	2º ano (Ensino Médio)	Ótimo	Histórias e relatos de moradores antigos.	Poder conhecer ainda mais sobre minha comunidade.

Caetano*	2º ano (Ensino Médio)	Muito importante pois resgatou as antigas histórias da comunidade.	Escrever o texto.	Me fez buscar e conhecer coisas sobre a comunidade que eu não sabia.
Sebastian*	2º ano (Ensino Médio)	Muito “bão”	Locomoção e texto.	Como era antigamente.
Nene	2º ano (Ensino Médio)	Bom, foi um projeto de muito esforço e desempenho.	O tempo era curto, mas com muita garra fizemos e concluímos com sucesso.	Bom, como estudante vou ter uma bagagem curricular boa , e como morador é muito bom conhecer nossas origens.
Carlos	2º ano (Ensino Médio)	Projeto inovador e muito interessante.	As reuniões.	Mudança de pensamento e amadurecimento.
Laura	2º ano (Ensino Médio)	Foi um quanto desafiador tanto para nós alunos quanto para a equipe de profissionais da escola, porém foi muito satisfatório o processo de realização dessa pesquisa, por mais complicado e desafiador que tenha sido, ela trouxe consigo um lindo resultado tanto na construção quanto no final dela.	Referenciar as fontes dentro do texto, e padronizar a formatação.	Enquanto estudante, esse projeto foi de grande valia tanto para aprendizado quanto para o currículo. Já como moradora da comunidade, tivemos a oportunidade de resgatar a história da mesma e registrar, para que assim os futuros moradores conheçam a história da comunidade, também

				conhecemos histórias que nem mesmo nós sabíamos.
Vicky	2º ano (Ensino Médio)	Ótimo	Minha maior dificuldade foi a falta de registro.	Eu conheci a história da minha comunidade e com isso aprendi coisas que outros jovens só irão aprender na faculdade.
Valdecir*	2º ano (Ensino Médio)	Muito bom	Locomoção	Não sei
Valentina*	9º ano (Ensino Fundamental - Séries Finais)	Bom, porém com pouco tempo disponível em sala de aula para a execução dele.	Falta de tempo e fontes.	Reconhecer a história do local e aprimorar os conhecimentos acadêmicos.
Lia	3º ano (Ensino Médio)	Muito bom, ótimo	Normas da escrita padrão	Descobrir a verdadeira história do local onde vivo, e não deixar apagar histórias vividas naqueles ambientes e a se preparar para novos caminhos universitários.
Gael*	9º ano	Muito bom	Nada	Bom

	(Ensino Fundamental - Séries Finais)			
Guto	3º ano (Ensino Médio)	Muito bom	Questões relacionadas ao horário, tempo para realizar o projeto.	Pensamento crítico, criatividade, desenvolvimento pessoal e profissional.
Estephanie*	9º ano (Ensino Fundamental - Séries Finais)	Muita perda de aula nas disciplinas do currículo escolar por conta do projeto.	Encontrar a história das comunidades com as pessoas mais velhas.	Aprender defender uma banca e conhecer mais sobre o lugar onde moro.
Estevão*	9º ano (Ensino Fundamental - Séries Finais)	Boa	Informações	Levar para mais pessoas os nossos costumes.

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

*Ainda que na pergunta de identificação dos(as) estudantes fosse solicitado que adotassem um nome fictício, para não “entregar” a sua autoria, muitos(as) escolheram nomes e sobrenomes idênticos ou próximos ao original; assim, nesses casos (e em outros em que a identificação fictícia não se referia a um nome), os(as) autores(as) deste texto escolheram as suas nomeações. Isso se justifica por questões éticas. Alinhado a isso, como explica a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2016, p. 63), “é óbvio que tudo deve ser mantido no anonimato, pois um pesquisador social não é um repórter e não precisa identificar seu informante diretamente e, sim, a partir de atributos gerais que designem seu lugar social”.

Em relação à questão *“Como você avalia o processo de pesquisa realizado na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, por meio do projeto ‘A escola vai às comunidades?’”*, observa-se que foi avaliado positivamente pelos(as) seus(as) participantes. Muitos(as) destacaram o aprendizado significativo, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e o senso crítico, além da valorização da cultura local. O projeto foi considerado inovador e desafiador, mas, também, recompensador, com ótimos resultados. No entanto, alguns(mas) estudantes mencionaram a falta de tempo em sala de aula para a execução do projeto como um ponto negativo. Destacamos, aqui, que boa parte das atividades de pesquisa e escrita dos textos foi desempenhada como atividade extraclasse, no âmbito das disciplinas de Geografia e de Estudos e Projetos Culturais – eletiva do Ensino Médio⁸. As reuniões de orientação, em função de a grande maioria dos(as) professores(as) orientadores(as) e coorientadores(as) não ter um vínculo físico com a escola, foram feitas de maneira remota, o que, em nenhum momento, se mostrou como um impeditivo para o desenvolvimento e a execução do projeto, e, sim, como uma potencialidade, enfatizando a importância da mediação tecnológica na Educação Básica. Em geral, a experiência foi vista como grandiosa, promovendo um forte vínculo entre os(as) estudantes e suas comunidades.

Já no questionamento *“Quais foram as principais dificuldades encontradas ao longo da realização da pesquisa na escola?”*, inferiram-se aquelas relacionadas ao tempo, com prazos apertados e a necessidade de conciliar o projeto com outras atividades escolares. Além disso, houve desafios com locomoção, falta de fontes e informações, especialmente relatos de moradores(as) antigos(as), e a aplicação das normativas da Associação Brasileira de Normas

⁸ Em 2024, para o 2º ano do Ensino Médio, a disciplina de Estudos e Projetos Culturais possuía uma aula presencial e uma aula não presencial por semana, que era realizada pelo *Google Sala de Aula*. Muitas das aulas não presenciais tinham relações com as atividades do projeto *“A escola vai às comunidades”*.

Técnicas (ABNT). Sobre essa última questão, é relevante mencionar que a escola e os(as) responsáveis pelo projeto, a todo momento, se preocuparam com isso, levando em conta que dificilmente os(as) estudantes secundaristas têm conhecimento sobre a escrita científica e as suas normas/procedimentos técnicos. Assim,

[...] para preparar os estudantes para o desenvolvimento do processo de pesquisa, foram realizadas duas oficinas formativas: i) “Pesquisar é preciso: o escrever como princípio da pesquisa”, com a doutora Alana Rigo Deon, no dia 15 de agosto de 2024; e ii) “ABNT e formatação de trabalhos acadêmicos”, com a mestra Nira Azibeiro Pomar, em 21 de agosto de 2024. (Naibo *et al.*, 2024, n.p.)

Reconhecendo o processo de formação, muitos(as) ressaltaram que, com esforço e organização, conseguiram superar esses obstáculos e completar o projeto com sucesso, entendendo, é claro, que a constituição de pesquisadores(as) e o aprimoramento do processo de escrita é algo constante e contínuo, requerendo leitura e treino. Por isso, essas produções, como quaisquer outras (sejam literárias ou científicas), precisam ser consideradas como resultado de um tempo e de uma etapa de sujeitos em constante transformação e consolidação de aprendizagens.

Por fim, a questão que suscita o envolvimento dos(as) educandos(as) com o projeto, apresentada na pergunta *“Quais elementos você destacaria para descrever a importância que o projeto teve em sua vida enquanto estudante, mas também enquanto morador(a) da comunidade?”*, revela que ele teve grande importância, tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) moradores(as) das comunidades, pois permitiu o resgate e a valorização das histórias locais, além de proporcionar um aprendizado prático e o desenvolvimento de habilidades como o de pesquisa e de trabalho em equipe.

Através disso, os(as) estudantes passaram a valorizar mais suas comunidades, (re)conhecendo suas origens, desafios e potencialidades. Como moradores(as), muitos(as) destacaram a importância de preservar a história para as gerações futuras e de

conhecer aspectos do passado de que nem todos(as) sabiam. Além do mais, o projeto contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional, ajudando a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e até habilidades acadêmicas, como a apresentação de defesa das pesquisas em uma banca pública com profissionais qualificados(as) e de referência no tema⁹. Muitos(as) também destacaram que a experiência proporcionou uma bagagem cultural e acadêmica significativa, o que reforçou o orgulho para com as suas comunidades rurais e corroborou com o objetivo do projeto “A escola vai às comunidades”.

Dessa forma, destacamos a relevância desta iniciativa pedagógica e interdisciplinar de pesquisa, que se acentua especialmente porque os(as) educandos(as), protagonistas da construção destas investigações, também são moradores(as) das localidades sobre as quais discorrem. Segundo Bertoldi *et al.* (2024, n.p.), “levando isso em conta, o conceito geográfico de lugar ganha um papel importante nas pesquisas escolares e também no projeto [...]”. Dessa maneira, o processo de pesquisa na Educação Básica possibilitou apresentar na prática a construção pedagógica da significativa reflexão proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire (2021 [1982]), de que a leitura de mundo, precedendo a leitura da palavra, exprime a inseparabilidade da relação entre pesquisa e o mundo cotidiano, bem como do mundo escolar, tão bem articulada e teorizada pelos(as) educandos(as) do projeto nas respostas sistematizadas no Quadro 1.

⁹ O “Seminário de Defesa Pública dos Trabalhos do Projeto ‘A escola vai às comunidades’” aconteceu de maneira híbrida nos dias 27 (noturno), 28 (vespertino e noturno) e 29 (vespertino e noturno) de novembro de 2024. Ao todo, foram em média vinte horas de atividades de defesa das pesquisas, que contou com avaliadores(as) nacionais e internacionais. Cada banca, além dos membros natos – orientadores(as) e coorientadores(as) – tinha a presença de três avaliadores(as) titulares e um(a) suplente. Para ver mais, consulte a sua divulgação, disponível em: https://www.instagram.com/p/DCzCps1RsJH/?img_index=1. Acesso em: 28 jan. 2025.

Além do mais, a potencialidade e a necessidade deste projeto se somam às lacunas científicas no campo da produção do conhecimento, acerca dessas realidades locais emergentes e ricas em experiências de populações tradicionais e de colonos, estes que chegaram nas primeiras décadas do século XX na região Oeste Catarinense e ao município de Palmitos (SC). Dessa forma, é perceptível que os(as) estudantes, ao apropriarem-se de seus lugares de vida (suas próprias comunidades rurais), criaram estratégias para registrar as memórias de grupos que nem sempre aparecem nas narrativas de pesquisa, suscitando, além da potencialidade crítica do fazer pesquisa na Educação Básica, a expressividade de registros que contam outras histórias, que revelam construções de vida, por vezes marginalizadas do campo científico. Salientamos que, além de um olhar e sensibilidade crítica, isso se materializou em muitas das pesquisas realizadas e desenvolvidas na escola, apresentando outras narrativas históricas em contraponto à história oficial das comunidades rurais do município, sendo esse um dos pontos positivos do projeto, como ressaltaram Bertoldi *et al.* (2024).

Um fim que inaugura novos começos para traçarmos planos e esperançarmos na Educação Básica

Submetida aos projetos políticos das elites e oligarquias que conduziram e conduzem o Brasil, a educação permanece enquanto um projeto político de Estado que tem igualmente seus pilares mantidos pela proposta de poder vigente, que ora democratiza, ora centraliza o papel da educação na vida dos sujeitos. A disputa por esse campo, na tentativa de conformar cenários de formação cidadã e equitativa a toda sociedade, se dá tanto na dimensão política, quanto na simbólica, diante da urgência de romper com os modelos que continuam propagando camadas de exclusão dos/nos currículos escolares, atualizados, nos tempos hodiernos, pelos princípios neoliberais.

Enquanto instrumento de apropriação do saber e de democratização da sociedade para transformá-la em um lugar mais justo, a perspectiva da pesquisa na Educação Básica pode corroborar a construção de caminhos para fazer da sala de aula – mas não só – um terreno de possibilidades de significação do sujeito na interação com os(as) outros(as), trazendo para as reflexões do cotidiano o lugar e os diversos signos que compõem o pluriverso das identidades heterogêneas que encontramos no território escolar.

Ao interseccionar questões geográficas, históricas, filosóficas e sociológicas, o projeto proporciona potencializar na formação dos(as) estudantes secundaristas, além do senso crítico, a possibilidade de tomar para si os pressupostos da construção do conhecimento que são hegemonicamente validados no campo científico – a pesquisa. Ao registrar a história das comunidades rurais, não só o pertencimento da palavra lhes é conferido, como identicamente a afirmação de narrativas de vida que, ao longo do espaço-tempo, fica relegada ao conhecimento da pesquisa científica. É o movimento da produção do conhecimento apontando para o topo a importância – e a urgência – de dialogar com as bases.

Assim como exposto nas respostas dos(as) educandos(as), a pesquisa teve um papel relevante para a vida deles(as), sobretudo pelo significado que o projeto “A escola vai às comunidades”, iniciado em 2020, representou para os(as) estudantes desde então. Reafirma-se, nesse sentido, a importância da escola em “abrir as portas” e dar autonomia ao(a) educador(a) para mediar os processos de pesquisa aos(as) estudantes, revelando que essa parceria aponta para um caminho de transformação, emancipação e de cidadania, aspectos esperados dos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, a pesquisa sobre as comunidades rurais de inserção e de residência dos(as) estudantes, a partir de seus espaços cotidianos (escola, igreja, casa, entre outros), fez com que eles(as) olhassem para esses lugares de forma diferenciada, não apenas como um lugar isolado de relações, mas, sim, com

sentimento de pertencimento, de construção das próprias identidades sociais, culturais e territoriais.

Ainda há muito que se avançar em relação aos processos de ensino-aprendizagem, começando pelas políticas públicas voltadas à educação. Por isso, é preciso que, para além dos muros da escola, por exemplo, a formação de professores(as) também esteja alinhada a uma formação cidadã e consolidada em princípios democráticos. Que a pesquisa esteja presente, assim como o diálogo, não só nas universidades, mas igualmente – e principalmente – nas escolas. Por fim, ressaltamos que este projeto é uma das mais vastas expressões de transformação da realidade socioespacial pelo conhecimento científico, bem como de reinvenção do modo/didática de se ensinar e de se aprender. Exercendo isso através de problematizações e do conhecimento de cada uma das realidades, demonstra-se que todas elas importam, bem como os seus sujeitos e agentes construtores(as). Esperançamos pela pesquisa na sala de aula e para que tenham novas/continuadas edições deste projeto na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda – e que ele possa inspirar tantas outras escolas Brasil afora.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 [1998]. 104 p.

BERTOLDI, Henrique *et al.* A pesquisa enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem na Educação Básica. In: História em Debate: Fronteiras, Migrações e Sociedades; Seminário Internacional Naturezas e Fronteiras e Seminário de Pesquisa PPGH/UFFS, 8, 2024, Chapecó. **Anais do VIII História em Debate**. Chapecó: Comissão Organizadora do Evento, 2024. p. 1-26.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas

Constitucionais nºs 1/92 a 73/2013 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013 [1988]. p. 111.

BRASIL. Congresso. Senado. LDB (1996). Lei nº 9.394/1996; Lei nº 4.024/1961, de 2023. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023 [1996]. p. 68.

COPATTI, Carina. **O que não pode ser dito**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2015 [1996]. 152 p. (Coleção contemporânea).

GALLON, Paulo Vitor *et al.* Pesquisa na Educação Básica: um relato de experiência na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda. *In: Anais do XIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (Sepe) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*. Chapecó: UFFS, 2024. p. 1-2.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. Cap. 3. p. 56-71.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021 [1982]. 176 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1996]. 144 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (SBPC SC). (24/08/2019) Palestra do Educador Gaudêncio Frigotto. 1º **Seminário Catarinense** Escola é lugar de ciência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGgZEklIPE>. Acesso em: 08 jan. 2025.

NAIBO, Gerson Junior. **Ocupações Secundaristas e subversões da identidade de gênero no território escolar**. 2021. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia - Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2021.

NAIBO, Gerson Junior. **As paisagens da religião e os espaços de devoção pela fé**: uma compreensão geográfica do santuário de nossa senhora da Salete no município de Caibi - Santa Catarina. 2024. 478 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó e Erechim, 2024.

NAIBO, Gerson Junior; GRAEFF, Ademar. O uso do livro didático por professores de Geografia durante as aulas remotas em Santa Catarina. *In*: COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana M.; CALLAI, Helena C. (Org.). **Políticas educacionais, cidadania e educação escolar**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 219-230.

NAIBO, Gerson Junior; SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas e subversão da identidade de gênero no Oeste Catarinense. *In*: GROppo, Luís Antonio; SALLAS, Ana Luísa Fayet; SOFIATI, Flávio Munhoz (Org.). **A presença da felicidade**: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016. Curitiba: CRV, 2022. p. 331-356.

NAIBO, Gerson Junior *et al.* A escola vai às comunidades: a pesquisa como possibilidade educativa. *In*: Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE), 13, 2024, Chapecó. **Anais do XIII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (Sepe) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)**. Chapecó: UFFS, 2024. p. 1-2.

NININ, Maria O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? o do conteúdo ou o do pensamento crítico?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, 2008.

PASINATO, Darcil; FÁVERO, Altair Alberto. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903-928, 2020.

PAVAN, Crodowaldo. Investimento, ciência e educação. *In*: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação Científica e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. Brasília: Unesco, Instituto Sangari, 2005. p. 93-100.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 140p.

RIBEIRO, Tatiane; ANDREIS, Adriana M; NAIBO, Gerson Junior. Pesquisa na escola em diálogo com o projeto “Nós Propomos!”: um debate metodológico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 91-101, 2019.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sônia Maria. Antecedentes da Administração Escolar até a República (... 1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 54-101, 2006.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas em Santa Catarina: experiência e (auto)formação política. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021.

TREVISAN, Janaina Gaby; OLIVEIRA, Tayane de; NAIBO, Gerson Junior. A relação escola *versus* trabalho de jovens durante o Ensino Médio Noturno. **Revista Pensar Geografia**, Natal, v. 8, p. 1-21, 2024.

ZANCAN, Glaci T. Educação para a transformação. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação Científica e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: Unesco, Instituto Sangari, 2005. p. 107-110.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA? AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Edinaldo Sousa Almeida
Andrecksia Viana Oliveira Sampaio

Introdução

Este capítulo¹ tem como objetivo analisar as percepções dos professores que atuam com o público da Educação Especial na cidade de Vitória da Conquista-BA. O texto apresenta no primeiro momento realiza-se uma discussão sobre a inclusão escolar prevista na legislação educacional, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Em um segundo momento são apresentadas as percepções dos oito (8) docentes, participantes da pesquisa, sobre a política de inclusão escolar com base em suas vivências e experiências em sala de aula. Os professores participantes atuam na Educação Básica, diretamente com alunos com deficiência, nas redes: estadual (2), municipal (2), privada (2) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2). Para preservar a identidade, os professores das salas regulares foram identificados com as letras do alfabeto em maiúsculo: da letra “A” até a “F” e os atuantes do Atendimento Educacional Especializado, nomeados como “AE1” e “AE2”.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas² com questões que envolveram desde a formação do profissional até a prática pedagógica, além das dificuldades destes profissionais na execução

¹ Esse trabalho é parte dos resultados e discussões desenvolvidas na pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB.

² As entrevistas foram realizadas entre os dias 24/08/2023 a 13/09/2023.

do trabalho com os alunos com deficiência. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com base na Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, que estabelece os protocolos de pesquisa científica que envolvem seres humanos, obtendo sua aprovação através número do parecer: 6.222.269 do ano de 2023.

A política nacional de Educação Especial a partir de 2008

A compreensão de que a Educação era o ponto primordial para eliminação das barreiras existentes para a inclusão, intensificaram a implementação de políticas educacionais com essa finalidade. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, representou um marco legal para a inclusão dos alunos com deficiência. As leis subsequentes passaram a seguir essa linha inclusivista, em que os alunos com deficiência possam estar nas escolas regulares. A Educação Especial nessa perspectiva, se estruturou como um direito social e um dever do Estado para essas pessoas.

Para Santana (2022), as políticas públicas voltadas para a consolidação de uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, como a PNEPEI de 2008, fazem parte de um conjunto de interesses e ações representadas pelo Estado, para a promoção do ensino público. É importante, portanto, discutir uma Educação Especial que efetive a inclusão dos alunos com deficiência enquanto direito, assegurado pela sociedade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como público-alvo: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. A partir desse momento, ocorre o entendimento de que o aluno com deficiência, deve ser matriculado nas turmas comuns a todos os demais estudantes, e também no Atendimento Educacional Especializado oferecido no turno oposto, de preferência na mesma instituição. Essa política foi elaborada segundo “os preceitos de uma escola em que cada aluno

tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão [...]”. (Mantoan *et al.*, 2010, p. 6)

Depois da PNEEPEI de 2008, a legislação educacional para o público da modalidade da Educação Especial se encaminhou para o objetivo de garantir a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, com novas leis e documentos importantes na consolidação desses direitos. No mesmo ano de 2008, foi lançado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados de forma complementar à formação dos alunos matriculados no ensino regular. Em 2009, através da resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, os estabelecimentos de ensino passaram a ser orientados sobre o AEE, ofertado nas salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino, mas também se admitiu a possibilidade desse atendimento ocorrer em Centros Especializados de Educação, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 estabeleceu as novas diretrizes para o dever do Estado com o Público da Educação Especial. Este documento trouxe trechos importantes como a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, bem como a impossibilidade das escolas regulares recusarem a matrícula desses alunos.

No Plano Nacional de Educação, lançado no ano de 2014, uma de suas metas é universalizar o acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Um dos problemas citados por quem defende a Educação Especial reside na palavra “preferencialmente” que perdura na legislação educacional sobre o tema, e continua apresentando a possibilidade desses alunos serem matriculados em escolas e classes especiais, ou seja, na direção contrária à inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, aprovada no ano de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem um capítulo reservado ao direito a Educação. Dentre os aspectos importantes reafirma o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidade e aprendizado ao longo de toda a vida. O ponto de discordância existe no fato dessa lei não citar explicitamente a matrícula desses alunos nas escolas regulares. Em seu artigo 2º, essa lei considera que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação, com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2019).

Ainda sobre a lei brasileira de inclusão, Cardoso (2022), considera que esse instrumento legal enfatiza que as principais barreiras estão associadas, sobretudo, ao ambiente em que as pessoas com deficiência estão inseridas e não as suas características físicas. Para garantir a concretização dos direitos das pessoas com deficiência “[...] é preciso reconhecer sua identidade, bem como prover os recursos necessários para possibilitar sua plena e efetiva participação” (Cardoso, 2022, p. 45). Porém, os seguimentos que defendem os direitos das pessoas com deficiências consideram que, no âmbito educacional, essa lei deixou passar a oportunidade de fechar algumas lacunas existentes. “A Lei foi criticada e apontada como controversa pelo fato de se furtar a afirmar, categoricamente, que o ensino deva ser na rede regular de ensino, em vez de escolas especiais” (Santana, 2022, p. 72).

No ano de 2020, foi proposta uma nova política para a Educação Especial, no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), denominada de Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esse documento foi alvo de críticas por representar um retrocesso na inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares. A medida mais drástica do citado documento “[...] consiste na supressão da obrigatoriedade

da escola regular em realizar a matrícula de aluno com deficiência e permitir a volta do ensino para esses sujeitos em escolas especializadas” (Santos; Moreira, 2021, p. 157 -158).

A proposta deixava explícita a possibilidade de matrícula nas escolas e classes especiais, além de prever a criação de critérios para o acesso desses alunos as classes comuns, o que possibilitaria uma segregação desse público no âmbito educacional. Para Santana (2022), além de identificar quem se enquadrava no modelo de ensino regular, a lei responsabilizava a família pela escolha do ambiente que o aluno com deficiência iria frequentar. Após diversas manifestações contrárias e ações de organizações da sociedade civil, essa medida foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por infringir legislações anteriores e acordos internacionais do qual o Brasil faz parte.

Após a suspensão imposta pelo STF, em janeiro de 2023, o atual Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), através do Decreto nº 11.370, revogou definitivamente o anterior: nº 10.502, de setembro de 2020 e manteve os acordos firmados internacionalmente em relação às políticas de inclusão, reestabelecendo a legislação educacional sobre a modalidade da Educação Especial.

As percepções dos professores que atuam na Educação Especial na perspectiva inclusiva em Vitória da Conquista-BA

As percepções sobre as políticas de inclusão escolar, bem como as formas como os professores enxergam a Educação Especial na escola regular estão relacionadas com os contextos e experiências dos profissionais que atuam diretamente com esse público. Alguns desses professores participantes vivenciaram a implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desde o seu início. A professora AE1 relembra: “nós recebemos, em 2005, o Projeto Educar na Diversidade. Um projeto do governo federal. E eu tinha acabado de chegar na rede estadual. E aqui [...] foi a primeira escola que recebeu.” (Informação Verbal, 2023).

As professoras das salas regulares da rede estadual relembram a chegada dos alunos com deficiência na escola regular em que trabalham, logo após esse projeto inicial. A participante “B” relata: “[...] em 2006, nós tivemos até preparação para receber alunos com deficiência, então nossa escola foi uma escola piloto para atender alunos com deficiência, os primeiros alunos com deficiência que chegaram [...] foram os alunos surdos” (Informação Verbal, 2023). A professora “A” atuante na mesma escola, lembra com mais detalhes, sobre esse momento inicial, com a chegada de profissionais vindos de escolas especiais que foram desativadas e de associações que trabalhavam com as pessoas com deficiência como a Associação Conquistense de Inclusão do Deficiente (ACIDE).

Em 2006, a diretora fez uma reunião com a gente e avisou que seria uma escola inclusiva a partir daquele dia. [...] E aí, vieram surdos, cegos, baixa visão, alunos de toda natureza, né, alunos com Down, alunos com distúrbios, vários, dislexia e tal. E a gente foi tentando administrar com o que a gente tinha, montou-se uma sala multifuncional, profissionais de outras escolas vieram pra cá, do Lions, da ACIDE, isso foi que deu uma base legal pra gente, não de lei, no sentido de a gente ter, pelo menos, um aparato. (Informação Verbal, 2023)

Esses participantes acompanharam o processo de implementação da política de Educação Especial dentro do seu espaço escolar, e conseguem enxergar as falhas existentes, principalmente em sua execução. Nas análises feitas, as observações foram no sentido de que a legislação é ideal e comporta o que, muitas vezes, a sociedade considera correto, porém, na realidade, existem fatores que não permitem que esse ideal seja alcançado e que, na maioria das vezes, não dependem apenas de quem executa a política na prática. A esse respeito a professora “AE1”, considera que muita coisa precisa ser revista, como por exemplo, o fato do Atendimento Educacional Especializado ter que ser realizado no contraturno. Ela reflete:

Qual é a condição que o sujeito da zona rural tem de ficar o dia inteiro na escola? Como que eu digo que é no contraturno, e todas as outras demandas

que esse sujeito precisa, essa pessoa com deficiência precisa, como é que você vai dar conta disso? Então, nós conseguimos fazer para alguns casos, outros casos, não. E esse é o percurso da própria lei. Esse é o percurso da lei. Ela foi implementada a partir de um ideal de sociedade, mas não a partir do modelo de sociedade que nós temos. (Informação Verbal, 2023)

As professoras “A” e “B” consideram que as políticas de inclusão escolar têm funcionado, porém, existe a falta de recursos humanos para auxiliar o professor na execução do trabalho em sala de aula, o que atrapalha o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A professora “A” relata:

Diante da demanda que é tão urgente, sabe? E da necessidade que as meninas mostram, que o pessoal da multifuncional revela. E quanta briga de embate mesmo, de ligar e não conseguir falar. E marca reunião, mas não vai, sabe? Precisando de uma coisa tão simples. Um cuidador. Simples, que vai fazer toda a diferença, sabe? Mas o que é pagar um cuidador? É limitado. Às vezes você não pode receber alguém porque você não tem cuidador. (Informação Verbal, 2023)

A participante “B” afirma que houve avanços, quanto aos recursos físicos: “A gente tem computadores, [...] internet, materiais, como livros, como instrumentos musicais. Então, está faltando mesmo recursos humanos”. (Informação Verbal, 2023). Apesar das dificuldades existentes, principalmente em relação a implementação daquilo que está disposto na legislação, foi observado que na percepção dos participantes da pesquisa da Rede Estadual, é positiva a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, como é possível destacar na fala da professora “AE1”: “[...] a escola, ela é inclusiva, por sua natureza, eu falo que a genética da escola é ser inclusiva, esse é o maior caldeirão de diversidade que existe na sociedade. [...]” (Informação Verbal, 2023).

Para a professora AE1, há uma felicidade de perceber que o estudante com deficiência está na escola. Antes, iam para o Lions³,

³ A Escola de Educação Especial Lions Clube foi uma unidade de ensino mantida pela Estado e desativada a medida que os alunos foram transferidos para a rede regular Estadual e Municipal.

a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a ACIDE e complementa: “[...] talvez a minha geração docente ficou responsável por garantir essa entrada, essa inserção, apresentar a esse sujeito a escola regular” (Informação Verbal, 2023)

As professoras, que trabalham na escola da rede municipal, enxergam que os problemas de efetivação dessa política vão além da falta de recursos humanos e materiais, mas carecem de uma mudança de postura profissional e da própria organização do sistema de ensino. Para a professora “AE2”, as “[...] leis são maravilhosas. Só que o fazer inclusão exige não só o cumprimento da legislação, mas você tem que ter o afeto associado. Você tem que ter o amor, senão não vai” (Informação Verbal, 2023). Essa mesma profissional complementa: “As pessoas, [...] não estão abertas ainda para acolher o que é diferente do que elas têm costume, para fazer além do que elas fazem” (Informação Verbal, 2023).

As professoras “E” e “F” consideram que a política de inclusão escolar é implementada diferente do que deveria ser. Destacam, principalmente, a falta de suporte ao professor, por mais que exista o Atendimento Educacional Especializado e a sala de recursos multifuncionais. A docente “F” considera que: “falta muito suporte pra que aquela criança realmente se sinta incluída dentro da sala de aula. Precisa ser melhorado, precisa ser visto de outra forma, como que é realmente inclusão. Falta outros profissionais exatamente pra apoiar” (Informação Verbal, 2023). Segundo as professoras faltam capacitações e formações adequadas para o trabalho com os alunos com deficiência, como argumenta a professora “E”:

Às vezes tem até a boa vontade, mas não tem a prática pedagógica. A prática pedagógica a formação também para o cuidador, para o pessoal de apoio. Falta essa formação. Porque até então eles, só colocam dentro da sala. Só inclui. Mas não dá o suporte nem para o professor e nem para o cuidador. (Informação Verbal, 2023).

A realidade vivenciada pelas professoras que atuam em escolas da rede particular de ensino, se distancia de práticas

consideradas inclusivas, por mais que as escolas da rede pública ainda encontram dificuldades e problemas para consolidar uma inclusão escolar de forma mais efetiva como o exposto pelas professoras participantes. A professora “C” reflete que “no município pelo menos tem essas salas, pelo menos tem um atendimento mais individualizado. Mas na escola particular, meu Deus, e não é porque as escolas que eu trabalho não são as mais “tops” da cidade, não. Porque é tudo igual” (Informação Verbal, 2023). É importante destacar que a própria relação entre os sujeitos é diferente, de forma que a educação é uma prestação de serviço de capital privado, uma mercadoria. A Docente “D” considera:

Aquilo que a gente tem lá na rede pública, que é a sala de apoio [...] o pessoal do AEE, na rede privada a gente não tem isso. O que a gente tenta fazer com as nossas coisas do nosso jeito. [...] Tanto é que qualquer ocorrência tira o menino da sala. Eu acho que até é na tentativa, isso é uma opinião pessoal de não assustar os outros, porque são clientes, na verdade, então de não incomodar. Então, tudo que acontece você tira da sala e esse menino é encaminhado para o setor de psicologia, que geralmente a coordenadora está lá para ajudá-lo, mas é sempre assim, tudo tira o menino da sala. (Informação Verbal, 2023).

Nesse contexto educacional da rede particular, o fato de retirar o estudante com deficiência da sala de aula, quando esse aluno não se comporta de uma maneira que atenda ao padrão de normalidade estabelecido pela instituição, revela uma prática que não favorece a inclusão e que faz parte da própria cultura da escola. É importante destacar que a responsabilização não está no professor, à medida que ele é orientado a agir dessa forma na existência de ocorrências que possam “assustar” os demais alunos. A relação dos sujeitos envolvidos nesse processo precisa ser analisada sob a perspectiva do setor privado, em que existe o padrão, no caso, representada pela instituição, e os trabalhadores que são os docentes e demais profissionais, que precisam seguir as determinações que são impostas.

Com um percurso de atuação profissional na rede particular a professora “C”, tem uma opinião contrária as demais sobre as políticas de inclusão: “[...] a Educação Especial, na minha opinião,

teria que ser especial de verdade [...] Para mim eles nem tinham que estar na mesma sala que os outros. Não é nem por uma questão de que eles são piores. É porque precisa de um atendimento diferente, individual” (Informação Verbal, 2023). É importante analisarmos que no contexto de atuação profissional dessa docente, nos próprios relatos dos professores, falta um suporte adequado, especializado para atuar em conjunto com os docentes nas orientações e na busca por estratégias de ensino que atendam as especificidades desses estudantes, como pondera; [...] “talvez se tivesse esse atendimento individual até conseguisse acompanhar no mesmo nível intelectual, vamos colocar assim.[...]. Se não, igual, parecido” (Informação verbal, 2023).

Outro aspecto diz respeito a falta de uma formação adequada para atender esses alunos, que na opinião dessa docente “C”, não é atendido como deveria, pois, muitas vezes o professor não sabe como atender as demandas dos alunos com deficiência. Como relata a participante: “eu vou falar a realidade, tem que ter muito amor pelo que você está fazendo, porque quando você se sente impotente e não sabe nem como agir, é o amor que move a gente a fazer alguma coisa” (Informação Verbal, 2023). É importante destacar que a falta de uma formação contínua, que consiga aprimorar e nortear as práticas em sala de aula, muitas vezes fazem com que esses professores fiquem presos a determinados conceitos, porém a busca constante de aprimoramento deve partir também do profissional, para que consiga atender nas diferenças.

A professora “D” pondera que as escolas particulares deveriam rever a forma como trabalham com esses alunos. Essa docente observa que em seu contexto de atuação existe uma relação diferente da rede pública, pois, os estudantes de forma geral são vistos como clientes da instituição, o que prejudica um maior desenvolvimento dos alunos com deficiência que muitas vezes possui um tempo de aprendizagem diferente dos demais. “Isso é muito nítido, é passado para a gente o tempo todo. Não sacrificar uma turma por causa de um. A gente [...] ouviu discursos desse jeito[...]. Então, é algo muito sério” (Informação Verbal, 2023). Para

ela as escolas da rede particular deveriam rever o atendimento a esses alunos:

Para a escola particular se rever, esse lugar tinha que ter uma fiscalização e uma cobrança dos órgãos públicos que atuam nesses segmentos de Educação. Porque a escola da rede pública, ela se refez por conta do que foi cobrado. Então, você tem uma lei lá que exige que tenha o AEE na escola, e a rede privada? Enquanto não houver uma cobrança específica nesse lugar, vai continuar fazendo isso o tempo todo. (Informação verbal, 2023).

Sobre as experiências educativas vivenciadas pelos professores participantes, apesar das barreiras existentes para a efetivação de uma inclusão escolar, tanto nos contextos das escolas públicas, quanto particulares, o trabalho com os alunos com deficiência merecem destaques positivos, quanto ao olhar mais humano, o desenvolvimento de potencialidades dos alunos, o crescimento profissional, o respeito as limitações, e a possibilidade de rever a sua prática. Quanto aos pontos negativos destacados nesse processo, estão a ausência de formação específica, a falta de um atendimento adequado e a omissão do poder público. Em relação à escola particular, a cultura de retirar esses estudantes da sala de aula em determinadas situações, faz com que não se promova uma maior inclusão nesse contexto educacional.

Outro ponto importante que merece destaque na opinião dos professores participantes diz respeito às políticas de inclusão de uma maneira geral, relacionadas a falta de continuidade de políticas, após a vida escolar desses estudantes. Nesse sentido, a professora “AE1” faz a seguinte reflexão: “um dia eu fui na casa dele e convenci a mãe dele que ele tinha que vir pra escola, só que agora aos 20 anos de idade ele tá saindo dessa escola [...] pra onde? ele vai voltar pra casa, se chegar aos 80 anos de idade, ele tem mais 60 anos de isolamento e de negação” (Informação Verbal, 2023). A Professora “B”, faz a mesma observação, através de um relato bastante emocionado, chegando a chorar durante sua fala:

A gente fala, como que ele vai ser incluído lá fora? Porque na escola ele participou de tudo, de tudo que ele pôde participar. Igual, por exemplo, um

dia nós fomos cantar no palco. Aí eu pedi para carregarem a cadeira de uma aluna e colocá-la em cima do palco, porque ela adora o A-ha, né? [...] E eu sabia tocar a música do A-ha. Eu falei, vou tocar para ela. Então, eu fui tocando a música no violão para ela e ela pegou o microfone e ela falou, “foi o dia que eu fui mais feliz na minha vida”. [...] Então isso dá uma alegria de ver. E depois eu falei assim, agora, o que ela vai fazer lá fora, sabe? Aí dá aquele medo, aquela insegurança. Como ela vai viver? [...] Isso é o desafio (Informação Verbal, 2023).

Por mais que existam avanços nas políticas públicas relacionadas a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, são necessárias medidas de continuidade dessas políticas, após a vida escolar, pois, se para os alunos sem deficiência essa sequência é cheia de desafios, para o público da Educação Especial é ainda maior. Em relação a inclusão escolar, esses desafios também são enfrentados pelos professores durante a sua prática em sala de aula.

Considerações finais

Os professores que acompanharam o processo de implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro do seu espaço escolar, conseguem enxergar as falhas existentes no processo, principalmente em sua execução e efetivação nos espaços escolares diversos.

Para muitos dos professores, a legislação parte de uma perspectiva ideal e comporta o que, muitas vezes, a sociedade idealiza e considera correto, porém, quando observamos o processo de efetivação da política da Educação Especial para a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, existem fatores que não permitem que esse ideal seja alcançado e que, na maioria das vezes, não dependem apenas de quem executa a política na prática. Dentre esses fatores apontados estão: a ausência de profissionais de apoio para auxiliar as demandas específicas dos alunos com deficiência, falta de formações/capacitações para docentes e demais profissionais, além da própria organização dos

sistemas/instituições de ensino, como exemplo, o Atendimento Educacional Especializado que é ofertado no turno oposto as aulas regulares e em alguns casos em instituições diferentes, que nem todos os alunos conseguem frequentar.

Apesar dos desafios existentes, principalmente em relação a implementação daquilo que está disposto na legislação, foi observado que na percepção dos professores participantes da pesquisa, a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, pode sim ser considerada positiva, tanto para os estudantes, quanto para os profissionais envolvidos no processo de ensino, ao desenvolver o olhar mais humano, o desenvolvimento de potencialidades dos alunos, o crescimento profissional, o respeito as limitações, e a possibilidade de rever as suas práticas em sala de aula.

Referências

BRASIL, Senado Federal. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf.

Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 26 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p 7-17, Jan/jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARDOSO, Glaucinéia Pinto. **Educação especial na EJA**: processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados. Caetité, 2022. 127 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2983>. Acesso em: jun. 2023.

MANTOAN, Maria T. Eglér; MACHADO, Rosângela; ROPOLI, Edilene A.; SANTOS, Maria Terezinha da C. T. dos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão - A escola comum inclusiva**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SANTANA, Jaime de Jesus. **Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas aceções no município de Caetité/Ba**.

Caetité, 2022. 146 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022. Disponível em: <http://asberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2960>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial Como Afronta aos Direitos Humanos: Análise Crítica do Decreto Nº 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARTOGRAFIAS CONCEITUAIS DE CIDADANIA E GESTÃO ESCOLAR

Rafael Sarto Muller
Hugo de Carvalho Sobrinho

Introdução

A tomada de consciência a respeito dos processos que interpelam os rumos da escola é basilar para que seus sujeitos — estudantes, professores, pedagogos, comunidade escolar, tomadores de decisão em política pública e assim por diante — tenham mais repertórios para se posicionarem e conduzirem [a escola] a um ideal coletivo/participativo. Para tanto, há fim e meios. Assumindo como hipótese esse fim ideal como a noção de exercício pleno da cidadania, propomos abordar alguns subtipos conceituais de gestão escolar (centralizada/gerencialista, democrática e autogestão).

Para a escolha dos subtipos a nos debruçarmos neste texto, realizamos, em 04 de novembro de 2024, uma pesquisa no buscador *scielo.br* com o campo preenchido com as três palavras em sequência “cidadania gestão escolar”, sem as aspas no campo de buscas, e aplicamos filtro de tempo maior ou igual ao ano de 2020, tendo por resultados 6 (seis) artigos. Consideramos que tais resultados refletem a relevância e o interesse temáticos dentro do escopo estudado. Os títulos, autores e anos de publicação dos artigos estão inscritos no quadro sinóptico 1.

Quadro 1 - Artigos selecionados para o estudo.

Título	Autores	Ano
A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil	Mesquita	2024
Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999	Grubba e Pellenz	2024
Fatores intervenientes na aquisição municipal de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar	Silva <i>et al.</i>	2023
Gestão escolar e cidadania LGBT no Brasil	Feitosa	2020
Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR)	Stora <i>et al.</i>	2022
Seleção de diretores escolares em Petrópolis (RJ): disputas na cena e no texto político	Araújo e Amaral	2024

Fonte: elaboração dos autores, 2024.

Ao analisar, depreendemos alguns aspectos que seccionam a temática: a) representatividade, hierarquia, eleição e tomada de decisão; b) vertentes ideológicas político-econômicas; c) condições socioeconômicas (extensível a ambientais e ecológicas) de vida a longo prazo dos sujeitos. Tais achados estão alinhados à pesquisa que inspirou o presente texto: escrito em 2019 e publicado em 2022, o artigo *A concepção de Democracia tensionada entre a Pedagogia Libertária e a Gestão Escolar Democrática*¹ (Muller, 2022), adotara modelo revisional e escopo similar, tendo apontado temáticas ambientais, ecológicas e as críticas libertárias (socioeconômicas e políticas) ao sistema como as precursoras de reflexões sobre cidadania e gestão escolar. Pode-se, portanto, considerar o presente artigo uma busca por compreensão, contribuição e potencialidade do tema tratado no contexto das políticas educacionais.

Na primeira seção do presente capítulo, sintetizamos as principais ideias de interesse dos seis artigos científicos aqui analisados. Na segunda seção, propomos uma sistematização

¹ Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/36076>.

conceitual e funcional dos conceitos apreendidos das supramencionadas revisões, uma cartografia dos conceitos alinhadas à cidadania e gestão escolar.

Pautas recentes em Cidadania e Gestão Escolar

Em *A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil*, Mesquita (2024) enfoca o conservadorismo enquanto corrente ideológica de repercussões políticas, econômicas, educacionais e sociais cujo recrudescimento deu-se com o governo Bolsonaro no Brasil (2019 a 2022). Como sintoma, tem-se as escolas cívico-militares, pressupostamente a meio caminho entre as escolas civis e as militares. Essa posição intermédia, entretanto, nunca será neutra ou isonômica, havendo a supremacia de um aspecto sobre o outro, ainda que com alguma convivência parcial de ambos os lados.

Destrinchando-o em seus aspectos aplicados, nas escolas militares um dos objetivos é o despertar para a carreira militar (um tipo específico de qualificação para o trabalho) e na escola civil o pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No caso das cívico-militares, como fenômeno conservador, será necessário um estratagema sub-reptício para ampliar o alcance da proposta militar por cima da civil (efeito englobante), o que se dá com a captura da noção de cidadania. Por ser um ideal abstrato, não é expressamente mencionado, ficando a cargo do leitor decidir por ele. Para os entusiastas das cívico-militares, a formação para a cidadania liga-se à “promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (Brasil, 2019, p.1 *apud* Mesquita, 2024). Diferentemente, a autoria do artigo defende que a cidadania “vivida em toda a sua plenitude numa sociedade democrática deve ser compreendida como experiência

de emancipação e de construção de autonomia de cada sujeito histórico” (Mesquita, 2024).

Em todo caso, o conceito de cidadania será um arbítrio de quem interpreta e, uma vez retirado de pauta em favor de temas como segurança ou índices de aproveitamento físico-financeiros escolares, o debate democrático é sabotado aprioristicamente. À parcela militar do conceito de cidadania permanece o “bom comportamento” — que se traduz em não questionar a hierarquia e apenas obedecer, algo importado do militarismo —; enquanto a parcela civil da cidadania é impossível desde a origem (não é plena e a autonomia já fora tolhida para dar espaço ao “bom comportamento”).

Em *Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999*, Grubba e Pellenz (2024) destacam o caráter complexo da educação ambiental: por um lado, que a “educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. [...] Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar” (Nações Unidas, 1977, p. 2 *apud* Grubba e Pellenz, 2024); de outro, que ela objetiva “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações (i.e., aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos)” (Grubba e Pellenz, 2024).

Evidenciando-se o caráter complexo da educação ambiental, cuja interlocução dá-se, virtualmente, com tudo o possível, faz-se frente — ainda que apenas argumentativamente num primeiro momento — à faceta englobante que a noção conservadora engendra, como demonstrado pelo artigo de Mesquita (2024). Ainda que a cidadania não seja definida de forma positiva/explicita no artigo, ela é subentendida a partir do seu oposto (forma negativa, deduzida a partir daquilo que ela não é), qual seja: “[a cidadania] não deve pautar-se na competitividade, no individualismo, na ganância e no egoísmo” (Grubba e Pellenz, 2024). [Logo, a cidadania está pautada na cooperação, no coletivismo, na partilha das benesses]. Somado a isso, na busca dessa cidadania, apontam que “a

metodologia e o direcionamento do conhecimento precisam transformar a realidade, indispensável à manutenção da vida humana na Terra e do vínculo comum, o qual desvela a coletividade e a pertença em dimensões globais” (Grubba e Pellenz, 2024). Se o conservadorismo estava estruturado metodologicamente para a manutenção do *status quo* (simbolizado pelo “bom comportamento”, a obediência e a repetição), a própria noção de mudança nesse contexto faz frente a tal premissa ideológica.

Em *Fatores intervenientes na aquisição municipal de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar*, Silva *et al.* (2023) parte do “cumprimento, por parte dos governos subnacionais, da regra referente ao direcionamento mínimo de 30% dos recursos repassados pelo governo federal para a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar” (Silva *et al.*, 2023). Apesar de não ter exata e especificamente o recorte em torno das questões unicamente pedagógicas, o artigo levanta considerações sobre elementos de sucesso e entrave para os processos decisórios e a implementação de novas práticas sociais coletivas. Encontraram que os principais contribuidores para o sucesso da participação da economia local no processo deu-se com a organização coletiva e interlocução institucional dos agricultores familiares locais, enquanto os entraves principais residiram na falta de canais de diálogo da administração municipal com produtores.

Tal relato de experiência demonstra que, em termos de relação de poder englobante hoje, reside aprioristicamente na burocracia hierárquica a decisão pela possibilidade de mudança ou não. Tal burocracia, entretanto, não é um ente abstrato, mas feito de pessoas que, uma vez sensibilizadas para um ideal de cidadania diferente (para usar o exemplo filosófico deste texto), abrirão — arbitrariamente — as portas para outras práticas sociais. A confrontação desse poder englobante, tal qual no exemplo anterior em Educação Ambiental, dá-se pela ocupação ampla dos espaços de conhecimento: se, lá, a Educação Ambiental apresenta-se como um eixo transversal capaz de interferir em tudo para ampliar seu poder argumentativo e viabilizar a mudança de práticas

(conceitualmente universal), aqui o esforço englobante dá-se com seus atores — na organização coletiva e sobre serviços de educação e alimentação (materialmente universais).

Em *Gestão escolar e cidadania LGBT no Brasil*, Feitosa (2020) resenha a obra *LGBTfobia na educação e a atuação da gestão escolar* [2019] de Émerson Santos. Por se tratar de uma resenha, o texto estudado não chega a abordar os diversos tipos metodológicos de gestão escolar aplicáveis, resguardando-se a apontar que “na escola, a gestão escolar pode ser parte do problema e parte da solução” (Santos, 2019, p. 191 *apud* Feitosa, 2020) — arriscaríamos: a depender do método empregado. Isso se reforça pela opção do autor em conceituar a gestão escolar não a partir de seus métodos (descrição funcional, como a gestão escolar é executada, colocada em funcionalidade), mas a partir de seu objetivo (descrição teleológica), qual seja: “busca da promoção da organização escolar para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, centrando seus esforços na promoção da aprendizagem e na construção cidadã dos discentes” (Santos, 2019, p. 69 *apud* Feitosa, 2020). O conceito de gestão escolar, aqui, funciona como uma ponte entre o fim e o meio, o ideal e o método: caso a construção cidadã (cidadania) seja aquela mobilizada pela plenitude de seu exercício, o método deverá engendrar mudanças (parte da solução); caso a cidadania pressuposta seja aquela pela conservação dos valores hegemônicos, o método deverá garantir a manutenção dos meios de funcionamento da escola contemporânea (parte do problema).

Em *Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava* (PR), Stora *et al.* (2022) aproximam as práticas de administração (tal qual em Silva *et al.*, 2023) aos conceitos de Educação Ambiental (como em Grubba e Pellenz, 2024), dado o seu enfoque em sustentabilidade. Notadamente, encontram

evidências de dificuldades na implementação de ações sustentáveis, principalmente por carência de informações sobre as dimensões da sustentabilidade, que resultam no desenvolvimento pontual e descontínuo de ações focadas somente em questões ambientais (Silva; Pontes, 2020; Oliveira *et al.*, 2021). Outra dificuldade está na limitação da ação

governamental, que nem sempre disponibiliza os aportes financeiros necessários para a manutenção adequada das estruturas físicas e humanas de suas próprias escolas (Brito; Cunha; Siveres, 2018) (Stora *et al.*, 2022).

As ações pontuais mencionadas centram-se em iniciativas como

desenvolvimento de horta escolar como proposta para destacar a importância da sustentabilidade (Fernandes *et al.*, 2020); a realização de projetos de plantio de árvores (Silva *et al.*, 2022); e a utilização de gamificação para conscientização e engajamento dos estudantes sobre a sustentabilidade (Kaminski; Silva; Boscaroli, 2018) (Stora *et al.*, 2022).

Tais relatos, mais uma vez, fazem-nos reiterar a distância entre o mundo da elaboração conceitual e a sua materialização. Os textos estudados, até aqui, quase exclusivamente e sempre abordam os problemas de forma teleológica. Em sua forma negativa, a falta de maiores esforços dos presentes artigos em debruçarem-se sobre o método nos direciona para que essa lacuna seja suprida na próxima seção deste capítulo.

Por fim, em *Seleção de diretores escolares em Petrópolis (RJ): disputas na cena e no texto político*, Araújo e Amaral (2024) serão os únicos deste grupo selecionado de artigos a problematizarem mais detidamente um método de gestão escolar: a gestão democrática. Dentre os elementos conceituais que trazem para esse modelo, tem-se: a) é uma meta (fim) e, portanto, materialmente processual (parcialmente implementada na ação cotidiana); b) incluem o exercício da participação; c) demandam formação política.

Como é próprio de todos os conceitos, sempre admitem a sua análise (divisão em elementos menores). No caso do exercício da participação na gestão democrática, Araújo e Amaral (2024) optam por destacar o método da eleição, conotando-o como opção mais coerente do ponto de vista democrático [em relação à *consulta*], ainda que não garanta a democracia e/ou gestão democrática na escola.

Ao tratar do processo simbólico de privatização do público — quando os sujeitos da comunidade escolar, nos processos

decisórios, escolhem por conduzir seus votos e esforços em torno de seus valores pessoais, como suas opções religiosas —, Araújo e Amaral (2024) também conceitua o contraponto da gestão democrática (eminentemente pública): a gestão gerencialista, que tem por arquétipo simbólico a crença do mundo privado como berço da racionalidade, inovação e eficiência. O mundo privado, entretanto, é por essência autocrático, vez que trata apenas das decisões privadas. Extrapolá-lo como ideal para o mundo público é, portanto, uma investida autocrática na democracia. Discursos *ad-hoc* como o da falência da estrutura governamental em atender as demandas sociais são meramente sustentados por complementaridade lógica: se a pessoa escolhe por pressupor o privado como racional e eficiente, deduz arbitrariamente que o público é irracional e ineficiente.

Se a cidadania, desde Mesquita (2024), põe-se como experiência democrática, a cidadania enquanto plenitude do exercício de direitos sociais e participação na vida pública estará vinculada à opção da gestão democrática em Araújo e Amaral (2024). No contraponto, a opção gerencialista parecia-se com a cidadania do “bom comportamento” e da “vocação para o trabalho”, o que é corroborado no ideário conservadorista em que o trabalho é, justamente, o sintoma da comercialização privada — num esquema assimétrico de poder — da [ex-]autonomia do sujeito.

Cartografia Conceitual

Cartografar conceitos significa dispô-los para construir uma imagem mental no leitor a respeito de suas formas e limites. Conceitos não são como pontos no espaço, que podem ser determinados de maneira exata. Cada leitor tem, arbitrariamente, um significado próprio que dá a um vocábulo como, por exemplo, “cidadania” ou “gestão escolar”. O esforço cartografar esses dois conceitos, então, é descrever os significados mais usualmente dados a esses vocábulos e o quão estão ou não aproximados entre si. Vimos, inicialmente, que a presente pesquisa se pretende uma

contribuição à pesquisa anterior que também associava cidadania e gestão escolar.

Não uma contribuição rigorosa: antes, usaram-se os vocábulos “gestão social” (um dos métodos específicos de gestão) e “pedagogia libertária” (uma abordagem pedagógica que tem a cidadania participativa como subelemento); enquanto agora optou-se diretamente por “cidadania” e “gestão escolar”. Escolheu-se por essa mudança para verificarmos até que ponto aqueles que estão pensando a gestão escolar — em todas as suas opções metodológicas — estão a par das alternativas mais radicais (gestão social, pedagogia libertária, autogestão). Já vimos que aparentemente, pouco estão. Mesmo quando há um tema transversal — como a ecologia, ambientalismo, sustentabilidade, educação ambiental — que seria capaz de servir de correia de transmissão, isso não se efetiva profundamente. Os textos mais contemporâneos têm tido uma preocupação essencialmente teleológica: alardear que uma cidadania profunda é necessária, urgente, coisa com a qual concordamos e hipotetizamos ser uma reação de resistência aos últimos anos em que o óbvio precisou ser novamente dito várias vezes.

Como os recursos (número de páginas disponíveis à escrita) são escassos e as escolhas têm que ser feitas ao se produzir ciência, a necessidade teleológica acabou por melindrar os estudos mais descritivos, lacuna que pretendemos aqui suplantarmos. Soma-se a isso a pusilanimidade em defender opções consideradas por demais radicais e, com isso, agravar os quadros de polarização política vividos no país. A cartografia conceitual, espera-se, pretende superar tais dicotomias meramente aparentes.

Agora, aos conceitos.

Em Muller (2022), o conceito central estudado fora a *democracia*, tendo esta sido considerada polissemântica ou espectral. É dizer: tal qual a *cidadania* aqui, pode assumir significações tão diversas a ponto de legitimar ou deslegitimar pontos de vista inclusive opostos. Dizer que uma gestão escolar eficaz promove a cidadania, por exemplo, será uma assertiva falsa ou verdadeira a depender do método de

gestão escolar e da concepção de cidadania escolhida, sendo uma frase sem valor de sentido em si mesma. Com um mapa interpretativo podemos encontrar em quais locais essa assertiva será verdadeira e em quais será falsa.

Para a cidadania, dos textos estudados, ficamos com duas principais categorias: uma cidadania associada ao “bom comportamento” e outra à emancipação. No “bom comportamento”, o sujeito exerce a sua liberdade no limite que lhe é autorizado ou possível, sendo limitado por contingências aversivas (a punição da lei, no caso dos direitos individuais, que serve para legitimar essa visão parcial de cidadania; e a pobreza econômica, a fome, a escassez, no caso dos direitos coletivos que deixam de ser garantidos, algo que fica às sombras do discurso de liberdade conservador). Na emancipação, a cidadania [plena, autônoma] traz à tona esse elemento até então oculto: o sujeito deve ser capaz materialmente de exercer seus direitos (o salto do aspecto conceitual ao material, que marcou presença nos artigos estudados).

Não há diferenças substanciais no ideal de cidadania plena entre a gestão democrática — como apontada por Mesquita (2024) e Araújo e Amaral (2024) — e a autogestão — tratada como princípio por Muller (2022). Ocorre que, inadvertidamente, muitos leitores tendem a considerar a autogestão como utópica e a gestão democrática uma realidade (por já ter seus grafemas inscritos em textos legais), rejeitando à primeira por um critério (o ideal de cidadania plena) que não os diferencia. É sintomático, portanto, que a autogestão não tenha aparecido nos textos analisados.

Se a diferença não reside nos fins, ela está nos métodos, donde o estudo do espectro de gestões escolares: a gestão gerencialista vale-se [quando muito] de mera consulta e a decisão é autocrática; a gestão democrática [mais coerente *em relação à gerencialista*] vale-se da eleição e a decisão é representativa, ou seja, tomada por uma pessoa [autocrática] que performa/representa/atua o interesse coletivo, tratando-se de uma aproximação. Em toda aproximação/generalização dos interesses de um grupo, como é próprio da estatística para torná-la palatável aos cérebros, os casos

omissos (exceções) são apagados; ainda que — progressivamente — interesses minoritários possam ir sendo incluídos, haverá sempre minorias *em relação a* outras minorias, não se podendo falar em um governo do todo (massificado, sem discriminações de qualquer natureza), a *oclocracia*.

Se da cidadania do tipo “bom comportamento” para a cidadania plena fora lançada luz sobre a importância de não se esquecer dos direitos sociais, aplicar métodos para que sejam materializados; assim também da gestão democrática para a autogestão há o passo além de se lançar luz sobre a necessidade de se tratarem a exceções. Paralelamente, da passagem da cidadania do “bom comportamento” para a cidadania plena depende a consciência e responsabilidade do sujeito em conhecer a existência de alternativas nos estilos de viver (onde o principal exemplo são as pautas ambientais e modelos de produção sustentáveis, destacadas nos artigos estudados). Bem como da passagem da gestão democrática para a autogestão depende a consciência e responsabilidade do sujeito em conhecer a existência de alternativas para tomar decisões.

Santos (2007) colabora com essa reflexão no sentido de crítica ao modelo de produção e reprodução do capital, quando confundimos cidadania/cidadão a consumidor. Quando isso acontece, a educação, a saúde, a moradia e o lazer aparecem na perspectiva da conquista individual, como mercadoria, e não como direitos sociais dos sujeitos. Infelizmente, essa ideia ainda se faz presente em nosso meio, nos debates e nas afirmações de muitos sujeitos, inclusive nas perspectivas de gestão escolar.

Veja-se que dizemos consciência e responsabilidade com as formas de tomar decisões. O objeto daquilo que se conhece (consciência) e se trabalha para desenvolver (responsabilidade) é o método decisional, e não o que há de ser decidido. A gestão democrática (eletiva, representativa) é tão vítima da falta de consciência e responsabilidade quanto a autogestão, não sendo um critério diferenciador. Ambas falham miseravelmente perante um povo sem consciência e responsabilidade.

Numa situação menos trágica, temos o exemplo de Stora *et al.* (2022): a decisão pelo objeto (práticas de sustentabilidade) é viabilizada, mas apenas parcialmente, uma vez que a responsabilidade é representativa (dependência dos limites impostos pela ação governamental [democraticamente eleita]). A consciência da complexidade pretendida só se torna possível havendo a autogestão como horizonte: se a ação governamental eleita limita a cidadania plena, é preciso repensar a eleição para que se tenha um outro tipo de prática social que não limite essa cidadania plena, algo que já extrapola os muros da sustentabilidade ambiental em seu sentido estrito. E se a escolha da forma de distribuição dos recursos para a cidadania plena deve ser uma decisão daqueles que vão exercer a cidadania plena (para terem acesso a tais recursos), então, a figura governamental deixa de ter um motivo de ser.

O problema da representatividade que é tratado por Muller (2022) terá ainda uma outra faceta, desenvolvida posteriormente em Muller (2023)²: não só o representante deixa de atender a determinados interesses da coletividade pela própria estrutura da representatividade, mas a própria estrutura ainda se blinda contra a sua mudança (sendo um exemplo de fenômeno englobante do conservadorismo em curso), pois maior é o interesse das autoridades superiores em manter o esquema de poder.

Finalmente, com as reflexões até aqui feitas, somos então capazes de sintetizar nossa cartografia no quadro 2.

² Além da nova faceta aqui citada, os problemas de representatividade já expostos no artigo de 2022 são também mais amplamente desenvolvidos na tese de Muller (2023), notadamente no capítulo 3.8.

Quadro 2 - Características/variáveis principais dos tipos de Gestão Escolar

Tipo de gestão escolar	Gerencialista/ Centralizada	Democrática	Autogestão
Tipo de cidadania pretendida	Cidadania do “bom comportamento	Cidadania plena (emancipação, autonomia)	
Tipo de processo decisório	Autocracia	Democracia	Oclocracia
Elementos ocultos (não usualmente considerados na consciência)	Limitadores econômicos dos direitos sociais	Argumentos racionais que justificam os votos	-
Responsabilidade ³	Ninguém (decisor é tirano ao ponto de poder eximir-se a si mesmo da culpa)	Representante eleito majoritariamente	Todos
Objetivo	Conservar condições	Garantir direitos sociais um a um	Consciência e método para o processo de garantia e manutenção de direitos
Tipo de método	Força bruta (violência, armamentista, financeira, tecnológica)	Força lapidada (pressão social através das estruturas gerencialistas/ burocráticas institucionalizadas/ controladas)	Potencialmente vale-tudo, preferencialmente afastando-se ao máximo, sempre que possível, dos métodos e demais características gerencialistas/ centralizadas.

Fonte: elaboração dos autores, 2024.

A intenção que temos é que outras reflexões e problematizações sejam realizadas a partir da maneira que

³ A noção de responsabilidade segue muito associada à ideia de culpa e punibilidade. Outro elemento que afasta o interesse dos pesquisadores e população em pensar a autogestão é a impossibilidade da punição ou culpabilização coletiva — sem se aterem ao fato de que o modo de produção capitalista hoje em voga já representa uma punição coletiva [e injustamente direcionada]. Sobre a “morte da culpa”, indicamos a obra de Marcos Catalan intitulada *A morte da culpa na responsabilidade contratual* [2019].

optamos em cartografar os principais tipos de gestão escolar (tendo os textos analisados como elementos materiais para as discussões). O intuito é contribuir com a construção/formação da consciência, da crítica e da responsabilidade no processo de gestão escolar e sua relação com a cidadania, ao compreender de maneira profunda a gestão escolar como uma das formas de superação de conservadorismos, preconceitos e injustiças sociais, possibilitando o entendimento do que significa uma gestão de fato democrática e/ou autogestão, vez que ambos os modelos já garantem avanços a partir do que temos hoje. A escola e a gestão escolar podem ser vias de formação para a cidadania em um mundo tão confuso, ambíguo e segregador (Carvalho Sobrinho, 2021).

Considerações Finais

Com o percurso trilhado no presente texto, identificamos que muitos dos conflitos que os teóricos enfrentam com seus pares são decorrentes por uma disputa meramente topográfica, em que cada um quer fazer-se dono de uma palavra ou rótulo e autoridade para afirmar o seu *verdadeiro* significado. É assim, por exemplo, com a palavra *cidadania* e a expressão *gestão escolar*, em que ambas podem assumir significados tão variados quanto o número de pesquisadores em tais temas. Tais dissonâncias, entretanto, não engendram qualquer dificuldade adicional ao fazer científico, bastando uma cartografia dos seus usos, como a operamos aqui.

A cidadania pode variar desde o comportamento mais tolhido pela disciplina até o comportamento mais liberto e criativo pelo exercício da autonomia. A gestão escolar pode variar desde o modelo mais centralizador (gerencialista, estratégico, hierárquico, autocrático) até o mais horizontalizado (autogestão), com uma série de opções intermediárias. Os ideais de sociedade, usualmente para os quais usa-se o termo *democracia*, também variam na prática da autocracia (com sistema representativo de fachada, corrompido) à oclocracia (com a ação direta e autogestão).

Qualquer que seja o caso, portanto, cidadania, gestão escolar e democracia são palavras vazias de sentido em si mesmas, cabendo aos pesquisadores postulá-las ou deduzi-las a partir dos contextos discursivos. Nisso a cartografia conceitual serve de instrumento útil, oferecendo as principais opções já disponíveis no mundo acadêmico, ainda que a totalidade das opções seja impossível de sintetizar e, no meio científico, o pesquisador sempre guarde em si a autonomia de criar e adotar formas novas se o seu plano metodológico o exigir e justificar.

Referências

ARAUJO, Felipe; AMARAL, Daniela Patti Do. Seleção de diretores escolares em Petrópolis (RJ): disputas na cena e no texto político. **Educação em Revista**, v. 40, p. e38828, 7 jun. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5WpkJs9N95G5X53hWBKpbLg/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. **Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil**. 2021. 213 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/42928/1/2021_HugodeCarvalhoSobrinho.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

FEITOSA, Cleyton. Gestão escolar e cidadania LGBT no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250066, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mCT5k9X7YmJBdhHMnznPBzN/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

GRUBBA, Leilane Serratine; PELLEENZ, Mayara. Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999. **Interações, Campo Grande**, v. 25, p. e2523818, 13 set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/MFsnMykrpGggrMVLV8RCzs/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

MESQUITA, Delma Lúcia De. A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil. **Sociedade e**

Estado, v. 39, p. e48184, 7 out. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/kP6y8pkSVkCd5fh5b46gxmK/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

MULLER, Rafael Sarto. A concepção de Democracia tensionada entre a Pedagogia Libertária e a Gestão Escolar Democrática. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, p. e36076–e36076, 25 out. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/36076>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MULLER, Rafael Sarto. **Anticristos econômicos e as filosofias da antiguidade clássica em Deuses econômicos de Dyonelio Machado**. 2023. 253 f. Tese (Doutrado em Letras - Literaturas de Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_RafaelSartoMuller_30832_TextoCompleto.pdf . Acesso em: 1 ago. 2024.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2007.

SILVA, Sandro Pereira et al. Fatores intervenientes na aquisição municipal de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 28, p. e85275, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cgpc/a/st4vHj5p8LRkBt95vM6Vh6h/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

STORA, Fernando *et al.* Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 378–403, 10 out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/srbz5J6pbGqftnZSRXBWD3m/?lang=pt> . Acesso em: 4 nov. 2024.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ADRIEL ARTHUR DE OLIVEIRA GOMES

Licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa a Política Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) através do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) da UFES, atualmente apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes). Concentra seus estudos nos seguintes temas de interesse: Políticas Educacionais; Sociologia da Educação; Políticas do Material Didático e Educação Pública. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Processos Pedagógicos Escolares (GEPECPE-UFES). Contato: adriel.gomes@edu.ufes.br

ALANA RIGO DEON

Pós-doutoranda Jr pelo CNPQ (2024). Pós-doutora em Educação nas Ciências (2022-2023). Doutora (2017-2021) e Mestra (2015-2016) em Educação nas Ciências pela Unijuí -RS. Licenciada em Geografia e Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa EMGEOCS e do Grupo de Pesquisa GEPET (UFFS). Atuou como professora dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Erechim e no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, como professora de cursinho pré-vestibular e como professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Contato: alanadeon@gmail.com

ANDRECKSA VIANA OLIVEIRA SAMPAIO

Doutora em Geografia (UFS-SE); Professora Titular do Departamento de Geografia (DG/UESB), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo/UESB) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA). Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq). Contato: andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

AMANDA PRATES DOS SANTOS SILVA

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Contato: amandapratesds@gmail.com

CARINA COPATTI

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019) com Pós-doutorado em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó (2021). Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014). Graduada em Pedagogia Pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2020). É Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi avaliadora do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em diferentes edições, além de Coordenadora Adjunta (PNLD 2019-Geografia; PNLD 2021-CHSA) e Assessora Pedagógica (PNLD 2024-2027-Geografia). Trabalhou durante dez anos na educação básica, em escola do campo, atuando no ensino de Geografia para alunos do campo e indígenas, e escolas urbanas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Processos Pedagógicos Escolares (GEPECPE-UFES). Integra os grupos de pesquisa GECEF-UEG e GEPES-UPF. Colaboradora no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (Leageo-UFES). Contatos: carina.copatti@gmail.com; carina.copatti@ufes.br

CARLA RIETHMÜLLER HAAS

Mestra em Educação nas Ciências e Licenciada em Geografia (UNIJUÍ); Professora na Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Membro dos Grupos de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (EMGEOCS - UNIJUÍ) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE - UFES). Contato: carla.haas@prof.smed.ijui.rs.gov.br

CLÁUDIA ELIANE ILGENFRITZ TOSO

Pós-Doutora e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ; Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche na Università di Bologna (Itália) com Bolsa Capes; Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ; Especialista no Ensino de Geografia e da História - Saberes e Fazeres na Contemporaneidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Graduada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e em Pedagogia pela UNINTER. Atualmente é Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campos Cerro Largo. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais - EMGEOCS. Pesquisa temas relativos à criança, cidade, infância, especialmente relacionados à educação infantil e anos iniciais. Contato: claudia.ilgenfritz@uffs.edu.br

CHRISTIANA KELLER CAMPOS

Mestranda em Educação e graduada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2023). Professora de Geografia, possui experiência em pesquisas na área, com ênfase em Geografia Urbana e Geotecnologias. Pós-graduanda em Gestão Escolar pelo IFSULDEMINAS. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE - UFES) e também é parte da equipe do Curso de Extensão Observatório da Gestão Educacional da Metrópole. Contato: christiana.campos@edu.ufes.br

DANIELA RETANA-QUIRÓS

Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Bachiller y Licenciada en Geografía. Investigadora en la Escuela de Geografía; docente de cursos de Geografía en las carreras Geografía y Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica. Contato: daniela.retanaquiros@ucr.ac.cr.

EDINALDO SOUSA ALMEIDA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Graduado em Geografia pela

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG/CNPq). Contato: edinaldogeo09@gmail.com

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

Possui graduação em História, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutoramento na École Normale Supérieure de Lyon/França. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação; sendo orientadora do mestrado e doutorado. É bolsista produtividade PQ/CNPq. Faz parte do quadro do comitê editorial de importantes revistas científicas. Foi Secretária adjunta da ANPEd (gestão 2009-2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional; gestão educacional; trabalho docente; ensino médio; planejamento educacional. Contato: eliza.bartolozzi@gmail.com

ESTÊR MARLENE GONÇALVES REIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2023); Curso de Pós-graduação lato sensu: Especialização em currículo e ensino na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Mestranda em educação (PPGE UFES), na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Contato: estermgreis@gmail.com

GERSON JUNIOR NAIBO

Graduado em Licenciatura em Geografia e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Participa do Fronteiras: Laboratório de História Ambiental da UFFS; do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE/UFFS); do Grupo de Estudos em Ensino Geografia e Formação de Professores (GEESProf/UFSC); do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais,

Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE/UFES); e do CARNAVELAS: Cognições Geográficas entre Fé e Festa nos Espaços Carnavalescos. Integra a Rede/Observatório de Paisagens Patrimoniais e Artes Latino-Americanas (OPPALA) e a Rede de Pesquisa em Cultura, Turismo e Religiosidade (REPECTUR). Pesquisa os temas: dinâmicas e transformações da paisagem; populações tradicionais, cultura, gênero, diversidade sexual, fé e religião. Ensino das Ciências Humanas, com foco no Ensino de Geografia e na Educação Geográfica. Contato: gerson.naibo@estudante.uffs.edu.br

GILDA CARDOSO DE ARAUJO

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Realizou, entre 2016 e 2017, estágio de pós-doutorado na Generalitat da Catalunya (Barcelona-Espanha), com bolsa CAPES. É Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando na graduação, nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e no mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGME). É coordenadora do Grupo de Pesquisa "Federalismo e Políticas Educacionais" e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes). É Vice-Diretora da Seção Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE-ES (2021-2023) e integra o Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Contato: gilda.araujo@ufes.br

HELENA COPETTI CALLAI

Possui graduação em Estudos Sociais (1969) e Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (1973), Mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Pós-doutorado na UAM - Universidade Autônoma de Madrid, Espanha. Professora aposentada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul (POSGeo/UFFS). Professora colaboradora no Doctorado en Didáctica de las Ciencias da PUCV- Chile (2021). Tem experiência na área de Geografia,

com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, geografia, educação geográfica, ensino de geografia, cidade e cidadania. Bolsista PQ/CNPq- Nível 1D. Líder do Grupo de Pesquisa EMGEOCS - Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais. Contato: copetti.callai@gmail.com

HUGO DE CARVALHO SOBRINHO

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração de Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Formosa. Graduado em Pedagogia. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). É integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica da Universidade Federal de Goiás (NEPEG/UFG) e do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB). Compõe a Rede Iberoamericana de Professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Contato: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

JAIRO ALBERTO ROMERO HUERTA

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Pedagogía y licenciado en Geografía por la UNAM. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidato del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Actualmente es profesor titular de la licenciatura en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de México, (UAEMEX) y Profesor investigador de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) con especialidad en Geografía. Contato: jairo_owen@hotmail.com

JANAINA BATISTA BERGAMI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Do Espírito Santo. Mestranda em Educação, na linha de pesquisa: Educação Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE-UFES. Foi voluntária de iniciação científica com o projeto: A busca de fontes históricas para o desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência visual de 2021 a 2022. Foi Bolsista de iniciação científica com o projeto: Estudo da consciência crítica a partir da obra *O Reizinho Mandão* (1978), de Ruth

Rocha, de 2022 a 2023. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE), atuante na linha de pesquisa: Política Nacional do Livro Didático, Educação Escolar e Práticas Pedagógicas. Contato: janainabbergami@hotmail.com

JANAINA GABY TREVISAN

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Mestre e Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (PPGGeo/UFPR). Atualmente, é bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Pesquisa Turismo, Enoturismo, Gastronomia, Patrimônio do Vinho e Desenvolvimento (TerroirTUR/UFPR), do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE/UFFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE/UFES). Pesquisa questões de soberania alimentar, através da espacialidade das políticas públicas de segurança alimentar nos territórios escolares, sobretudo na perspectiva das infâncias na/da educação inclusiva. Tem interesse nas discussões da Geografia da Saúde, na interlocução interdisciplinar sobre democratização do acesso às informações, aos dados e aos serviços de saúde nos territórios. Dialoga, também, com abordagens sobre o ensino de geografia, cartografia social e luta pelos territórios. Contato: janainaggt@gmail.com

JULIANA INÁCIO PINTO KUSTER

Graduada em Biblioteconomia e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem como tema de pesquisa a formação de professores, com foco no estágio não-obrigatório. É Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE/UFES). Contato: jukuster@yahoo.com.br

LORRAINY FERRARI

É graduada em Pedagogia, Mestre em educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, bem como do

Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES). É membro suplente do Fórum Municipal de Educação de Vitória, representando a Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Tem interesse por temas que envolvem federalismo educacional, políticas educacionais, relações intergovernamentais e relações público privado na educação. Contato: ferrarilorrainy@gmail.com

LORRANY COSTA DE OLIVEIRA LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2024. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, na Linha de pesquisa Educação, Formação humana e Políticas públicas. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE-Ufes). Contato: lorranycosta@hotmail.com

MARIA ISABEL FONSECA CARDOSO

Graduanda no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de Iniciação Científica e Membro do laboratório de Ensino e Aprendizagem em Geografia (LEAGEO) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Contato: maria.if.cardoso@edu.ufes.br

PEDRO ALVAREZ CRUZ

Bacharel em Educação na Especialidade de Geografia (2004) e Mestre em Didática das Ciências Naturais (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Cuba, 2008). Doutor em Ciências Pedagógicas (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, 2014). Professor Titular da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana, Cuba. Pesquisa e leciona em Teoria e Metodologia da Geografia e Geografia Cultural. Contato: pealcruz@gmail.com

RAFAEL SARTO MULLER

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Licenciado em Letras-Português. Especializações em andamento:

"Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa"; "Semiótica e Análise do Discurso" e "Neurociências, Filosofia e Linguagem". Economista. Analista de Sistemas. Graduando em Educação Física. Pós-graduações *Lato Sensu* concluídas: Inteligência de Estado e Inteligência de Segurança Pública; Ciência Política; Economia Brasileira Contemporânea; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Fisiologia Humana Aplicada; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Gestão de Projetos. Pesquisa principalmente literatura russa, epistemologia, comportamentalismo radical e regulação econômica. É escritor de textos literários ("Galina Popóvka e outras estórias", 2022) e servidor público federal da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT). Contato: rafaelmuller776@gmail.com

SIMONE UGOLINI GIANEZINI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* Frederico Westphalen. Graduada também em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), *Campus* São Miguel do Oeste. Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) e em Contação de Histórias pela Faculdade Santa Rita. Possui trinta anos de experiência na Educação Básica como professora, e é gestora escolar na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda há seis anos. Contato: simone.gianezini@hotmail.com

SUELLEN CARVALHO ELEOTÉRIO

Possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e especialização em Planejamento e Gestão em Projetos Sociais pela Faculdade Novo Milênio (2012). Mestranda em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE-UFES. Atualmente atua como Assistente Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como profissional atuou nos seguintes temas: Orçamento Participativo, Assistência Social, Assistência Estudantil e Ações Afirmativas. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Contato: suellen.eleoterio@ufes.br

THACIANA LOPES DE ALMEIDA

Graduada em Pedagogia e Mestranda em educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra o grupo de pesquisa

Federalismo e Políticas Educacionais e o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo. Também é parte da equipe do Curso de Extensão Observatório da Gestão Educacional da Metrópole. Contato: thacianalopesdealmeida@gmail.com

VITÓRIA REIS GONÇALVES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva - Lato Sensu/ Especialização. Atualmente é Professora Voluntaria no CAP Criarte. É Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Contato: vitoria.goncalves@ufes.br

[...] uma nação hoje tão debilitada, tão vazia
Que deixa sucumbir seus mestres
Que agride e violenta o saber
O rebaixa e esvazia

Uma sociedade que cria e espalha rumores
Contra uma classe que busca sua utopia
Estes, dos quais a nação se desfez
E se desfaz, todos os dias

Quando vão à luta, vão por si e por outros
Resistem à pressão e à violência
Vão, muitas vezes, em tão poucos
Perseveram e avançam, com resiliência

Professores que ampliam saberes
Que se colocam a construir cidadania
Que reconhecem o passado e projetam futuro
Que se fazem resistência contínua contra a tirania

Trecho do poema **“Professores”**
Livro: **O que não pode ser dito**
Autora: **Carina Copatti**

