

# Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: **Múltiplos olhares**



Organizadoras  
**Carina Copatti**  
**Adriana Maria Andreis**  
**Helena Copetti Callai**

**Políticas Educacionais,  
Cidadania e Educação Escolar:  
*Múltiplos olhares***



**Carina Copatti  
Adriana Maria Andreis  
Helena Copetti Callai**

**Políticas Educacionais,  
Cidadania e Educação Escolar:  
*Múltiplos olhares***



**Pedro & João**  
editores

**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; Adriana Maria Andreis; Helena Copetti Callai [Orgs.]**

**Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: múltiplos olhares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 346p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0021-7 [Impresso]  
978-65-265-0076-7 [Digital]**

1. Políticas educacionais. 2. Cidadania. 3. Educação escolar. 4. Múltiplos olhares. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Científico 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).



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 – São Carlos – SP  
2022

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<b>Políticas Educacionais para uma Cidadania Responsável</b> <i>Altair Alberto Fávero</i>	
<b>Apresentação</b>	<b>17</b>
<b>Caminhos da Geografia na interface com a Educação cidadã e a Política Educacional</b> <i>Carina Copatti, Adriana Maria Andreis, Helena Copetti Callai</i>	
<b>Eixo 1. Políticas educacionais e sua relação com a escola: distintas perspectivas e diferentes experiências</b>	
<b>1. A educação pública como via efetiva para a construção da cidadania</b>	<b>29</b>
<i>Marlene Tirlei Koldehoff Laueremann</i>	
<b>2. A ascensão da subjetividade empresarial no Brasil e a mercantilização da educação superior pós-golpe de 2016</b>	<b>43</b>
<i>Diego Bechi</i> <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i>	
<b>3. A escola padronizada aos moldes empresariais e a renúncia à diversidade sociocultural brasileira</b>	<b>63</b>
<i>Carina Toniato</i> <i>Evandro Consaltér</i> <i>Júnior Bufon Centenaro</i>	
<b>4. Indícios para pensar uma história da disciplina: geografia e interdisciplinaridade nas Políticas de Currículo</b>	<b>79</b>
<i>Hugo Heleno Camilo Costa</i>	

**5. Políticas educativas a nivel superior: actualización de planes y programas de estudio en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en escuelas normales de México** 95

*Jairo Alberto Romero Huerta*

*Felipe de Jesús Juárez Villanueva*

**6. As fontes pedagógicas da realidade e os temas contemporâneos transversais: proposta de planejamento escolar em diálogo com a cidadania** 109

*Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri*

**7. Articulações entre currículo, política educacional e ação docente para uma cidadania ativa** 123

*Carina Copatti*

*Carla Riethmüller Haas Barcellos*

*Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso*

## **Eixo 2: Educação escolar, diversidades e distintos contextos**

**8. Educación geográfica para el contexto rural en el ámbito iberoamericano** 141

*Diego García Monteagudo*

**9. A geografia agrária e a derrubada das cercas na educação brasileira** 153

*Gustavo Henrique Cepolini Ferreira*

**10. Educação para o risco: o ensino de geografia e a problemática socioambiental urbana** 169

*Guibson da Silva Lima Junior*

*Antonio Carlos Pinheiro*

**11. As TDIC na prática docente dos professores de geografia no pós-atividades remotas emergenciais** 183

*Ana Maria de Oliveira Pereira*

*Claudionei Lucimar Gengnagel*

- 12. Experiências da docência em geografia e ensino remoto emergencial: a Residência Pedagógica no Território do Sisal** 199

*Jussara Fraga Portugal*  
*Simone Santos de Oliveira*

- 13. O uso do livro didático por professores de geografia durante as aulas remotas em Santa Catarina** 219

*Gerson Junior Naibo*  
*Ademar Graeff*

- 14. A Amazônia nas coleções de livros didáticos da área de ciências humanas e sociais aplicadas: a visão de professores que atuam em escolas no contexto amazônico** 231

*Leonardo Pinto dos Santos*  
*Daniel Mallmann Vallerius*

### **Eixo 3: Formação humana, educação geográfica e o exercício da cidadania**

- 15. Formação/atuação cidadãs: sentido e significado para ensinar e aprender geografia na escola** 247

*Lana de Souza Cavalcanti*

- 16. Concepción del mundo materialista dialéctica y enfoques para la educación geográfica: su contribución a la formación integral de las diferentes generaciones** 261

*Pedro Alvarez Cruz*

- 17. Teorias da geografia e teorias da educação no ensino da geografia: horizontes geográficos e tendências pedagógicas** 275

*Rodrigo Capelle Suess*  
*Hugo de Carvalho Sobrinho*  
*Cristina Maria Costa Leite*

<b>18. A literatura e a geografia para formação cidadã</b>	<b>291</b>
<i>Maristela Maria de Moraes</i>	
<i>Alana Rigo Deon</i>	
<b>19. Cidade para crianças: presenças e/ou ausências de espaços infantis em cidades</b>	<b>305</b>
<i>Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva</i>	
<i>Raimundo Lenilde de Araújo</i>	
<b>20. Projeto Nós Propomos! Uma descrição do Seminário geral</b>	<b>319</b>
<i>Odair Ribeiro de Carvalho Filho</i>	
<i>Sérgio Claudino</i>	
<i>Andrea Coelho Lastória</i>	
<b>Sobre as organizadoras</b>	<b>335</b>
<b>Sobre as autoras e os autores convidados</b>	<b>337</b>

## PREFÁCIO

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA UMA CIDADANIA RESPONSÁVEL

Foi com muita honra e alegria que aceitei o convite de prefaciá-la a coletânea Políticas Educacionais, Cidadania e Educação Escolar: Múltiplos olhares, organizada por Carina Copatti, Adriana Maria Andreis e Helena Copetti Callai. Num cenário marcado por profundos ataques à educação pública, a visível emergência de um pensamento conservador de direita e de fragilização das políticas sociais inclusivas, discutir sobre Políticas educacionais, cidadania e educação escolar tornam-se compromisso de primeira grandeza para todos aqueles que se dispõem a lutar em prol de uma sociedade democrática, inclusiva e digna para se viver.

“Ninguém escapa da educação”, afirma Carlos Rodrigues Brandão (1986), em seu consagrado livro introdutório *O que é educação*. Independentemente do lugar ou da situação em que estejamos – na rua, em casa, na escola, nos contextos mais inusitados, ou diante da televisão, quando conversamos com outras pessoas, lemos um jornal, um livro ou qualquer outro tipo de informativo –, todos nós nos envolvemos com a educação, seja para aprender, ensinar, socializar, construir, dinamizar, fazer, conviver ou revitalizar a nossa própria existência. A educação invade a nossa vida, e a nossa vida é misturada com a educação. Não se educa só de uma forma, nem apenas em locais formais. Em cada cultura, em cada época e em cada espaço há traços educativos que se traduzem em formas de vida de indivíduos, grupos e comunidades inteiras. É por isso que “ninguém escapa da educação”. Mas essa condição se restringe aos seres humanos ou se estende aos demais seres vivos?

As pesquisas e os escritos de diversos cientistas e pensadores contemporâneos deixam claro que em todos os seres vivos existe uma relação entre o viver e o conhecer. As teorias atuais que tratam dos sistemas complexos auto-organizados e autopoieticos indicam o profundo vínculo que existe entre o viver e o conhecer. Para essas teorias as interações de um organismo vivo com o seu meio ambiente são vistas como interações cognitivas, havendo, portanto, uma identificação entre o processo de vida e o processo de conhecer. E a

esse respeito se pronunciam Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) em seu livro *A árvore do conhecimento: sob esse ponto de vista, toda interação de um organismo, toda conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo*. Da mesma maneira, o fato de viver – de conservar ininterruptamente o acoplamento estrutural como ser vivo – corresponde a conhecer no âmbito do existir. De modo aforístico: viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo). É notório, com base nas teses defendidas por essas teorias e por esses autores, que “viver é conhecer” e que “o processo de cognição tem a ver com a conduta efetiva ou adequada de um organismo vivo em um contexto relacional”. Aristóteles, a vinte cinco séculos atrás, em sua *Metafísica* já dizia que “todo homem deseja conhecer”. Todavia, permanece a questão anteriormente formulada: a inevitabilidade do processo educativo se restringe aos seres humanos ou se estende aos demais seres vivos? Ou, ainda, qual é a forma especificamente humana de cognição, que diferencia o ser humano de outros animais superiores? Se pensarmos cuidadosamente sobre estas questões, nos daremos conta de que certamente a educação dos nossos filhos e de nossos cidadãos deveria ocupar o centro da atenção de toda a sociedade.

Conforme já expressei em outro escrito (FÁVERO; TONIETO, 2010), “não há dúvidas de que a educação é assunto central e prioritário no debate contemporâneo”. Se olharmos os jornais, as centenas de eventos, os planos de governo dos distintos países, as informações e notícias que circulam pela internet, ou até mesmo as manifestações espontâneas das pessoas comuns, o tema da educação sempre é pauta de interesse e preocupação. Talvez essa centralidade não seja preocupação exclusiva de nosso tempo. Em outras épocas, a educação ou a falta dela, também foi protagonista das atenções de todas as civilizações. A *Paidéia*, na experiência educacional grega, a *Humanitas*, na experiência pedagógica latina e a *Bildung*, na tradição educacional alemã, são algumas das distintas manifestações da sociedade ocidental que tornou a educação centro das atenções na constituição das distintas culturas. Trata-se de um legado fundamental que marcou a história do pensamento e constituiu as culturas modernas até nossos dias.

No entanto, vivemos tempos turbulentos de incerteza e de crises. Incertezas sobre os rumos da sociedade consumista, sobre a sustentabilidade do planeta que adotou um modelo desastroso quanto

ao uso dos recursos naturais não renováveis, sobre o papel da educação instrumentalizada, para servir a um modelo tecnocrático de sociedade, sobre os rumos da ciência e da tecnologia cada vez mais subservientes aos ditames economicistas. Crises de todas as ordens: econômica, política, cultural, ética e humanitária. A educação continua sendo tema importante e central, mas a maneira como ela é compreendida, sua finalidade e a forma de sua materialização passa por metamorfoses profundas que necessitam ser cuidadosamente observadas, analisadas, avaliadas, inventariadas para não colocar em risco a própria condição humana e a sobrevivência do planeta terra. Na realidade brasileira, a escola pública, as universidades, a ciência, o pensamento crítico, as humanidades, as artes e as áreas de pesquisa social encontram-se hoje sob forte ameaça por uma mentalidade perversa produzida pelo casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Conforme Dardot e Laval (2016) essa engrenagem neoliberal se expande a todos os setores da ação pública.

O casamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo está produzindo um discurso virulento que ataca a escola pública, acusando-a de falta de eficácia e de empregabilidade, um lugar de alienação por não preparar os alunos para a vida real e por reproduzir a desigualdade social e a desmotivação da juventude. O discurso virulento que mistura princípios liberais da economia e valores conservadores nos costumes, defende e propaga reformas educacionais que visam transformar a escola em uma empresa lucrativa, que prepara de um lado mão de obra subserviente ao capital e de outro elites dominantes insensíveis que instrumentalizam o meio ambiente e a educação para produzir lucros cada vez maiores para pequenos grupos em detrimento do conjunto da sociedade.

Torna-se tarefa urgente e inadiável a defesa da escola pública para que a educação seja direito de todos e não privilégio de quem pode pagar por ela. Por isso se torna importante denunciar “a lógica perversa da profissionalização” (FÁVERO; PAGLIARIN; SOBRINHO, 2020), o “empresariamento da educação” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020; BECHI, 2020), a “colonização neoliberal da subjetividade” (BREGALDA, 2020), a dominação da escola disfarçada de modernização (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017; FÁVERO; DALQUIAVON; FARIA, 2020), “a narrativa do live long learning e a cilada do ‘educar por competências’” (FÁVERO; SILVA; CENCI, 2020),

as estratégias de marketing da “publicidade infanto-juvenil” (STEFANELLO; SANTOS, 2020) que tomaram conta da escola, pautado por um discurso e justificativas que se dizem “reformadoras”, mas no entanto, “reduz a educação ao princípio central da economia” (FÁVERO; TOMAZETTI, 2021).

Se realmente almejamos construir políticas educacionais que promovam a cidadania responsável no espaço escolar num espírito democrático, precisamos apostar numa ideia mais ampliada de formação para além dos princípios neoliberais, que no cenário atual estão controlando as políticas e adentrando nos espaços escolares tanto na educação superior quanto na educação básica. Como bem expressa a filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2005; 2015), o fortalecimento mundial da democracia que promova formas democráticas de vida, depende de uma formação cultural mais ampla, amparada em três importantes pilares: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. Nas palavras da própria Nussbaum (2015, p.11), “Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável”, ou seja, “a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes”. Conforme ressalta Nussbaum (2017, p.11-12) seria ingênuo e inócuo acreditar que uma democracia moderna tenha êxito “sem uma economia sólida e uma cultura empresarial próspera”. No entanto, o “interesse econômico também exige que recorramos às humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa”. Isso significa, em outras palavras, que não se trata de optar entre escolher “um modelo de educação que promova o lucro e outro que promova a cidadania plena”. Os modelos podem se complementar e se retroalimentar. Mas para isso são necessárias políticas públicas e decisões políticas que possam criativamente direcionar as ações para que os modelos se complementem. Os que defendem exclusivamente a “‘educação para o lucro’ ou ‘educação para o crescimento econômico’ adotaram uma concepção pobre do que é necessário para alcançar seus próprios objetivos”. Não há economias prósperas, nem sociedades desenvolvidas quando enquanto existirem pessoas passando fome, sem as condições básicas de sobrevivências e de acesso aos bens culturais, entre os quais, o acesso à educação de qualidade. Como bem expressa

Nussbaum (2015, p.12), “nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas”.

Em seu belo livro *O valor de educar*, o filósofo e educador espanhol Fernando Savater (2000, p. 17), diz que “em qualquer educação, por pior que seja, há suficientes aspectos positivos para despertar em quem a recebeu o desejo de fazer melhor com aqueles pelos quais depois será responsável”. Tal perspectiva nos tutela o desafio de pensar e estruturar processos educativos para que as futuras gerações possam ser melhores do que a nossa geração ou a geração que nos precedeu. Mas como realizar tal façanha? De que forma é possível pensar e projetar um processo educativo que seja suficientemente eficaz para dar conta das crises e demandas educacionais atuais? A educação deve preparar pessoas para competir na sociedade do mercado ou deve formar seres humanos completos? Deve doutrinar ou educar para a autonomia? Deve concentrar as suas energias no repasse de informações e na instrução eficiente ou no árduo e complexo processo de produção de conhecimentos e na construção de cidadãos? Deve preparar para um emprego ou preparar para a vida? Deve manter uma “neutralidade aparente” diante da pluralidade de opções ideológicas, religiosas, políticas e tantas outras formas de vida ou deve inserir-se no debate sobre o preferível e propor modos de vida mais confiáveis?

O próprio Savater (2000, p. 18-19), no livro acima citado, amplia o leque de questões sobre essa problemática da seguinte maneira: é obrigatório educar todo mundo da mesma maneira, ou deve haver tipos diferentes de educação, conforme a clientela a que tais tipos sejam destinados? A obrigação de educar é assunto público ou questão privada? Por que há de ser obrigatório educar? São questões que dizem respeito a todos nós e por isso precisamos pensar juntos.

Da capacidade que temos para responder ou pensar sobre tais questões, desenha-se o tipo de educação que estamos realizando e projetando para a formação das futuras gerações. Seria contraditório projetar uma sociedade mais solidária e menos corrupta, se continuarmos investindo tacitamente num modelo de educação que prima pela competição e pela lógica do dinheiro; não podemos esperar por uma sociedade mais justa e responsável, se continuarmos apostando numa prática educativa excludente e autoritária; não podemos sonhar com uma educação de qualidade para nossos filhos, se os professores continuarem tendo péssimos salários e uma

formação cada vez mais medíocre e deficitária; não podemos acreditar na sustentabilidade do planeta, se continuarmos com um modelo de educação que estimula e consolida o consumismo e o acúmulo irresponsável de produtos descartáveis que aumentam as montanhas de lixo, poluem as águas e estão acabando com o planeta.

Parabenizo as organizadoras da coletânea por presentear os leitores com importantes, atuais e pertinentes reflexões sobre distintas problemáticas sobre políticas educacionais, formação cidadã e educação escolar. Os vinte capítulos distribuídos nos três eixos que compõe a coletânea são motivo de inspiração, provocação e reflexão para os distintos leitores que terão em suas mãos um poderoso arsenal educacional para compreender melhor o cenário atual.

Altair Alberto Fávero  
Professor do Curso de Filosofia,  
Mestrado e Doutorado em Educação  
da Universidade de Passo Fundo (UPF)  
E-mail: altairfaver@gmail.com

## Referências

- BECHI, Diego. A responsabilização como mecanismo de empresariamento da educação superior. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.177-196.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BREGALDA, Regiano. A formação humana no contexto da colonização neoliberal da subjetividade. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.197-2016.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; SOBRINHO, Sidinei Cruz. A lógica perversa da profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos formativos. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.123-138.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A cultura humanista como antídoto ao empresariamento da educação: para além da eficiência e da eficácia. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.161-176.

FÁVERO, Altair Alberto; DALQUIAVON, Giovanna; FARIA, Thalia Leite de. Modernizar ou domar? A escola sob as rédeas da ideologia neoliberal. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.321-338.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, 2021, v.25, p. 1-16. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168/60748746>. Acesso em 22 jun.2021.

FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Angélica Schmitt; CENCI, Eduarda. A lógica empresarial na nova linguagem da escola: a narrativa do live lonk learning e a cilada do “educar por competências”. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.289-302.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona: Paidós, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STEFANELLO, Flávia; SANTOS, Jane Kelly. **Publicidade infanto-juvenil: a escola enquanto alvo das estratégias de marketing**. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.237-254.



## APRESENTAÇÃO

### **CAMINHOS DA GEOGRAFIA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO CIDADÃ E A POLÍTICA EDUCACIONAL**

Nosso cotidiano de trabalho no âmbito da Geografia e da Educação nos exigem o comprometimento com a pesquisa e a produção de conhecimentos, seja na formação de pesquisadores, nos cursos de formação profissional ou na atuação na escola básica. Sendo assim, por meio da formação em Geografia nos dedicamos a criar condições para uma educação geográfica, com o esforço constante de compreender os autores que sustentam teoricamente nossas verdades e relacionando-as ao conhecimento do mundo empírico, movimento este que visa produzir entendimentos que reforcem o nosso objetivo de que a educação tenha o conhecimento como fundamento para que cada pessoa construa-se no mundo e seja sujeito da sua vida.

Demarcamos nosso trabalho com o rigor científico e o compromisso social, que exige considerar com quem trabalhamos, os nossos alunos, e também os colegas com quem nos agregamos nos grupos, nacionais e internacionais, a que pertencemos. Os modos de ver/interpretar o mundo, a sociedade, e os conhecimentos que são produzidos em cada lugar têm as marcas das singularidades que entendemos necessárias para pensar a universalidade das vidas humanas. Assim, consideramos possível construir caminhos para promover uma educação inclusiva, de qualidade, contribuindo para efetivação de uma formação cidadã.

Diante da necessidade de construir caminhos e avançar nossas interpretações sobre o mundo e a vida, por meio da Geografia e da Educação, é que esta obra foi pensada, e resulta de um projeto compartilhado por nós três - as organizadoras - no sentido de aproximar pesquisas e experiências que abarcam Ensino de Geografia e Políticas Educacionais. Nesse sentido, foram convidados a participar colegas pesquisadores de distintas instituições, considerando a diversidade de espaços, a multiplicidade de sujeitos, de olhares, de recortes de

pesquisa, perspectivas teóricas e metodológicas. Pretendeu-se, ainda, contribuir para fortalecer interações entre universidade e escola.

O conjunto de textos contribui para a compreensão dos atuais contextos que perpassam os estudos e pesquisas em desenvolvimento não apenas realizados no Brasil, mas envolvendo, também pesquisadores e pesquisas de países como Cuba, México, Espanha e Portugal. Assim, tem-se, nas páginas que se seguem, um conjunto de textos que nos provocam a pensar em diferentes temas e que, em conjunto, convergem a uma proposta de transformação do ensinar e do pesquisar no sentido de contribuir ao avanço da ciência, da educação e, ainda, da formação de professores.

No **Eixo 1: Políticas educacionais e sua relação com a escola: distintas perspectivas e diferentes experiências**, os textos tecem relações entre a educação, a política educacional e o contexto escolar. Este eixo traz como provocação inicial o texto denominado *A educação pública como via efetiva para a construção da cidadania*, de autoria de Marlene Tirlei Koldehoff Laueremann, que apresenta uma reflexão acerca da educação pública como meio de efetivação da cidadania, buscando compreender a importância da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, assegurada na Constituição Federal de 1988, como meio para a efetivação da cidadania. A autora provoca à reflexão sobre a orientação assumida pelos governos, papel ativo do Estado em todos os setores, as influências e a perspectiva de uma educação pública e a ideia de cidadania.

*A ascensão da subjetividade empresarial no Brasil e a mercantilização da educação superior pós-golpe de 2016* é tema da escrita de Diego Bechi e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, os quais debatem sobre a forma como o processo de subjetivação empresarial, em ascensão no Brasil, tem interferido na construção e materialização de políticas neoliberais-privatistas no âmbito da educação superior. Os autores refletem sobre o modo com que esse processo permitiu a ascensão de governos e de princípios liberais/conservadores no Brasil e de que forma o processo de reterritorialização capitalista tem estimulado a privatização e a mercantilização da educação superior.

*A escola padronizada aos moldes empresariais e a renúncia à diversidade sociocultural brasileira* é o título do texto que nos é apresentado por Carina Tonieto, Evandro Consaltér e Júnior Bufon

Centenário, que debatem sobre a dificuldade histórica do Estado brasileiro em assegurar o direito à educação básica às camadas mais pobres da população, com políticas de acesso e permanência e, ao mesmo tempo, oferecendo uma educação de qualidade. Neste sentido, questionam se a educação aos moldes empresariais é capaz de dar conta tanto da demanda de acesso e de permanência quanto oferecer uma educação de qualidade em um contexto de grande diversidade sociocultural e econômica, como a brasileira.

*Indícios para pensar uma história da disciplina: geografia e interdisciplinaridade nas Políticas de Currículo*, de autoria de Hugo Heleno Camilo Costa, aborda as mudanças pelas quais vem passando a Geografia no Ensino Médio brasileiro, levando em consideração a hegemonia de discursos que defendem a integração curricular. Salienta as relações tramadas entre a Geografia e a interdisciplinaridade, pensando-as como momentos da política em que são produzidas articulações em torno das ideias de integração e organização do ensino por área de conhecimento.

Em *Políticas educativas a nível superior: actualización de planes y programas de estudio en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en escuelas normales de México*, Jairo Alberto Romero Huerta e Felipe de Jesús Juárez Villanueva apresentam um recorte sobre as políticas educativas no México, considerando que na atualidade estão em processo de adaptação a planos e programas em diferentes níveis educacionais. Nesse contexto, destacam a relevância dessas políticas educacionais na atualização de planos e programas de estudo, no ensino e aprendizagem de Geografia nas Escolas Normais do México, analisando, de forma documentada, as perspectivas e abordagens disciplinar-pedagógicas que compõem essa modificação, problematizando vários campos, como o currículo, a formação de professores em Geografia no nível secundário, entre outros.

*As fontes pedagógicas da realidade e os temas contemporâneos transversais: proposta de planejamento escolar em diálogo com a cidadania* é tema de debate proposto por Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri, no qual analisa aspectos do documento de currículo regional da Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), elaborado e implementado como referencial norteador de currículo escolar que, em suas concepções educacionais, oportuniza a contextualização aos planejamentos pedagógicos por meio das

Fontes Pedagógicas da Realidade (FPR), em diálogo com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), contribuindo para uma educação cidadã.

*Articulações entre currículo, política educacional e ação docente para uma cidadania ativa*, de autoria de Carina Copatti, Carla Riethmüller Haas Barcellos e Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso, propõem refletir sobre estratégias para uma educação cidadã na formação dos estudantes e de constituir um caminho para as mudanças necessárias na sociedade brasileira sob o olhar da Geografia e da História. Nesse sentido, apresentam elementos que envolvem a legislação, as políticas educacionais, o currículo e a perspectiva interdisciplinar no intuito de pensar uma formação de cidadãos ativos em uma escola em busca de justiça social, proposta trazida por meio de uma experiência com alunos do 7º ano em uma escola pública.

No **Eixo 2: Educação escolar, diversidades e distintos contextos** os escritos abarcam temáticas da educação, principalmente geográfica, em espaços distintos e consideram as diversidades existentes nos processos educativos. A abertura deste eixo temático se dá com o texto *Educación geográfica para el contexto rural en el ámbito iberoamericano*, de autoria de Diego García Monteagudo, o qual considera que as problemáticas que acontecem nos espaços rurais devem ser objeto da didática da Geografia. O autor apresenta exemplos que evidenciam que a educação em contextos rurais oferece oportunidades para promover o empoderamento da sociedade local e a promoção da cidadania global, defendendo que o compromisso com o ensino da ruralidade na Ibero-América deve atender a uma representação social que desvirtualize a realidade dos espaços rurais.

*A geografia agrária e a derrubada das cercas na educação brasileira é tema abordado* por Gustavo Henrique Cepolini Ferreira em escrito que sintetiza algumas considerações sobre a Geografia Agrária e suas formulações para compreensão da indissociabilidade entre a luta pela terra no Brasil e o direito à Educação. Para tecer tais percursos teórico-metodológicos o autor utiliza parte das experiências dos movimentos sociais em diálogo com os dados da Educação Básica no Brasil para o debate e a reflexão-construção de uma campesinia, ou seja, uma cidadania para os povos do campo.

No texto *Educação para o risco: o ensino de geografia e a problemática socioambiental urbana*, Guibson da Silva Lima Junior e

Antonio Carlos Pinheiro apresentam e avaliam a aplicação de uma sequência didática a estudantes de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa-PB, proposta que resulta da Tese de Doutorado, na qual procuram afirmar a necessidade de promoção de uma educação para os riscos aos estudantes da Educação Básica, contrariando a centralização na figura do professor e a práticas que enxergam o aluno enquanto um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem.

*As TDIC na prática docente dos professores de Geografia no pós-atividades remotas emergenciais* é tema da escrita de Ana Maria de Oliveira Pereira e Claudinei Lucimar Gengnagel no qual os autores apresentam, a partir de uma amostra de professores e professoras de Geografia da Rede Pública e Privada da região Norte do Rio Grande do Sul, como estão sendo utilizados os recursos disponíveis nas tecnologias digitais da informação e comunicação para o desenvolvimento das aulas de maneira presencial no ano de 2022. O intuito foi responder se a formação em relação ao uso das TDIC nas atividades remotas estimulou o uso destas tecnologias nas atividades de aula de Geografia na volta presencial da Educação Básica.

*Experiências da docência em geografia e ensino remoto emergencial: a residência pedagógica no Território do Sisal* dá título ao texto de Jussara Fraga Portugal e Simone Santos de Oliveira no qual partilham reflexões decorrentes da análise interpretativa-compreensiva de narrativas de licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB /Campus XI), referentes às experiências e aprendizagens da/na e sobre a docência em Geografia, no âmbito das ações do subprojeto Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020) vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o contexto pandêmico, evidenciando processos e possibilidades para a docência escolar.

*A Amazônia nas coleções de livros didáticos da área de ciências humanas e sociais aplicadas: a visão por professores que atuam no contexto amazônico* constitui o escrito de Leonardo Pinto dos Santos e Daniel Mallmann Vallerius, que resulta das reflexões desenvolvidas com um grupo de trinta e cinco professores que atuam nas redes municipal e estadual do estado do Pará. Os mesmos participaram da

disciplina Políticas Públicas da Educação, que compõe o curso de Especialização em Práticas de Ensino de Geografia e Estudos Amazônicos, que é organizado pela Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. O objetivo foi observar as representações que são produzidas da região Amazônica nos materiais didáticos e apresentar propostas dos professores para se pensar o ensino da Amazônia nas escolas brasileiras.

*O uso do livro didático por professores de Geografia durante as aulas remotas em Santa Catarina* constitui o escrito de Gerson Junior Naibo e Ademar Graeff, no qual os autores investigam as relações entre os professores de Geografia e o livro didático durante as aulas remotas no estado de Santa Catarina, implicadas pela pandemia da Covid-19, que reconfigurou a dinâmica da educação, seja no que diz respeito aos limites impostos de forma abrupta na dinâmica da sala de aula e de planejamento docente pela chegada da pandemia ao Brasil, seja pelas potencialidades, especialmente do uso das TICs, pós retorno para as aulas presenciais. Em ambas as temporalidades, evidenciam que a política educacional do livro didático teve e terá importância fundamental.

No **Eixo 3: Formação humana, educação geográfica e o exercício da cidadania** os textos convergem no sentido de pensar os processos educativos que contribuem à formação dos sujeitos. O texto *Formação/atuação cidadãs: sentido e significado para ensinar e aprender Geografia na escola*, de Lana de Souza Cavalcanti abre essa proposta, a qual aborda o papel da Geografia na produção de conhecimentos sobre diferentes fatos, fenômenos e acontecimentos do mundo, ao longo de sua história como ciência, considerando que a forma do pensar geográfico sobre o mundo salienta as conexões de diferentes elementos da natureza e da sociedade, que se configuram em modos de vida social nos diferentes lugares do planeta e por relações de produção e reprodução no/do espaço, o que leva à reflexão sobre cidadania e os sujeitos que a vivenciam, os cidadãos. Para a reflexão, questiona se pode-se agregar aportes ao conceito de cidadania pela reflexão geográfica e se, no ensino de Geografia, há contribuições específicas para a formação cidadã. Em busca de respondê-las, apresenta elementos gerais sobre o conceito de cidadania/cidadão e aponta possibilidades para o ensino de

Geografia, tendo em vista contribuir para a formação de cidadãos atuantes no mundo.

No texto *Concepción del mundo materialista dialéctica y enfoques para la educación geográfica: su contribución a la formación integral de las diferentes generaciones*, Pedro Alvarez Cruz aborda o ensino da Geografia em Cuba no contexto da educação geral e traz como objetivo avaliar o significado da visão materialista dialética do mundo e dos enfoques didáticos propostos para a educação geográfica, considerando que tal avaliação proporciona uma reflexão teórica útil sobre a concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo e da didática da geografia escolar.

*Teorias da geografia e teorias da educação no ensino da geografia: horizontes geográficos e tendências pedagógicas* é tema de escrita de Rodrigo Capelle Suess, Hugo de Carvalho Sobrinho e Cristina Maria Costa Leite. No texto, os autores abordam as interseções e interfaces entre Teorias da Geografia e Teorias da Educação, visando possibilidades para o ensino de Geografia. Para isso, propõem conhecer os principais métodos de produção do conhecimento de intersecção entre Geografia e Educação e desenvolver interfaces entre teorias da Geografia e teorias da Educação que impliquem no ensino de Geografia.

*A Literatura e a Geografia para formação cidadã* constitui o escrito de Maristela Maria de Moraes e Alana Rigo Deon, cuja proposta é estabelecer relações entre estas ciências por meio de conceitos de paisagem, território, nação, nacionalismo, identidade e pertencimento e os princípios geográficos, compreendendo que as preocupações com a formação para a cidadania têm sido tema recorrente e que a escola passa a ser compreendida como um espaço e tempo para a construção do conhecimento, assim como lugar privilegiado para a formação cidadã. Levando isso em consideração, o objetivo é refletir sobre as possibilidades de construção da cidadania pelas disciplinas de Literatura e Geografia, propondo articulação interdisciplinar por meio de uma prática de sala de aula, a fim de considerar os conceitos estudados.

*Cidade para crianças: presenças e ausências de espaços infantis em cidades* é tema do escrito de Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva e Raimundo Lenilde de Araújo, no qual defendem que sejam garantidas as condições básicas para que as crianças experimentem e

se apropriem da realidade a partir das experiências e vivências. Os autores têm como objetivo debater a relação da criança com a cidade, a partir de estudo desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, além de consulta a documentos oficiais, como a Constituição Federal do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e observações in loco de áreas da cidade de Teresina/PI, com o intuito de apontar os direitos que estes assegurem às crianças, contribuindo ao desenvolvimento do tema proposto.

*Projeto Nós Propomos! Uma descrição do Seminário geral* é tema de escrita de Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Sérgio Claudino e Andrea Coelho Lastória, no qual os autores apresentam uma síntese do “Seminário Geral da Rede Nós Propomos!”, ocorrido entre os membros do grupo de forma remota em setembro de 2021. Os dados obtidos por meio de relatos de professores participantes confirmam que o projeto renova-se em um contexto pandêmico e pós-pandêmico por meio das ações adaptadas em cada localidade, em parceria com diferentes grupos de pesquisa, universidades e escolas na esfera Iberoamericana, marcando uma década de existência, tendo como foco uma educação geográfica para a cidadania territorial e o estudante como agente ativo no estudo e na intervenção no seu lugar e na sua comunidade.

Enfim, destacamos que esta obra é resultado de uma trajetória em que nos envolvemos durante os últimos anos, cada uma de nós, organizadoras, com seu papel no contexto de formação acadêmica e produção intelectual. Sermos mulheres pesquisadoras, no contexto dos processos de formação, exige múltiplas tarefas que tem, claro, como centralidade, a produção de conhecimentos que exige pesquisas e interlocuções. Assim nos apresentamos, nós três, como um dos pequenos grupos inseridos em tantos outros grupos dos quais fazemos parte a nível nacional e internacional.

Permitam-nos, pois, que seja destacado que cada uma de nós tem um papel nos fazeres que gera esta obra e que resulta de uma trajetória centrada em especial nos caminhos do mundo universitário, mas mais que isso no mundo da vida que vivemos. Este mundo que tem a educação como suporte para todos os nossos fazeres, mas também de uma educação que é um processo formativo que queremos inclusivo e de direito de todos. Nossos lugares aqui dizem que somos: uma jovem pesquisadora (Carina) que realizou o seu

doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências PPGE/UNIJUI; Uma orientadora (Helena), que encaminha no doutorado as orientações para pensar a Geografia centrada numa temática que diz do pensamento geográfico e de educação para formação na cidadania. E, ainda, uma supervisora de Pós-doutorado (Adriana) que descortina para a pós-doutoranda o mundo das políticas públicas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na UFFS, campus Chapecó.

Este esforço de fechar um ciclo faz a socialização de aprendizados e vivências partilhadas, as quais são ampliadas com o generoso e carinhoso aceite deste grupo de pesquisadores em juntar-se a nós neste projeto, tornando possível produzir uma obra dotada de conhecimentos, de reflexões, de provocações e, ainda, de sentido de coletividade. Além de agradecer aos colegas pesquisadores que compõem a obra por meio dos seus qualificados textos, ressaltamos a alegria de contar com o prefácio do Professor Doutor Altair Fávero, este que coordena o GEPES-UPF<sup>1</sup>.

Nesta obra, oferecemos aos colegas da Geografia e da Educação alguns caminhos, que entendemos nesse movimento, significativos, mas também como resposta à sociedade, que nos oportuniza sermos professoras-pesquisadoras que fazem o esforço de produzir conhecimentos num tempo em que as dúvidas se avolumam diante de tantos problemas e desafios que perpassam não apenas o contexto educacional, mas nossa trajetória na Terra.

Convidamos a todos para a leitura e esperamos que, fechado este nosso ciclo, esta obra seja um material aberto a discussões e questionamentos para assim gerar processos de elaborações, outros conhecimentos e com novas provocações para compreender o mundo. Afinal, ao caminhar fazemos nosso caminho e ao ler, construímos outras possibilidades de contribuir para a Educação e a Geografia.

Carina, Adriana, Helena.  
Vitória (ES), Chapecó (SC), Ijuí (RS) em agosto de 2022.

---

<sup>1</sup> O registro se faz pois este foi o primeiro Grupo de Pesquisa no qual eu (Carina) iniciei meus primeiros passos na pesquisa e nos estudos acadêmicos, ainda em 2013, à convite do Professor Altair que, na época, era também o professor da Disciplina de Docência Universitária na Universidade de Passo Fundo, onde cursei o Mestrado em Educação e a Licenciatura em Geografia.



## **Eixo 1**

**Políticas educacionais e sua relação com a escola:  
distintas perspectivas e diferentes experiências**



## **A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO VIA EFETIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Marlene Tirlei Koldehoff Lauermann

### **Introdução**

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca da educação pública como meio de efetivação da cidadania. Defende-se que a cidadania é a condição humana de pertencer à sociedade e gozar conscientemente do conjunto de direitos e deveres que lhe são atribuídos, relativos à determinada época.

O texto tem como objetivo compreender a importância da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, assegurada no artigo 206, da Constituição Federal de 1988 como meio para a efetivação da cidadania. Conhecer o contexto de construção da cidadania com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é fundamental para compreender as políticas que são impostas na atualidade, dado que a promoção da cidadania, de forma consciente e plena, depende das ações do Estado no que se refere à implementação de ações e políticas públicas inclusivas e de qualidade que assegurem aos cidadãos exercer esse direito.

A orientação neoliberal, assumida pelos governos capitalistas contemporâneos, voltada à lógica de mercado, entretanto, prevê a diminuição do papel ativo do Estado em todos os setores. Desse modo, a democracia e a cidadania são colocadas em risco na medida em que ocorre a diminuição da atuação do Estado nas políticas sociais, em especial na educação pública, considerada uma via efetiva e condição necessária para a construção da cidadania, em especial para os mais pobres. O problema norteador consiste em investigar a seguinte questão: Qual a importância da educação pública para a efetivação da cidadania?

O estudo é realizado com base em autores que tratam de temas como política educacional, cidadania, educação pública e privatização da educação. Utiliza-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado no método hermenêutico-dialógico e guiado pelos

procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, amparado na Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa forma, apresenta-se as seguintes subdivisões: *A construção da cidadania em diferentes momentos históricos e a ideia de cidadania com a promulgação da Constituição Federal de 1988*; *A educação pública e a construção da cidadania*.

### **A construção da cidadania em diferentes momentos históricos e a ideia de cidadania com a promulgação da Constituição Federal de 1988**

Conhecer o processo histórico de construção da cidadania é fundamental para uma leitura consciente e crítica da realidade. Dessa forma, é realizada uma breve reflexão acerca da construção da cidadania em diferentes períodos históricos, fazendo uma conexão com a cidadania no Brasil com a promulgação da Constituição de 1988 e os seus desdobramentos na atualidade, destacando alguns marcos legais, avanços e desafios, articulados com a educação.

O sociólogo inglês Thomas Marshall (1967, p. 63-64), baseando-se na história da Grã-Bretanha, definiu a cidadania em três níveis de direitos e traçou uma ordem cronológica para o surgimento desses direitos no mundo moderno, descrevendo um processo que se inicia com a obtenção dos direitos civis, passa pelos direitos políticos e, por fim, pelos direitos sociais.

O **elemento civil**, é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça.

Por **elemento político**, se deve entender o direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política, ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local.

O **elemento social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Para este autor, os direitos civis ocupam a primeira posição e os políticos são secundários a estes direitos. Os direitos políticos expressam a participação na política e anunciam o direito de votar e ser votado. Os direitos sociais ocupam a terceira posição, e consolidam o bem-estar, o direito à saúde e à educação e uma vida digna. Marshall (1967, p. 66) atribui diferentes períodos históricos ao instituto da cidadania: “os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao século XIX e os sociais ao século XX.”

De acordo com Carvalho (2008, p. 219), uma das dificuldades para a consolidação de uma cidadania plena no Brasil é a inversão da ordem cronológica descrita por Marshall. “Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis [...]. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra.” Ou seja, a pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. As liberdades civis foram suprimidas historicamente, enquanto na política predominava um regime paternalista de favorecimentos, de promessas, de empregos e de favores. Convém destacar que ainda hoje muitos direitos civis e sociais continuam inacessíveis para a grande maioria da população brasileira.

Para Saviani (2017, p. 654), o termo cidadania pode ser definido da seguinte forma:

O termo cidadania deriva de cidade, originando-se na “polis” grega e na “*civitas*” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “polis” derivou “política”, da palavra latina “*civitas*” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção.

Conforme este autor, ser cidadão é ser sujeito de direitos e deveres. É, portanto, participar de forma consciente e responsável da sociedade, zelando pela democracia, pelos seus direitos e pelos direitos dos outros. Na concepção de Pinsky e Pinsky (2005, p. 9), a cidadania não deriva de um conceito fechado, pois ela muda de acordo com o tempo e o lugar. No Brasil, “[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos.” Segundo os

autores, entretanto, os direitos civis e políticos não são capazes de assegurar a democracia sem os direitos sociais.

No entendimento de Carvalho (2008, p. 18-25), entre os anos de 1500 e 1822 os portugueses construíram um país dotado de uma enorme unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. “Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista.” Para este autor, até 1930 o povo não havia se organizado politicamente e nem possuía um sentimento nacional consolidado. A participação do povo na política era restrita a pequenos grupos, seja no Império, seja na República.

A partir de 1930 houve aceleração das mudanças sociais e políticas. A história começou a andar mais rápido para a cidadania no que se refere ao avanço dos direitos sociais. Na área da educação, as propostas dos defensores da Escola Nova, defendida por Anísio Teixeira, inspirado no filósofo John Dewey, ganharam força. De acordo com Carvalho (2008, p. 92), esta proposta educacional “[...] tinha um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador.” O modelo de ensino deveria ser mais técnico e menos acadêmico. Por outro lado, tinha um viés democrático, “[...] na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária.”

No período de 1964-1985 houve a supressão dos direitos civis e políticos e avançou-se em alguns direitos sociais. Consoante Carvalho (2008), o regime ditatorial restringiu os direitos civis e políticos pela violência. Com a posse do general Ernesto Geisel, em 1974, começou o lento retorno da democracia, com a chamada abertura política. O período de 1985-1988 constitui o período inicial da redemocratização. Sendo assim, no Brasil, a democracia ganhou forças após o fim da ditadura militar, que vigorou por 21 anos, de 1964 a 1985.

Dentre os fatores que mobilizaram a sociedade a reivindicar uma nova Constituição, estão relacionadas as crises econômica, política e social produzidas na década de 1980. Convém destacar que a Constituição Federal de 1988 é a sétima Constituição do país (de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). A mesma restabeleceu os direitos a liberdades elementares e consagrou os direitos sociais, a seguridade social e a forma de organização do país do ponto de vista

político, administrativo, econômico e social. É a Lei máxima do país, e, por isso, nenhuma lei pode se sobrepor ou ser contrária a esta. Foi por meio desta Constituição que o direito à educação passou a ser garantido como direito subjetivo do cidadão.

Na perspectiva de Carvalho (2008), a Constituição de 1988 restabeleceu o Estado democrático, tendo como preocupação central a garantia dos direitos do cidadão. Os direitos políticos, sociais e civis adquiriram uma amplitude nunca antes atingida. Contrariando a praxe da Ditadura Militar, os direitos fundamentais dos cidadãos aparecem nos títulos iniciais como que a marcar a centralidade dos mesmos na ordem que, então, se fundava (PINSKY; PINSKI, 2005).

Nesse sentido, Andreis e Copatti (2021, p. 224) destacam que o contexto de redemocratização, a partir de 1985, “[...] trouxe a possibilidade de se delinear políticas públicas educacionais numa perspectiva cidadã, lançando um olhar, pela primeira vez na história do país, sobre os distintos contextos sociais, étnicos e culturais.” A partir da construção da Constituição Federal de 1988, esse processo teve início e contemplou aspectos relativos à construção de uma sociedade democrática.

Desse modo, atualmente, conforme a Constituição Federal de 1988, o Brasil vive sob um regime democrático, no qual os cidadãos exercem a soberania popular e o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente. De acordo com Coutinho (2008, p. 50), a democracia pode ser definida como a “[...] presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social.” Dessa maneira, a democracia permite a participação dos cidadãos nas decisões do Estado, expressando o exercício da cidadania. A cidadania demanda, contudo, um despertar de consciência. Segundo este autor, a cidadania pode ser definida da seguinte forma:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões para, em última instância, dizer a mesma coisa) devem

sempre ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações (COUTINHO, 2008, p. 50-51).

A cidadania não pode ser dada ou transferida de uma pessoa para outra. A mesma é resultado de uma construção histórica e de conquistas permanentes. A educação formal é considerada uma via efetiva para a construção da cidadania, e foi com base na Constituição Federal de 1988 que as políticas públicas de educação começaram a ser pensadas de modo mais efetivo no contexto democrático instaurado no país (ANDREIS; COPATTI, 2021). Desse modo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, muitas outras leis, derivadas desta, foram promulgadas a fim de regulamentar determinada matéria constitucional, como a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que reafirmou a educação como um bem público, de direito de todos e como dever do Estado.

Conforme Carvalho (2008, p. 7-8), após a promulgação da CF/88 a “[...] cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente.” Dessa forma, no auge do entusiasmo cívico, a Constituição de 1988 passou a ser denominada de Constituição Cidadã, e estabeleceu no artigo 1º a “cidadania” como o segundo fundamento do Estado Democrático de Direito:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019). V – o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

A cidadania e a dignidade humana são ampliadas no artigo 3º da Constituição de 1988, negando toda e qualquer forma de discriminação, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, promovendo, assim, o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, a fim de construir uma

sociedade livre, justa e solidária. No artigo 4º a Carta trata os direitos humanos como parâmetro da ordem social.

No artigo 14º a CF/88 estabeleceu que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos [...]”. Assim, o voto passou a ser obrigatório para os maiores de 18 anos e facultativo para os analfabetos e maiores de 60 anos, assim como os maiores de 16 e menores de 18 anos. Com os direitos políticos ampliou-se a noção de democracia e soberania popular. Os cidadãos passaram a ser agentes ativos e participativos na escolha dos representantes do Estado.

Acreditava-se que reconquistar os **direitos políticos** seria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social. De fato, muitas liberdades foram conquistadas, como a livre-manifestação de pensamento e a ação política e sindical. Os problemas sociais, como o desemprego, o analfabetismo, a violência, as desigualdades econômicas e sociais, a má qualidade da educação e os serviços de saúde e de saneamento básico, entretanto, avançam em passos lentos. Isso significa que o “[...] exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população.” (CARVALHO, 2008, p. 8).

Os **direitos civis** são assegurados pelo artigo 5º da Carta Magna, que destaca: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Assim, o artigo é composto por 79 incisos que asseguram aos cidadãos os direitos e deveres individuais e coletivos.

Os **direitos sociais** são estabelecidos no artigo 6º da Constituição de 1988. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” Na interpretação de Pinsky e Pinsky (2005, p. 9), a democracia não é assegurada sem os direitos sociais: “[...] os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila.”

Desse modo, os direitos sociais dos trabalhadores também foram ampliados de forma significativa, merecendo destaque o seguro-desemprego, o fundo de garantia do tempo de serviço, o salário mínimo fixado em lei, a garantia de salário, nunca inferior ao mínimo para os que percebem remuneração variável, décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria, duração do trabalho normal não superior a 8 horas diárias e 44 semanais, o repouso semanal remunerado, o gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal, licença à gestante, licença paternidade, aposentadoria, proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil, a livre-associação sindical e o direito de greve (BRASIL, 1988). Há, no entanto, mudanças recentes que merecem ser analisadas tendo em vista algumas fragilizações nos direitos sociais garantidos à população.

De acordo com Carvalho (2008 p. 219), a cidadania, no Brasil, apresenta uma sensação desconfortável de incompletude em razão do drama da desigualdade social no país.

Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer. O triunfalismo exibido nas celebrações oficiais dos 500 anos da conquista da terra pelos portugueses não consegue ocultar o drama dos milhões de pobres, de desempregados, de analfabetos e semianalfabetos, de vítimas da violência particular e oficial. Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade.

Diante disso, é possível afirmar que a instituição da Constituição Cidadã não significou a concretização desses direitos na prática. O Brasil continua sendo um dos países com o maior índice de desigualdade social do mundo. Nesse sentido, conforme Pinsky e Pinsky (2005, p. 488), “a garantia de direitos nos textos legislativos, ainda que essencial, não basta para torná-los efetivos na prática.” Os autores afirmam que as desigualdades sociais possuem raízes profundas na história do Brasil e se manifestam em múltiplas dimensões, em especial na falta de acesso à justiça e a serviços de saúde, moradia e educação.

Para estes autores, para uma cidadania plena é preciso que as pessoas tenham acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Exercer a cidadania implica passar por um processo educacional para alcançar a capacidade de usufruir dos direitos civis, políticos e sociais, tornando-se, assim, um agente consciente, participativo e ativo na transformação da sociedade, conforme destaca Pinsky (2004, p. 50):

Ter a consciência da necessidade de se ter consciência, para buscar conhecer os direitos e de exigir o direito de ter direito, e entender que essa consciência não se compra, não se vende, não se barganha nem se acha na rua, ao contrário, se constrói – este é o ponto mais alto da cidadania. Os sujeitos são construídos no mesmo ambiente em que vivem, convivem e produzem. Ser cidadão, ou cidadã, é poder ter condições de romper as barreiras da ignorância moral, espiritual e intelectual. É ter a capacidade de pensar e refletir a vida política, econômica, cultural e social em que vive, local e globalmente. Ser capaz de adquirir, e ter sempre presente em si, uma consciência histórica, democrática e internacional, cuja plataforma seja o direito de igualdade de oportunidade, a tolerância, a solidariedade, o respeito, a paz e a justiça.

A educação formal de qualidade é considerada o principal meio que a população dispõe para alcançar a cidadania plena. Para Saviani (2017, p. 654), a escola pública e democrática tem relação direta com a cidadania, “[...] sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania.” Uma escola voltada para a formação cidadã é aquela que estrutura as aprendizagens em conteúdos e práticas que promovem a autonomia, a reflexividade e a consciência crítica para a atuação transformadora da sociedade. Para este autor, ser cidadão é ser um sujeito consciente dos seus direitos e deveres na sociedade.

Em síntese, foi possível compreender que o conceito de cidadania sofreu diversas modificações decorrentes dos momentos históricos no Brasil. Para se tornar um cidadão pleno é preciso desenvolver capacidades que permitam uma consciência crítica, participativa e responsável que, em tese, somente a educação formal e de qualidade pode oferecer. Um cidadão pleno é capaz de intervir nas mais diversas situações e espaços, seja na ordem civil, social, política ou econômica; acima de tudo, é ser autor da sua própria história, consciente da necessidade de intervir na sociedade para que tenhamos um mundo mais justo, igualitário e sustentável, onde todos possam se desenvolver plenamente.

A democracia tem ligação direta com a cidadania e a escola é vista como o lugar que prepara para o exercício consciente desse direito. A escola pública assume um papel essencial na emancipação dos sujeitos, em especial dos mais pobres, por meio das aprendizagens que visam à promoção do desenvolvimento dos alunos de modo integral.

### **A educação pública e a construção da cidadania**

O desenvolvimento pleno das pessoas não se realiza sem o acesso a uma educação de qualidade. Isso implica garantia do acesso ao direito subjetivo de cada um de frequentar uma escola e ter condições de aprender. Somente um poder maior pode dar a garantia de igualdade de condições para acessar esse direito com dignidade. Conforme destaca Cury (2005, p. 10), “esse poder maior é representado pelo Estado, e nele reside o princípio positivo da obrigatoriedade”; e, como o “Estado não poderia obrigar um serviço que é um direito, sem que ele correspondesse um acesso, sem privilégios, surge então o princípio da gratuidade.”

A gratuidade na Constituição de 1988, portanto, é estabelecida no artigo 206, inciso IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” Com base neste princípio, o Estado possui o dever de assegurar educação básica obrigatória e gratuita a todos os brasileiros. Os recursos para o oferecimento da educação pública são provenientes da arrecadação de impostos dos cidadãos. Como cidadãos, todos possuem o direito e o dever de exigir do Estado o oferecimento de uma educação de qualidade que seja acessível a todos, ou seja, as escolas públicas são custeadas pelo povo para o povo, e nisso reside o caráter democrático.

Isto posto, a educação é um serviço público, cuja base consiste no direito de os sujeitos aprenderem. O direito relativo à iniciativa privada apoia-se no princípio da liberdade de ensino. Por conseguinte, é possível afirmar que a educação pública se apoia no princípio da garantia de igualdade de oportunidades, de acesso e de permanência e na diminuição das desigualdades. Já a educação escolar sob instituições privadas apoia-se no princípio da liberdade de ensinar.

Nesse ínterim, “[...] esta responsabilização do Estado enfrenta hoje forte oposição por parte dos estrategistas neoliberais, defensores dos direitos privados e da livre concorrência como melhor forma de organização social.” (GOERGEN, 2013, p. 741). Ao restringir o acesso à educação àqueles que conseguem pagar por ela, a proposta opõe-se à educação como direito de todos e consagra a desigualdade social, impedindo, assim, a realização dos seres humanos como sujeitos e cidadãos plenos e de justiça social.

Em relação à Educação Básica oferecida em instituições públicas, foi possível verificar, com base nos dados do censo escolar do ano de 2021, que foram registradas 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, com a maior dominância da rede municipal, que detém 49,6% das matrículas na educação básica, seguido da rede estadual, responsável por 32,2% das matrículas da educação básica em 2021. A rede privada conta com 17,4% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas (BRASIL, 2022).

De acordo com Goergen (2013, p. 730), ao longo dos tempos da história do Brasil “[...] configurou-se uma sociedade dividida entre fortes e fracos, dominadores e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos.” Os desfavorecidos necessitam, em termos de educação, de amparo num duplo sentido, conforme destaca o autor:

Primeiro, mediante uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado. (GOERGEN, 2013, p. 730).

Apesar de suas inúmeras deficiências, limites e problemas, a educação pública continua sendo o principal recurso de formação para a cidadania, em especial para os mais pobres. Desse modo, o exercício da cidadania, certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação, como destaca Goergen (2013, p. 734):

- a) devemos reconhecer que, em qualquer circunstância, o acesso à educação formal é condição fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social.
- b) Ao contrário do que muitas vezes se afirma, a educação escolar não perde em relevância frente ao crescimento dos espaços informais de educação, tais como a mídia e os meios eletrônicos de comunicação. Estes recursos mais

recentes, embora importantes se bem usados, não suprem a tarefa formativa sistemática da educação formal;

c) A educação formal precisa ser hoje repensada na perspectiva da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural, tanto em termos de procedimentos pedagógicos quanto de conteúdos e de formação cidadã.

Destarte, é possível afirmar que a escola pública é um dos únicos espaços públicos que a população mais pobre dispõe para promover um debate crítico e o desenvolvimento das regras do diálogo e de uma consciência reflexiva e crítica, indispensável para a construção da cidadania plena e a superação das desigualdades sociais. A escola pública propõe espaços de aprendizagem que nenhuma outra forma de educação informal é capaz de proporcionar, com identidade e pertinência, visando a um projeto coletivo de convivência verdadeiramente democrático.

### **Considerações Finais**

Conhecer o processo de construção da cidadania no Brasil em diferentes momentos históricos, foi fundamental para compreender que a cidadania muda de acordo com o tempo e o lugar. Os problemas sociais da atualidade ainda carregam resquícios do período colonial, da sociedade escravocrata e de um Estado autoritário.

Levando em consideração as desigualdades sociais existentes em nosso país, o investimento e o fortalecimento das escolas públicas constituem-se como caminhos para a garantia do direito à educação e podem contribuir para a construção de uma sociedade cujos sujeitos constituem-se, efetivamente, como cidadãos plenos. Somente uma escola pública de qualidade pode garantir educação para todos. Consideramos, portanto, a educação pública essencial, porém não suficiente para a superação das assimetrias sociais.

A educação é uma política pública social conquistada por meio de lutas históricas. Educadores como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire, tiveram consciência da importância da educação pública para ingressar o Brasil na civilização letrada e consciente, rompendo, assim, com a ordem autoritária e submissa de viver que marcou os períodos ditatoriais do país. Para estes educadores, a escola pública é uma das maiores criações humanas e

formas de democracia; um verdadeiro instrumento para a justiça social para corrigir as desigualdades.

Teixeira (1994) afirma que a educação não é um privilégio e, sim, um direito de toda pessoa de se desenvolver plenamente. Podemos, então, concluir que a educação pública é um direito fundamental do cidadão, um dever do Estado, que tem por objetivo contribuir para a dignidade da pessoa humana e a superação das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, resultado de lutas e ações democráticas. O acesso à educação formal de qualidade é condição inalienável do direito à cidadania.

Os defensores da escola pública são quase sempre educadores, entidades estudantis e associações, por entenderem que ela é uma via efetiva para garantir a democratização do ensino de qualidade para todos. O desafio presente na sociedade, na atualidade, é, por meio da educação, construir caminhos no sentido de formar cidadãos para o pleno exercício da cidadania, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e a diminuição das desigualdades, ampliando a equidade social.

Em um contexto de reformas educacionais amparadas na ideologia neoliberal, que representam um distanciamento e uma barreira para a emancipação humana e para a justiça social, temos, na educação pública, uma possibilidade de construção de uma sociedade sob outra perspectiva.

## Referências

- ANDREIS, Adriana; COPATTI, Carina. Políticas públicas educacionais no Brasil e a perspectiva cidadã: da Constituição de 1988 à atual conjuntura. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Biopolítica, barbárie e formação humana**. Santa Maria, RS: Focos; UFSM, 2021. p. 24-229.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos

Deputados. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 114**, de 2021. Altera a Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para estabelecer o novo regime de pagamentos de precatórios, modificar normas relativas ao Novo Regime Fiscal e autorizar o parcelamento de débitos previdenciários dos Municípios; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc114.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2ª ed. rev e atual – São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELLI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 3-27.

GOERGEN, Pedro. Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 3. ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. **Práticas de Cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2004

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é um privilégio**. 5. ed. Comentário Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

## **A ASCENSÃO DA SUBJETIVIDADE EMPRESARIAL NO BRASIL E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-GOLPE DE 2016**

Diego Bechi

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

### **Introdução**

A subjetividade na contemporaneidade tornou-se a nova matéria-prima do modo de produção capitalista. O modelo de subjetivação capitalista determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmos e a comportar-se como uma empresa de si (autogovernável), ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas pública. No Brasil, o retorno ao poder de governos voltados, estritamente, aos interesses hegemônicos, ocorridos mediante impeachment de presidente (2016) eleita democraticamente e, posterior, eleição direta de político liberal/conservador (2019-2022), se sucedeu a partir da formação subjetiva dos sujeitos sociais. O processo de reterritorialização e laminação das subjetividades, encetado a partir de 2015, ocorreu por meio da disseminação e internalização, por parte da população, de ideias-força ligadas aos princípios liberais/conservadores: antipetismo, conservadorismo moral e neoliberalismo. A ascensão à presidência de políticos de (extrema) direita favoreceu a implementação de reformas políticas e econômicas que dão sustentação ao modelo de produção pós-industrial e às metamorfoses impostas ao mundo do trabalho em âmbito global. A formação da subjetividade empresarial tornou-se um importante mecanismo utilizado pela racionalidade capitalista para estabelecer um novo modelo de gestão pública inspirado sistematicamente em lógicas de concorrência e em métodos de governos empregados em empresas privadas. Essa lógica de funcionamento do setor público intensifica, de modo particular, o empresariamento e a mercantilização da educação superior.

O presente capítulo tem por finalidade compreender de que forma o processo de subjetivação empresarial, em ascensão no Brasil, sobremaneira a partir de 2015, tem interferido sobre a construção e materialização de políticas neoliberais-privatistas no âmbito da educação superior. Trata-se de um estudo exploratório, quanto aos objetivos, e bibliográfico, de cunho histórico-crítico, quanto aos procedimentos. Inicialmente, o ensaio apresenta uma análise de como se constitui a subjetividade empresarial diante do atual processo de expansão hegemônica da racionalidade toyotista/neoliberal e de que forma ela tem contribuído para construção de um novo modelo de governança, pautado no empresariamento e na mercantilização das empresas e dos serviços públicos. Posteriormente, apresenta uma reflexão sobre o modo com que esse processo de subjetivação empresarial permitiu a ascensão de governos e de princípios liberais/conservadores no Brasil. Por fim, busca compreender de que forma o processo de reterritorialização capitalista em voga no Brasil, pautado no princípio da responsabilização e da concorrência, tem estimulado o processo de mercantilização da educação superior.

Vale a pena ressaltar que estamos no século XXI e a educação apresenta resquícios do início da nossa história, quando, segundo Monlevade (2000, p. 13) “[...] o mandonismo da sociedade impera e emperra a escola pública do Brasil”. A instituição de ensino, muitas vezes, permanece autoritária, a desigualdade não é combatida, os portões permanecem fechados para a maioria dos excluídos do modo de produção capitalista.

A nova divisão internacional do trabalho redistribui, por todos os países e continentes, empresas, corporações e conglomerados, agências publicitárias e mídia. Essa nova redistribuição determina novas formas de organização social da produção. O fordismo passa a “combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção”. Juntamente com os novos produtos e padrões de consumo surgem novos setores de produção e novas formas de serviços financeiros, novos mercados. Vale agora, ao lado da produtividade, a capacidade de inovação e competitividade. As novas formas de organização social e técnica do trabalho forma um “trabalhador coletivo desterritorializado”. O mundo transforma-se “em uma imensa fábrica”, a “fábrica global”.

Exige-se agora um trabalhador polivalente. A força de trabalho é cada vez mais tecnificada. Ao lado das múltiplas possibilidades de mobilidade social (vertical, horizontal) ocorre um ajuste dos trabalhadores às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais valia. Estamos perante um novo modelo de racionalização da produtividade ampliada do capital, dando-se em escala global. É neste contexto histórico que o nosso debate se situa.

### **A “captura” da subjetividade e a sujeição aos interesses do mercado**

A subjetividade tornou-se o principal referencial de análise para compreender as metamorfoses dessa fase do capitalismo. O novo modo de produção/acumulação capitalista teria poucas chances de crescimento e expansão no cenário mundial se não houvesse o processo de “captura” da subjetividade singularizada e/ou de laminação dos desejos, das escolhas e dos pensamentos aos moldes empresariais. A formação e disseminação em âmbito social de uma mentalidade atrelada aos princípios neoliberais da competitividade e da livre iniciativa e avessa aos serviços públicos e às políticas de proteção social, torna-se possível o direcionamento dos comandos do poder do Estado nacional a governos inclinados às necessidades/interesses de mercado. A subjetivação capitalista favorece a implementação de reformas político-econômicas centradas na redução dos investimentos sociais, na comercialização dos serviços públicos e na flexibilização dos direitos trabalhistas. Ela torna possível legitimar golpes, a destituição de governos, os abusos de poder e a ascensão à presidência de representantes políticos corruptos e autoritários, sob a roupagem da democracia. Esse processo de formação e adequação da subjetividade aos interesses do capital tem sido capitaneado, nas últimas décadas, pela racionalidade toyotista/neoliberal (FÁVERO; BECHI, 2020).

Ainda que no ideário liberal a interferência central não seja necessariamente planejadora, uma vez que ela iria contra o credo da auto-regulação do mercado, ela não poderia deixar de ser conservadora de determinadas tendências, no caso, a concentração de renda. Enquanto essa tendência não estivesse ameaçada, o Estado manter-se-ia distante, contudo, ele tende a interferir nos mais

diversos níveis - ideológico, força, econômico - para manter os rumos do mercado, e sua ação se faz sentir conforme as ameaças a estes.

O toyotismo e o neoliberalismo, pilares de sustentação do atual modelo de acumulação capitalista, não podem ser traduzidos e reduzidos, de maneira simplista, a uma doutrina político-econômica e/ou a um método de produção. Esses dois conceitos apresentam-se, em primeiro lugar, como uma racionalidade global, cujos princípios e estratégias têm fomentado um amplo e intenso processo de dominação capitalista. A expansão da racionalidade toyotista/neoliberal ultrapassou os limites políticos-territoriais e impulsionou o processo de homogeneização no que diz respeito à totalidade das atividades produtivas e das atividades da vida social em todo o planeta. A racionalidade toyotista/neoliberal emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ela permite criar novos desejos e modos/modelos de vida, transformar os valores culturais, estabelecer novos ritmos de trabalho e impor novos rumos às políticas públicas, interferindo diretamente sobre todas as esferas da existência humana. Na acepção de Dardot e Laval (2016, p. 16, grifos do autor), “com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. O modelo de subjetivação capitalista determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas públicas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para tanto, o sistema capitalista trabalha um conjunto de estratégias de modelização subjetiva, incluindo: as tecnologias de informação e comunicação e as redes digitais; as reformas e políticas implementadas pelos Estados nacionais; as estratégias de *accountability*; a cultura e/ou tecnologia da performatividade; dentre outros métodos psicológicos de adaptação. Com isso, a racionalidade toyotista/neoliberal coloca em marcha dois movimentos simultâneos com vistas a desenvolver um modelo de subjetividade produtivista e concorrencial e a atender aos interesses do capital, a saber: a diluição dos direitos trabalhistas e a generalização da concorrência. O *medo/instabilidade* decorrentes da redução da proteção social e dos métodos de avaliação quantitativos e a *responsabilização* individual

pelos resultados obtidos são fatores que se fortalecem reciprocamente, fomentando a exploração da força de trabalho e a formação de sujeitos submissos e complacentes às normas impostas pelo capital (BECHI, 2019).

Como já sabemos o capitalismo tem sua expressão ideológica, maior no denominado neoliberalismo. Essa nova versão da ideologia capitalista, radicaliza na proposta de redução das funções do Estado. Propõe-se um total desmantelamento dos sistemas públicos voltados para atender os setores sociais: como subsídios, investimentos diretos e regulamentação das atividades econômicas. Prega-se mesmo a desmontagem do sistema público de previdência social e a privatização das empresas estatais. A antiga noção de investimento público em setores estratégicos não faz mais sentido. No que respeita ao comércio internacional, as nações mais poderosas pregam uma total liberação de fronteiras e tarifas, se bem que, na verdade, eles continuam mantendo uma série de medidas protecionistas, que não se limitam às restrições do *dumping* social, mas a uma série de cobranças de taxas diretas e indiretas que acabam incidindo sobre os interesses dos parceiros comerciais, principalmente os mais fracos.

Os neoliberais condenaram o intervencionismo estatal e as políticas públicas voltadas à área social por provocar perturbações políticas, desregular a frágil máquina da economia, desestimular a produção e entravar a economia de mercado. As reformas instituídas na América Latina, inclusive no Brasil, a partir da década de 1990, foram gerenciadas na direção da mercantilização do serviço público, por entender que os mercados são mais versáteis e ágeis que as estruturas burocráticas do Estado e por responder mais rapidamente às mudanças sociais e tecnológicas. A concorrência tornou-se a palavra-chave desse novo modelo de governança. Para aumentar a produtividade do serviço público e agradar aos mercados espera-se que os Estados nacionais internalizem as características de governança das empresas privadas, de forma a elevar os níveis de competição entre os serviços públicos e privados. Na interpretação de Dardot e Laval (2016, p. 303), o Estado é obrigado a “executar simultaneamente duas operações que aparecem como homogêneas em virtude da unicidade das categorias em jogo: de um lado, construir mercados que sejam os mais concorrenciais possíveis no

âmbito mercantil; de outro, fazer a lógica da concorrência intervir no próprio âmbito da ação pública”.

Nessa direção, os neoliberais defendem a inversão da representação do indivíduo enquanto “produto de seu meio” e passam a considerá-lo plenamente responsável pelo seu desempenho pessoal e profissional. Essa inversão na forma de conceber o indivíduo, cujos princípios anulam a trajetória e as condições existenciais dos sujeitos (sociais, culturais e econômicas), torna-se possível por meio de um intenso processo de “captura” da subjetividade e, conseqüentemente, de um complexo processo de formação de um novo sujeito: o neossujeito ou sujeito empresarial (empreendedor de si mesmo). O capitalismo global se abastece dos princípios da meritocracia para culpar os sujeitos pelo desemprego e/ou fracassos pessoais e, desse modo, destruir os direitos conquistados historicamente sem sofrer as conseqüências provenientes do embate social. A racionalidade toyotista/neoliberal justifica as suas ações políticas com base em uma suposta “liberdade de escolha” dos indivíduos, por considerá-los dotados de capacidade de cálculo e de governar a si próprios como indivíduos responsáveis. Essa estratégia neoliberal de promoção da “liberdade de escolher” consiste em dirigir indiretamente a conduta dos indivíduos, estimulando-os para que busquem seus interesses como se fosse seu dever (BECHI, 2019; FÁVERO; BECHI, 2020).

Na sequência, busca-se compreender o processo de formação de uma subjetividade empresarial e conservadora no Brasil que deram sustentação ao golpe de 2016 e à construção de um modelo de gestão pública centrado no desmantelamento do setor público.

### **A formação da subjetividade empresarial e a ascensão da (extrema) direita no Brasil**

O modelo de governança neoliberal se constitui a partir da construção social de uma subjetividade empresarial – empreendedora, competitiva, individualista e alheia ao financiamento público das políticas sociais. A ascensão da lógica de mercado e do princípio de gestão empresarial, preconizado pela racionalidade capitalista pós-moderna, depende de um intenso processo de “captura” da subjetividade dos sujeitos sociais. A formação de uma mentalidade

neoliberal no âmbito político requer o uso intensivo de equipamentos coletivos de enunciação, incluindo, de modo especial, os meios de comunicação de massa e as redes sociais. Parte-se do pressuposto de que a subjetividade não é posse dos indivíduos (inata/hereditária), mas entende-se que ela é produzida e constituída em âmbito social. Nesse sentido, formadores de opiniões, ligados a grupos políticos/partidários e a determinadas concepções político-econômicas, utilizam-se dos equipamentos midiáticos e das redes sociais para disseminar conteúdos e perspectivas políticas, a fim de manipular os desejos e as formas de pensar das pessoas. De acordo com Messemberg (2017, p. 626), “no mundo contemporâneo os meios de comunicação de massa e as redes digitais constituem-se nos espaços privilegiados para a construção dos enquadramentos, os quais as pessoas recorrem para organizar e selecionar suas atitudes políticas”.

A partir, sobremaneira, de 2015, instaurou-se no Brasil um amplo processo de laminação das singularidades políticas e a formação de uma subjetividade de direita - conservadora nos costumes, comprometida com os valores de mercado e avessa às necessidades sociais das classes menos favorecidas. Esse processo de subjetivação, conduzido por diferentes formadores de opinião (movimentos sociais, jornalistas e políticos), constituiu-se a partir da proliferação de críticas ao modelo de governança petista e a apresentação de soluções políticas, econômicas e sociais para os problemas do Brasil, com base nas ideias de anticomunismo e nos princípios da meritocracia, da supremacia da propriedade privada e da livre iniciativa. As publicações e manifestações públicas de ideias e reflexões, por vezes preconceituosas, autoritárias e anti-igualitárias, tiveram forte impacto social, cedendo espaço ao ódio, à intolerância e ao individualismo exacerbado. Isso ocorre em circunstância de que, conforme salienta Messemberg (2017, p. 626), os formadores de opinião “são os emissores legitimados pelo meio social receptor, por serem distinguidos como dotados de opinião autorizada, identificados como agentes com grande competência interpretativa da realidade concreta e acesso privilegiado às informações consideradas relevantes”.

Os discursos desses agentes sociais, disseminadas por intermédio de equipamentos coletivos de enunciação, configuraram-se em campos semânticos, compostos de ideias-força, adotadas pela

população como “chave de leitura” para interpretação da conjuntura política atual e norteadores de suas reivindicações políticas. Dentre os campos semânticos, destaca-se: a) Antipetismo (ideias-força: fora Dilma, fora PT, corrupção, crise econômica, bolivarianismo; b) Conservadorismo moral (ideias-força: família tradicional, resgate da fé Cristã, patriotismo, anticomunismo, combate da criminalidade/aumento da violência, oposição às cotas raciais; c) Princípios neoliberais (ideias-força: Estado mínimo, eficiência do mercado (privatização), livre iniciativa (empreendedorismo), meritocracia e corte de políticas sociais). Esses enquadramentos são feitos de forma interativa entre os emissores e os receptores de informação, o qual envolve a repetição de padrões interpretativos, de forma seletiva e manipulatória. As críticas e (des)informações, ao serem vinculadas pela mídia e pelas redes sociais, extraíram do “armário” simpatizantes dos partidos conservadores de (extrema) direita e influenciaram decisivamente as opiniões e percepções políticas da população em geral, incluindo indivíduos pertencentes às classes populares e às minorias sociais (MESSEMBERG, 2017).

Em 2015, ano seguinte à reeleição do governo de Dilma Roussef (PT/2011-2014/2015-2016), manifestantes foram para as ruas protestar contra a corrupção no país, opor-se de maneira frontal ao Partido dos Trabalhadores (PT) e às suas políticas sociais e de direitos, além de exigir o seu impeachment. Os discursos reproduzidos nas manifestações incentivaram a disseminação de uma subjetividade de direita, proporcionando o fortalecimento da categoria de boa governança, amparado no princípio de gestão empresarial. As fortes pressões sociais exercidas pela relação dialética entre as intensas manifestações públicas e os discursos dos atores sociais de direita, pautados, sobretudo, no combate à corrupção, no antipetismo e no progresso social e econômico, culminou no impeachment da presidente em 31 de agosto de 2016. O otimismo da sociedade civil e demais apoiadores do golpe foi se diluindo a cada notícia sobre esquemas de corrupção envolvendo os principais líderes partidários, ministros e o próprio presidente. Somaram-se a isso, um conjunto de projetos e reformas impopulares, consubstanciadas a favor do mercado e em detrimento das políticas sociais, incluindo: a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17) e Terceirização (Lei 13.429/17), a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Público - PEC do teto dos gastos

(Câmara – PEC241/Senado Federal - PEC55) e o projeto de Reforma da Previdência, dentre outras (BECHI, 2019).

O descontentamento popular e as esperanças frustradas com o governo de Michel Temer (MDB), somados ao processo de subjetivação conservadora e neoliberal, possibilitou a ascensão da extrema direita à presidência do Brasil a partir da eleição de Jair M. Bolsonaro (2019-2022). O capitão reformado do Exército e simpatizante pela ditadura militar brasileira, JMB acendeu à presidência com discursos de ódio e intolerância à diversidade e ao multiculturalismo, defendendo os valores da família tradicional, o combate à corrupção, o antipetismo/antiesquerdismo e os valores do livre-mercado. Em seu mandato foram implantadas ações que viabilizaram o desmantelamento do setor público, por meio do fortalecimento de um sistema “jagunço” de acumulação, que marcha de forma violenta contra os direitos sociais e trabalhistas, o conhecimento científico e os mecanismos de proteção ambiental.

É importante destacar que não são iniciativas aleatórias preconizadas pelo governo brasileiro, mas são mudanças consubstanciadas de forma estrutural e constitucionalizadas. O governo JMB funda-se em ações e projetos avessos à promoção da dignidade humana e à preservação ambiental, a saber: a Reforma da Previdência (EC 103/2019); o projeto de Reforma Administrativa (PEC 032/20) que visa restringir a estabilidade dos servidores, incidindo sobre as condições de trabalho docente; as constantes ações em direção ao esfacelamento dos direitos trabalhistas, realizado sob a roupagem da modernização e da empregabilidade; a privatização e comercialização das empresas estatais e dos serviços públicos; a ofensiva negacionista contra a ciência a fim de situá-la ao nível do senso comum e de colocar em dúvidas os investimentos e a importância da pesquisa científica e da ciência aberta; a “guerra cultural” pautada em um fundamentalismo econômico e político que visa a laminação das singularidades e o encobrimento das desigualdades econômicas e sociais, justificada pelo mascarado princípio da meritocracia e evidenciada pela retórica do ódio; os contraditórios ataques à democracia; o aumento descontrolado da inflação; os infundados cortes e ataques à educação pública, às ações afirmativas e à estabilidade docente. Essas ações têm oxigenado fortes ataques às garantias conquistadas após a ditadura militar, o

desrespeito à constituição federal e o descaso com o meio ambiente e com as políticas públicas, de promoção da dignidade humana.

Os precursores do neoliberalismo em nível nacional utilizam-se de uma metodologia eficaz para convencer a opinião pública de que a gestão privada é mais eficaz que a administração estatal e mobilizá-la contra os “desperdícios” e “privilégios” decorrentes das políticas e programas de proteção social. O governo federal coloca em funcionamento dois mecanismos neoliberais de formação de uma subjetividade produtivista e concorrencial, destinada a melhorar o desempenho dos trabalhadores e eximir o Estado da responsabilidade em garantir proteção social, a saber: o *medo/instabilidade* e a *responsabilização* (FÁVERO; BECHI, 2020). A redução da proteção social, a flexibilização dos direitos trabalhistas e a responsabilização individual pelos resultados obtidos são fatores que se fortalecem reciprocamente, fomentando a exploração da força de trabalho e a formação de sujeitos submissos e complacentes em relação aos ideais empresariais e à implantação de medidas que visam o enxugamento da máquina estatal e a delegação de grande parte de suas funções às empresas privadas. Com isso, o novo modelo de acumulação capitalista torna-os submissos, por intermédio da própria razão, à lógica da competitividade e do produtivismo. Por meio da formação de sujeitos competitivos e empreendedores – em suas maiorias dependentes, porém contraditoriamente críticos dos programas sociais e defensores da privatização - o governo encontra facilidades em sujeitar a educação superior aos imperativos e às lógicas das empresas privadas, conforme se observa na seção a seguir.

### **Os impactos da racionalidade empresarial sobre os rumos da educação superior brasileira pós golpe de 2016**

A mercantilização da educação mantém uma relação dialética com a subjetividade empresarial e a formação do sujeito empreendedor, apregoadas pelo processo de reterritorialização capitalista. No Brasil, a disseminação da racionalidade empresarial, ocorrida, sobremaneira, desde as manifestações de 2015, permitiu a ascensão de governos liberais/conservadores. O governo interino de Michel Temer (MDB/2016-2018) foi um desastre para o campo das

políticas públicas e para o financiamento de políticas e programas de proteção e promoção da justiça social. Com uma retórica embasada estritamente no mercado, o presidente, juntamente com sua equipe econômica, deu início a uma forte retração do Estado em relação ao financiamento público da educação, abatendo diretamente sobre o financiamento e as políticas de acesso à educação superior. Nessa direção, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Público (Câmara – PEC241/ Senado Federal - PEC55), a chamada de PEC da Morte, que congelou por 20 anos os gastos públicos. A PEC do Teto dos Gastos inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014) porque as metas e estratégias para a educação, a serem cumpridas dentro do período de dez anos (2014-2024), estão vinculadas aos recursos financeiros. A consecução dessas metas depende da ampliação gradativa do investimento em educação, de modo a atingir, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) no final do decênio, conforme previsto na meta 20 (AMARAL, 2016).

No que tange ao financiamento público, a educação tem sido a área mais afetada pelo congelamento de gastos executados no governo de Bolsonaro. Os cortes de recursos aplicados às universidades e institutos federais chegaram a 30% do orçamento vinculado às despesas discricionárias, usadas para custear água, luz, limpeza, e outros serviços, conforme confirmaram as próprias instituições. Além do mais, a redução dos investimentos públicos afetou diretamente a gestão e a manutenção das IES públicas e provocou um sufocamento orçamentário e mudanças no organograma do aparato de ciência e tecnologia, o que resultou em um significativo corte em bolsas de mestrado e doutorado oferecidas pela Capes, com maior impacto sobre as áreas de humanas. De acordo com Leher (2020, p. 118), o governo de JMB “estrangula as verbas das universidades do aparato de ciência e tecnologia, objetivando quebrar a resistência ao seu projeto. Em decorrência da forte restrição orçamentária, as universidades vivem em respiração artificial”. Esse descaso do governo gerou manifestações de entidades, professores e estudantes em defesa da educação. Ao ser questionado sobre as motivações das reivindicações, o presidente chamou os manifestantes de “idiotas úteis” e “massa de manobra”, o que gerou forte repercussão social (BULLA, 2019; PALHARES, 2019; O GLOBO, 2019).

Em entrevista, realizada no dia 30 de abril de 2019, com a finalidade de justificar os primeiros cortes de recursos na educação superior pelo governo de JMB, Weintraub, na época ministro da educação, afirmou que o Ministério da Educação iria cortar recursos de universidades que não apresentassem desempenho acadêmico esperado e estivessem promovendo "balbúrdia" em seus campus. Assim afirma: "As universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo "balbúrdia" terão as verbas reduzidas". Ao tratar das manifestações e eventos realizados nas universidades, o ministro afirma: "A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo". Ele deu exemplos do que considera bagunça: "Sem-terra dentro do câmpus, gente pelada dentro do câmpus". Sobre as manifestações, o ministro não apresentou detalhes. No entanto, afirmou que as universidades estão apresentando resultados abaixo do esperado e falou da necessidade de elevar o desempenho/performance: "A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking". Mas não apresentou rankings (AGOSTINI, 2019; O GLOBO, 2019).

As declarações do ex-ministro da Educação estão em sintonia com a linha de atuação do governo Bolsonaro de desmonte das políticas públicas e perseguição às Universidades Públicas. Conforme analisam Sousa e Coimbra (2020, p. 4, grifos dos autores), desde que iniciou seu mandato o governo Bolsonaro iniciou "uma investida ideológica, a despeito de combater a 'ideologização' das universidades e de buscar 'resultados', que, na verdade serviu como argumento para dar sequência ao seu projeto das universidades públicas". Cortou recursos, perseguiu Universidades "que se dedicam a fazer 'balbúrdia' em vez de produzir resultados", desmontou "todo o sistema de ciência e tecnologia do país", baixou portarias e medidas provisórias para assumir o controle na escolha dos reitores das universidades, realizou uma incansável cruzada para denegrir a imagem das IES. O governo de Bolsonaro tem sido criticado pelo despreparo na resolução de problemas e pelo menosprezo, tanto nas ações quanto na retórica, em relação às metas sociais da educação e ao conhecimento científico, com o intuito de reduzi-lo ao nível do senso comum e/ou de uma opinião fugaz.

Não é difícil de entender a lógica de empresariamento da educação, imposta pelos governos neoliberais: primeiro, enxuga-se o máximo os recursos despendidos, prejudicando a qualidade e a eficiência dos serviços prestados pelas instituições; posteriormente, investe-se em críticas sobre o desempenho do setor público e em comparações com o setor privado; por fim, após formar uma subjetividade avessa aos serviços públicos, passa-se a defender a implementação de políticas que estimulem a privatização, a comercialização dos serviços para obtenção de recursos extra orçamentários e a flexibilização das condições de trabalho dos profissionais da educação. A educação superior no Brasil, cujas reformas atendem a ideia de “boa governança”, vive a tendência de um processo acelerado de mercantilização da educação e de valorização das áreas do conhecimento que agreguem valor econômico às IES. As políticas e reformas apregoadas pelo governo de Bolsonaro, a exemplo do frustrado Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), têm por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios (BECHI, 2019; LEHER, 2020).

O apelo ao fortalecimento da autonomia financeira das universidades e dos institutos federais contempla ações que contribuem à privatização da educação superior, a saber: desmonte das carreiras do magistério superior e do fim dos concursos para docentes; a redução da assistência estudantil; a enxugamento dos recursos orçamentários para as universidades, a Capes e o CNPq – incluindo a PEC nº 186/2019 e a PEC 188/2019, que tornam ainda mais drástico o congelamento dos recursos previsto na EC 95; o incentivo à lógica produtivista decorrente da necessidade de prestação de contas (accountability), a serem desenvolvidas em conformidade com contratos de gestão, pautado em metas e indicadores de desempenho e prazos; e, a formação de universidades empreendedoras e de professores empreendedores de si mesmos, comprometidos com o desempenho individual e a captação de recursos junto ao setor industrial/empresarial (BECHI, 2019). De acordo com Leher (2020, p. 120), “o futuro das universidades (e institutos) está sendo deliberadamente inviabilizado para efetivar o

projeto cultural anti-iluminista e ultraneoliberal em curso, projeto evidentemente incompatível com a existência de universidades autônomas”.

A legislação trabalhista sancionada pelo governo interino de Michel Temer (2016-2018) motivou a demissão em massa de trabalhadores docentes e a (re) contratação de acordo com as novas leis trabalhistas (FOLHA DE S. PAULO, 2017). Dentre os impactos da flexibilização dos direitos trabalhistas sobre as condições de vida e de trabalho dos docentes, destacam-se: a redução salarial; o aumento do desemprego e da rotatividade; a intensificação dos ritmos de trabalho; os sentimentos de instabilidade e medo do desemprego; o desmonte da proteção trabalhista; e o aumento das doenças de ordem física e psíquica (MANCIBO et al., 2020; BECHI, 2022). No setor público, as reformas propostas pelo governo de JMB (2019/2022), a exemplo da Reforma Administrativa, e o dantes almejado Future-se, preconizam a extensão da terceirização para as atividades fins, o fim da estabilidade e a contratação via CLT, sem concurso público. A instabilidade e o medo do desemprego, juntamente com as tecnologias de privatização e os sentidos atribuídos ao ranqueamento da produção, são mecanismos que corroboram para a formação de uma subjetividade produtivista e concorrencial e o redirecionamento dos professores enquanto empreendedores - empresa de si mesmos (ALVES, 2011; DARDOT; LAVAL, 2016; FÁVERO; BECHI, 2020).

No campo da pesquisa científica, a Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020, proveniente do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), definiu as áreas do conhecimento prioritárias na perspectiva do governo, para o período de 2020 a 2023, dentre as quais são concentrados os parques recursos destinados ao financiamento da pesquisa científica no país. O objetivo é reduzir os recursos orçamentários e financeiros destinados aos projetos de pesquisa e priorizar a produção do chamado conhecimento matéria prima, voltado estritamente para o lucro. A referida Portaria está ligada a um conjunto de políticas voltadas para a privatização do conhecimento e a instrumentalização da pesquisa científica para o mercado, dentre elas: o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação - Emenda Constitucional n. 85/2015, Lei n. 13.243/2016 e o Decreto n. 9283/2018 (BRASIL, 2018; BECHI; TREVISOL;

BILÍBIO, 2022). A ascensão do regime capitalista de conhecimento, preconizado em defesa do crescimento econômico, tendem a suplantam o modelo de “ciência aberta” e de conhecimento como bem público. O processo de capitalização da educação superior e da produção acadêmica tem reduzido os investimentos em projetos de pesquisa na área das humanidades e condicionado o salário, a produção de conhecimento, as condições e os ritmos de trabalho dos docentes das IES públicas e privadas a interesses políticos, econômicos e empresariais.

### **Considerações finais**

A retórica liberal tenta opor tendências de mercado como extremos irreconciliáveis: “Fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um deles é a direção central utilizando a coerção - a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos - a técnica do mercado” (FRIEDMAN, 1977, p.21).

Nesse sentido, o novo modelo de acumulação capitalista estrutura-se, fundamentalmente, sob a produção do poder subjetivo, ultrapassando o modelo de acumulação fordista/Keynesiano, centrado no aumento da dimensão da fábrica e na produção em massa de mercadorias. O objetivo do modelo de acumulação flexível é a formação de uma sociedade performativa, condicionada ao princípio da meritocracia. Esse princípio, por sua vez, justifica as ações do Estado contra as instituições e procedimentos de proteção social aos assalariados e reforça a condição de “livre escolha”, a responsabilização individual (accountability) e o empreendedorismo. A nova realidade exigida pela acumulação flexível, consubstanciada em nível nacional pelos governos liberais/conservadores de Michel Temer e de Jair M. Bolsonaro, tem refletido diretamente sobre o campo das políticas educacionais. Na fase da globalização contemporânea, a educação passa a ser concebida como estratégia política relacionada ao desenvolvimento econômico. As políticas educacionais, implementadas em sintonia com o ideal neoliberal da meritocracia e do empreendedorismo, conduz uma ofensiva contra a “liberdade de cátedra” e o princípio da “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”,

previstas nos artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988, respectivamente.

De um modo geral, a visão liberal, em todas as suas fases, tem sido caracterizada pela preocupação com as condições de possibilidades de manutenção e atualização da força de produção. A educação, ainda que muitas vezes tivesse seu caráter de investimento lucrativo negado, tornou-se sempre um fator de destaque nas preocupações empresariais. Desde as preocupações de Smith com uma instrução mitigada aos trabalhadores passando pela proposta de uma educação, mais diversificada e constante de Condorcet, chegando aos princípios da educação liberal contemporânea de adequação da mão-de-obra a partir da especialização e da disciplina, inerentes à proposta taylorista, tem se destacado o papel do Estado como responsável pela educação básica, ainda que devesse prevalecer a escola da livre iniciativa com objetos idênticos, isto é, voltados para a preparação do trabalhador com o objetivo de aumentar a sua eficiência e adaptabilidade, obediência aos imperativos da produção, ainda que educação na maioria das vezes esteja voltada para o outro lado, ou seja, o dos futuros dirigentes das linhas de produção. Destacam-se, também, ainda neste contexto, as propostas pedagógicas - industriais no sentido de formar o trabalhador nas próprias fábricas.

O credo liberal foi-se afirmando, graças à industrialização, frente aos princípios da ética paternalista católica e do mercantilismo. Nesse sentido, o individualismo inerente ao liberalismo clássico tornou-se a ideologia dominante do capitalismo, cujos princípios norteadores foram o egoísmo, a frieza calculista e o atomismo. Movidos pelos impulsos egoístas de maximizar sua felicidade, isto é, diminuir o sofrimento e aumentar os prazeres. Adam Smith, o grande sistematizador do ideário liberal, afirma, por exemplo, que devemos esperar o pão não da bondade do padeiro, mas do seu egoísmo, pois seria pensando em aumentar os seus lucros e não em fazer uma boa ação que ele se empenharia em produzir suas mercadorias. Nesse sentido, o papel da razão é fundamental para se compreender a ação do indivíduo.

Para tanto, a sociedade precisa criar estratégias para estagnar e superar esse modelo de acumulação capitalista, pautado na responsabilização individual e na generalização da concorrência.

Parte-se do pressuposto de que se é pela subjetividade que o capitalismo forma identidades individuais e coletivas voltadas aos valores de mercado e ao individualismo exacerbado, também é pela via da subjetividade que se torna possível viabilizar o fortalecimento da democracia e a formação de uma nova consciência coletiva, baseada na cooperação e na valorização da educação como mecanismo transformador. É por meio da formação de uma nova identidade social e da emancipação dos sujeitos em relação à racionalidade hegemônica que será possível construir um novo projeto de gestão pública e empresarial e mobilizar a sociedade em defesa do fortalecimento da educação pública, da valorização dos profissionais da educação e pelo aprimoramento dos programas responsáveis pela promoção da dignidade humana e proteção ambiental. Nesse caso, a educação seria a mais importante aliada na formação de sujeitos autônomos, capazes de decisões livres e na formação da consciência política.

## Referências

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 de abr. de 2019.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BECHI, Diego. **A subjetivação capitalística como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

BECHI, Diego. O empresariamento da educação superior e as tecnologias de intensificação do trabalho docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

BECHI, Diego; BILÍBIO, Rogério A.; TREVISOL, Marcio G. A pesquisa na educação superior na perspectiva de Nussbaum e da Portaria MCTIC

- n. 1.122/2020. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0116-0135, jan./mar. 2022.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**: Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015; Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016; Decreto n. 9.283, de 07 de fevereiro de 2018. Brasília, DF, 2018, 80 pgs.
- BRASIL. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, DF, 19 mar.
- BULLA, Beatriz. Bolsonaro chama manifestantes contra corte na educação de “idiotas úteis” e “massa de manobra”. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 de mai. De 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÁVERO, Altair. A.; BECHI, Diego. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 13, 2020.
- FOLHA DE S. PAULO. **Estácio de Sá demite 1,2 mil professores após reforma trabalhista**. São Paulo, 05 de dez. de 2017.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Editora Artenova, 1977.
- LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública: O Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 107-149.
- MANCEBO, D.; SANTORUM, K. M. T.; RIBEIRO, C. V. S.; LÈDA, D. B. O Trabalho na Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 6, 2020.
- MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Revista Sociedade e Estado**, v.32, n. 3, set./dez., 2017.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil**: contos e descontos. Brasília, editora Idea, 2000.

O GLOBO. MEC vai cortar verba de universidades que tiverem 'baixo desempenho' e fizerem 'balbúrdia'. **O Globo**, São Paulo, 15 de mai. De 2019.

PALHARES, Isabela. Universidades acusadas de 'balbúrdia' tiveram melhora de avaliação em ranking. **Estadão**, São Paulo, 30 de abr. de 2019.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.14, n.12, janeiro de 2020, p.1-17.



## **A ESCOLA PADRONIZADA AOS MOLDES EMPRESARIAIS E A RENÚNCIA À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL BRASILEIRA**

Carina Tonieto  
Evandro Consaltér  
Júnior Bufon Centenaro

### **Introdução**

O Brasil é um país de grande extensão territorial – é o quarto maior do mundo – e também ocupa posição de destaque em volume populacional, afinal, estamos em sexto lugar no ‘ranking mundial, com mais de 212 milhões de pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Dentro desse gigante, habita uma diversidade cultural, econômica, religiosa, política e, também, educacional da mesma proporção. Ao mesmo tempo em que o país tem bilionários que estampam a badalada Revista Forbes, ele atingiu a fatídica marca de 51 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2019). O Brasil é o terceiro maior produtor de alimentos do mundo, mas, em 2018, voltou a fazer parte do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas - ONU, quando a insegurança alimentar grave, ou seja, a falta de alimentos em um domicílio, atingiu mais de 5% da população brasileira no período (mais de 10 milhões de pessoas).

Além disso, o acesso e a permanência das crianças na escola sempre foi um desafio. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Brasil registrava mais de 25 milhões de analfabetos, conforme mostram os dados históricos do IBGE (2019). Esse montante representava mais de 1/4 da população da época, ou seja, uma parte significativa dos brasileiros sempre dependia que outros lhes dissessem o que estava escrito ou lhes orientasse quanto a como proceder diante de uma determinada situação que exigisse essas habilidades. Em outras palavras, o domínio da leitura e da escrita também representava o domínio de uma parcela da população (elitizada) sobre outra parcela. Com as políticas de expansão da educação básica dos anos 1990 e 2000, incluindo os projetos de alfabetização popular e em espaços não escolares, como os de Freire

(2011), esse número de analfabetos caiu para cerca de 7% da população em 2015 (14 milhões de pessoas). Se não fossem as políticas de expansão da educação básica e de acesso à escola, mantendo-se os números da década de 1980, teríamos hoje, no Brasil, uma população de mais de 50 milhões de analfabetos.

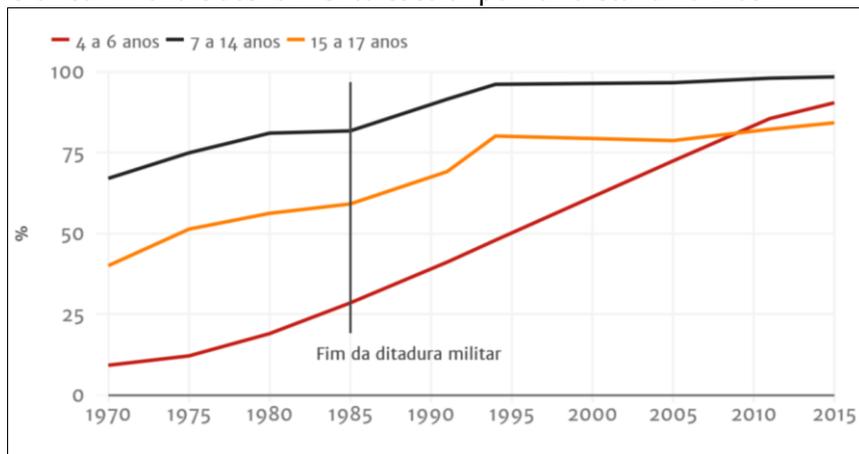
Diante desse contexto, em uma sociedade plural, como a do Brasil, é preciso uma escola também com a capacidade de olhar para essa pluralidade e diversidade. No entanto, observa-se um latente processo – financiado pela iniciativa privada – de tentativa de padronização da escola. Esse movimento se dá no âmbito do currículo, com as atuais reformas educacionais (CAETANO, 2019), no âmbito da gestão, com as chamadas parcerias público-privadas (PIRES, 2015) e, também, na esfera da formação continuada dos professores, com os já conhecidos “pacotes formativos” (FÁVERO, TONIETO, CONSALTÉR, 2020). Nesse contexto, assiste-se ao crescente discurso de que a iniciativa privada estaria melhor preparada para oferecer uma educação de qualidade, diante da suposta ineficácia do Estado atestada pelas avaliações de larga escala.

Dessa forma, elegemos o seguinte problema de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo: a educação aos moldes empresariais é capaz de dar conta tanto da demanda de acesso e de permanência quanto de oferecer uma educação de qualidade em um contexto de grande diversidade sociocultural e econômica, como a brasileira? Para responder a tal propósito, fazemos uso de uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica, ancorada no método dedutivo-analítico. Na primeira parte, aponta-se que o direito à educação não se restringe apenas em garantir o acesso aos ambientes escolares, mas implica em políticas públicas que garantam as condições de permanência, progressão e êxito para as camadas mais pobres da população. Em seguida, analisa-se que medir a qualidade da educação somente por meio de avaliações em larga escala, em um país com grandes desigualdades, como no Brasil, não é o caminho mais promissor. Por fim, apontamos que a padronização da escola aos moldes empresariais com o objetivo de melhorar resultados em indicadores e *rankings* buscando uma suposta qualidade educacional, tende a conservar e aprofundar o abismo entre a educação das elites e aquela ofertada às classes populares, alimentando o discurso da meritocracia e enfraquecendo o direito à educação de qualidade para todos.

## A escola no Brasil: um privilégio das elites

A escola, no Brasil, sempre foi um privilégio das elites. Mesmo que sob a chancela pública e do livre acesso, a estrutura educacional e curricular historicamente favoreceu alunos que provêm de famílias habituadas aos ambientes letrados, pois a relevância social do conhecimento não era estendida para as classes populares que precisavam dedicar-se ao trabalho para a subsistência, que, para muitos, era uma exigência desde a infância. A formação das elites exigia saberes prévios, dedicação extra, vestimenta e materiais escolares inacessíveis às classes populares, assim como a localização das escolas majoritariamente central e urbana dificultava o acesso. Entre os anos 1970 e 1980, por exemplo, menos de 25% de crianças na faixa etária dos 04 aos 06 anos frequentavam a escola. Já entre as crianças de 07 a 14 anos, cerca de 75% tinham acesso aos bancos escolares. Quando a faixa etária aumenta para 15 a 17 anos, os números são mais impressionantes, apenas 50% dos jovens frequentavam a escola. Esses números, conforme gráfico 1, são apenas matrículas e, necessariamente, não se traduzem em permanência na escola.

Gráfico 1 - Taxa e atendimento escolar por faixa etária no Brasil



Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – IBGE (2020).

Se o acesso já era um problema, a permanência consistia em um desafio. Mesmo com os avanços das últimas décadas, em 2018,

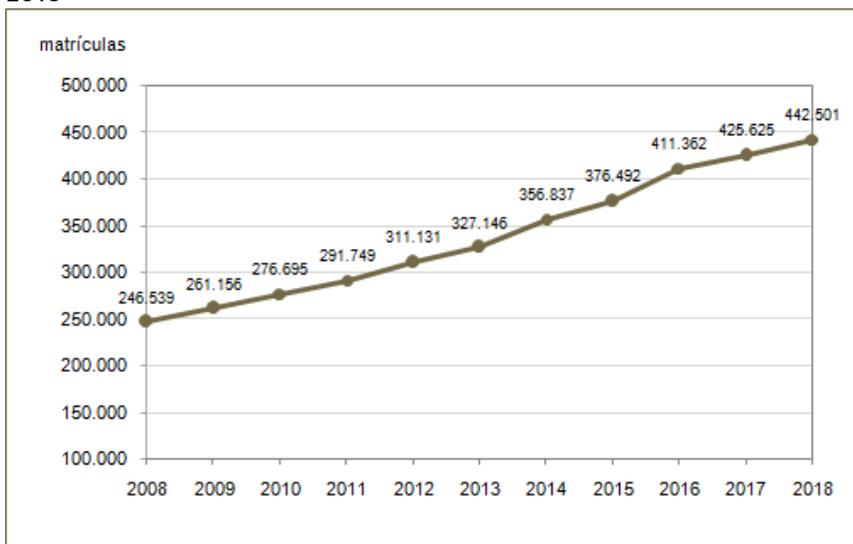
segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais - SIS do IBGE (2020), 11,8% dos jovens mais pobres, entre 15 e 17 anos, abandonaram a escola. Esse percentual mostra-se oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%). Além disso, é possível observar que cerca de um quarto dos jovens de 15 a 17 anos estava na escola fora da etapa adequada no país, ou seja, não cursavam o ensino médio. O atraso escolar se mostrou quatro vezes maior entre os 20% da população com menores rendimentos domiciliares (33,6%), em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, como divulgado pela SIS, a taxa ajustada de frequência líquida, que mostra adequação entre o nível de ensino e a idade do aluno, era de 69,3%, passando de 54,6% entre os jovens das famílias mais pobres a 89,9% entre os mais ricos.

Apesar desses números preocupantes, a partir do final dos anos 1990, principalmente, a educação básica no Brasil tem se constituído como um campo de grandes transformações, avanços e desafios. Passaram a frequentar a escola não apenas aqueles alunos com certa predisposição ao ambiente escolar tradicional, geralmente crianças cuja família possuía renda e certa proximidade e identificação com os ambientes letrados. Mas, sobretudo, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade; e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, acompanhadas de políticas públicas voltadas para a alimentação escolar, transporte, livro didático, material e uniforme, uma heterogeneidade cada vez maior tem consolidado a identidade da escola pública brasileira. Assim, crianças de diferentes culturas, etnias, religiões, classes sociais e, principalmente, com diferentes expectativas em relação à escola – que vão desde uma possibilidade de ascensão social até o local que representa a oportunidade de receber se não a única, mas a principal refeição do dia –, passaram a estar na escola.

O gráfico 2 mostra, por exemplo, a evolução das matrículas na Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul no período de 2008 a 2018, influenciadas, principalmente, pelo cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que

torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Nesse recorte de 10 anos, o número de matrículas nessa etapa da educação básica praticamente dobra.

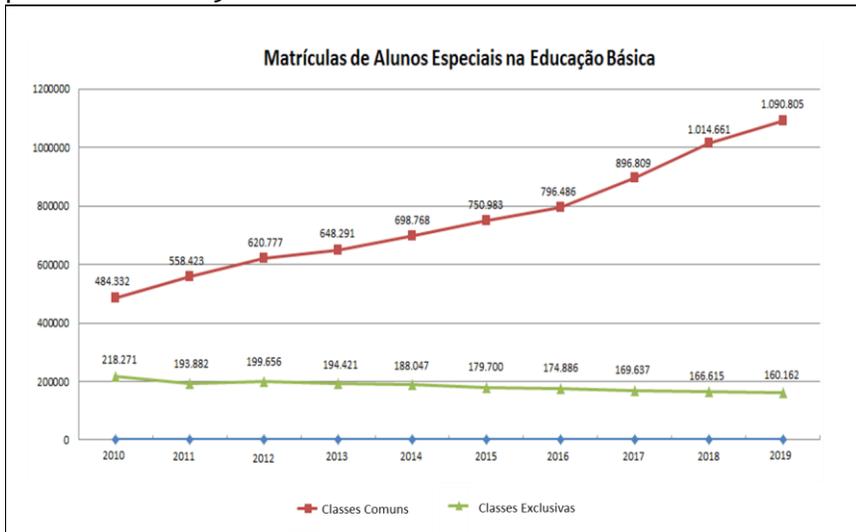
Gráfico 2 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil no RS 2008 - 2018



Fonte: MEC/INEP (2019).

Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também contribui para avanços significativos da democratização dos espaços escolares. Conforme pesquisa aos dados estatísticos do Censo da Educação Básica - MEC/INEP (2020), em 2010, o Brasil apresentava 484,3 mil alunos especiais matriculados em classes regulares. Esse número saltou para mais de 1 milhão de matrículas em 2019. Já as matrículas em classes especiais foram reduzidas de 218,2 mil, em 2010, para 160,1 mil, em 2019. O gráfico 3 mostra esses avanços.

Gráfico 3 - Evolução de matrículas de alunos com deficiência na educação básica em classes comuns e em classes exclusivas no período 2010-2019



Fonte: organizado pelos autores, a partir do Censo da Educação Básica - MEC/INEP (2020).

Diante desse contexto, marcado pela pluralidade de alunos, pelo desempenho e pelas expectativas em relação à escola, é recorrente e funesto o discurso de que a escola do passado era melhor, que os resultados eram superiores, e que as crianças aprendiam mais; discurso ratificado, principalmente, por avaliações de larga escala. Dessa forma, de acordo com Gadotti (2010), é oportuno afirmar que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora, que é de todos, principalmente para os mais pobres e dos que mais precisam dela, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Metaforicamente falando, Esteve (2004) considera que, da mesma forma, se, de um hospital, fossem retirados todos os pacientes graves ou com risco de morte, seria possível dizer que esse hospital é bom porque todas as pessoas que passam por ele se recuperam. Todavia, se estaria tirando, desse hospital, justamente aquelas pessoas que mais precisariam de atendimento. Dessa forma, Esteve (2004) afirma que assim o fazia a escola do passado e pode fazer a do presente, ou seja,

não facilitar o acesso e permanência àqueles alunos que mais precisavam dela.

Percebe-se que o desenvolvimento de políticas públicas associadas ao investimento público possibilitou a ampliação do acesso à escola para grupos sociais historicamente alijados dela. No entanto, a escola pública e sua diversidade sociocultural está sendo afetada pelo discurso neoliberal da eficiência e da eficácia, que lança seus tentáculos para justificar a privatização da educação como critério para aumentar a qualidade do ensino público. Todavia, a educação aos moldes empresariais é capaz de dar conta tanto da demanda de acesso e de permanência quanto oferecer uma educação de qualidade em um contexto de grande diversidade sociocultural e econômica, como a brasileira?

### **Privatizar para qualificar: a falácia neoliberal apoiada em avaliações de larga escala**

Para legitimar a privatização no terreno da educação básica pública, área historicamente identificada como uma responsabilidade do Estado, não basta apenas a adoção de distintas políticas fundamentadas em um espectro liberal das economias de mercado. Em qualquer Estado minimamente democrático, é necessário, antes de tudo, pregar pela ineficácia ou incapacidade de um Estado prestador de serviços para, dessa forma, apresentar o setor privado como o “parceiro” ideal para buscar o sucesso inatingível por si só. Giddens (1999) considera que é pelo álibi da “modernização política” e da construção de um “novo Estado democrático” que o Estado adota o modelo gerencial e separa as funções de planejamento e de execução de serviços.

O processo de privatização da escola pública pode ocorrer de diferentes formas. Destaca-se, inicialmente, a privatização endógena, que consiste na simples transposição de modelos de gestão empresarial privada para a escola “[...] fazendo com que o setor público se abra às concepções preconizadas pelas empresas privadas e se assemelhe ao funcionamento de uma empresa” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 29). Nesse caso, a escola passa a operar internamente por valores e práticas do mundo empresarial, como a busca por resultados imediatos e quantificáveis, a redefinição

dos currículos, pautada por uma visão reducionista de formação técnica e profissional. Somam-se, ainda, bonificações para os professores que atingirem os resultados esperados nas avaliações, punições para aqueles que não alcançarem as metas, redução dos processos educativos a um produto de mercado, além da disseminação de uma cultura de gestão escolar voltada para a competitividade e para o lucro, tal qual a gestão de uma empresa (LAVAL, 2004).

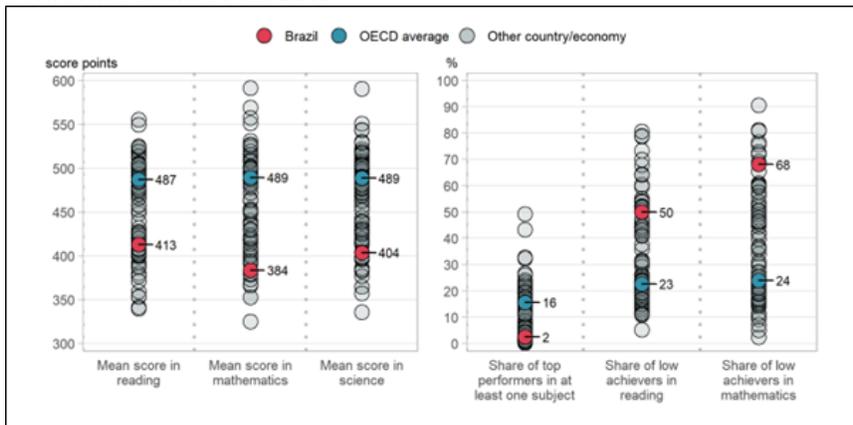
Na avaliação de Borinelli e Silva (2020, p. 80), a simples transposição da cultura empresarial para a educação difunde os ideais do “[...] empreendedorismo, de inovação tecnológica, de uma gestão escolar eficiente” associados à reprodução de “[...] valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo”, desconsiderando que os processos formativos que acontecem na escola, por tratarem do desenvolvimento humano, exigem saberes, processos e recursos que são irredutíveis à dimensão produtivista. Desse modo, a escola não é uma empresa (LAVAL, 2004) e a tentativa de reduzi-la à tal significa a desconsideração das dimensões sociais, culturais, emocionais, materiais e sanitárias que interferem no ensino e na aprendizagem.

Outra forma de privatização é a exógena, que significa a abertura de “[...] alguns serviços educacionais para uma maior participação do setor privado ou utiliza este setor a fim de engendrar, de gerir certos aspectos da educação pública” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 29). Enquanto a privatização endógena promove uma cultura pela difusão de ideias e valores empresariais no interior da escola pública, a exógena representa a escola pública como um nicho de mercado, em que o setor privado, por meio da oferta de alguns serviços educacionais, ganha espaço de lucratividade. Um dos exemplos mais recentes desse modelo, no Brasil, conforme os estudos de Borinelli e Silva (2020), é a reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13415/2017, a qual abre espaço para destinação de recursos públicos para o setor privado para a “[...] assistência técnica de elaboração de currículos, na produção de materiais, no fornecimento de estrutura técnica e digital e nas políticas de avaliação e controle”, assim como “[...] na realização do itinerário formativo técnico e profissional e da carga horária realizada a distância” (BORINELLI; SILVA, 2020, p. 76).

O modelo empresarial tende a tornar a educação unilateral, descompromissada com processos lentos e graduais que são característicos da formação do ser humano. Tende a desprestigiar e excluir conhecimentos e valores associados às humanidades e às artes, que não geram resultados imediatos e quantificáveis. De acordo com Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 28), é necessário considerar que uma educação produtivista não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas, pois a “[...] diversidade, a inclusão e a responsabilidade social ficam em segundo plano diante de mecanismos de seleção e exclusão de programas padronizados para atingirem um maior número de alunos a um menor custo”. O uso da aritmética para o simples cálculo do custo-benefício, nesse caso, desconsidera a grande diversidade sociocultural e econômica da população que frequenta a escola e, por consequência, esconde as mazelas sociais pelo verniz do discurso da gestão escolar eficaz e responsabilização dos sujeitos.

A desconsideração pelos processos formativos que ocorrem no cotidiano da escola passa, sobretudo, pelo foco cada vez maior nas avaliações de larga escala, que servem tanto para a injusta comparação de resultados alcançados por escolas em realidades muito diferentes quanto para a responsabilização da gestão escolar, para que se adeque aos padrões exigidos nos exames e para que produza os resultados esperados, mesmo em condições precárias e adversas. Esse discurso oportunista é também amparado em resultados de avaliações de larga escala, como o Pisa, por exemplo, que, em sua edição de 2018, apresentou o Brasil entre os últimos colocados em leitura, matemática e ciências, conforme gráfico 4. A simplificação das formas e os mecanismos para se chegar a bons resultados nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais abrem espaços para políticas, programas e projetos educacionais inconsistentes pedagogicamente e que pouco contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Gráfico 4 - Performance do Brasil em leitura, matemática e ciências conforme exame Pisa 2018



Fonte: Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA (2018).

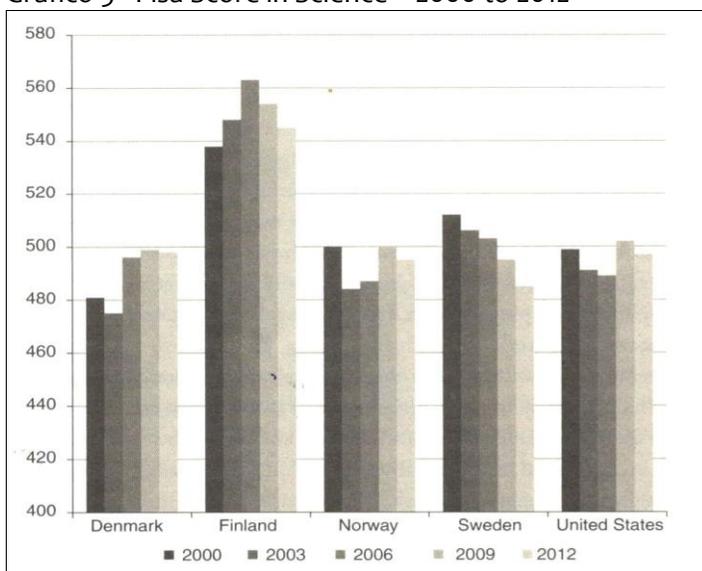
Esses resultados servem de argumento para governos neoliberais instituírem suas políticas pautadas em resultados e indicadores de desvalorização de disciplinas relacionadas às artes e às humanidades. No entanto, essa premissa neoliberal, que ilustra qualidade educacional a partir do cálculo das competências e medida das performances, mostra-se contraditória, excludente e como um fator catalisador das desigualdades educacionais. O exemplo de primazia dessa tese é abordado por Abrams (2016), ao comparar o desempenho dos estudantes suecos e dos estudantes finlandeses no exame do PISA, comumente usado como referência para indicadores do que seria um sistema educacional de qualidade.

Em 1991, inspirada na ambição chilena e nas experiências norte-americanas, a Suécia, sob governo liberal, aprovou legislação para, no ano seguinte, distribuir *vouchers* educacionais para alunos frequentarem escolas privadas, administradas por organizações sociais, ao invés de intensificar sua rede pública. Enquanto os suecos apostaram na privatização do seu sistema educacional, os vizinhos nórdicos da Finlândia apostaram na educação pública, na valorização dos professores e passaram a exigir mestrado para os professores que atuam na educação básica. Enquanto isso, a Suécia investiu em programas de formação docente mais rápidos e mais alinhados com as

expectativas do mercado educacional fomentado mais pelos vouchers educacionais do que, propriamente, por uma formação mais sólida.

O discurso de que o empresariamento da educação seria mais eficaz em apresentar resultados mais satisfatórios em avaliações de larga escala se contradiz quando analisamos o desempenho dos vizinhos países nórdicos no exame do PISA em ciências, por exemplo. Se comparados, geográfico e socialmente, são países bastante homogêneos. Todavia, os finlandeses vão muito melhor nos testes, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 - Pisa Score in Science – 2000 to 2012



Fonte: Abrams (2016, p. 287).

Segundo Abrams (2016), os resultados revelam que embora o sistema escolar sueco conte com bons laboratórios e sofisticadas práticas de ensino de linguagens e matemática, pecam no atendimento aos alunos mais pobres. Ao invés da padronização e homogeneização da cultura empresarial, a escola finlandesa olhou para as especificidades dos seus alunos, adotando métodos avaliativos em amostras menores, assim, oferecendo, aos professores, resultados mais detalhados das potencialidades e desafios de seus alunos. A análise de Abrams (2016), a respeito das diferentes políticas adotadas pelos países nórdicos com vistas à

melhoria do desempenho nas avaliações de larga escala, mostra que a visão empresarial da educação é reducionista, já que não se trata apenas da racionalização dos processos educativos, mas de investimentos que qualificam os tempos e os espaços de aprendizagem, investem na formação, remuneração e carreira docente e atendem às necessidades educacionais dos alunos, considerando a diversidade sociocultural e econômica. Conforme nos lembra Esteve (2004), a escola de qualidade é aquela que atende às necessidades dos estudantes que mais precisam dela. Nesse sentido, quando a avaliação de larga escala é usada apenas como mecanismo de aferição de resultados em que todas as instâncias educacionais são coparticipantes, no entanto, apenas a escola e os docentes são responsabilizados, desloca-se o foco do processo para o produto.

As avaliações de larga escala contribuem na indicação de aspectos da educação básica que precisam melhorar a partir do desempenho dos estudantes, cujas responsabilidades precisam ser devidamente compartilhadas. Entretanto, elas não podem ser consideradas como o único indicador a respeito da qualidade educacional de uma nação, já que os principais avanços e resultados dos processos de escolarização não são tangíveis e nem quantificáveis, pois estão ligados àquilo que a educação pode proporcionar para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Nessa direção, a qualidade e a relevância da escolarização estão para além do desempenho dos estudantes em testes padronizados, na rotulação das melhores e piores escolas e na geração de um produto, estão, sobretudo, na capacidade do sistema educativo de promover a justiça social, a inclusão, o crescimento pessoal e as oportunidades justas.

Desse modo, não basta transformar a escola em uma empresa e nem racionalizar os processos pelos princípios da eficiência e da eficácia, pois o desenvolvimento humano está para além dessas dimensões, foge à padronização, pois é contextual, diverso e multifacetado. Precisa-se, sim, de políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano, que invistam na melhoria dos tempos e de espaços de aprendizagem, na formação, remuneração e na carreira dos professores, que permitam o acompanhamento pedagógico e a promoção da aprendizagem crítica e criativa. Por isso, reitera-se que as especificidades e a diversidade dos estudantes brasileiros que frequentam as escolas públicas são desconsiderados quando se

pensa a escola e a avaliação padronizada como elemento estruturante dos processos educativos e são propostas políticas públicas tomando como referência o gerencialismo, a responsabilização parcial, a racionalização dos processos e redução da aprendizagem e o desenvolvimento a um produto cuja qualidade pode ser aferida por meio de testes padronizados.

## Conclusão

Entendemos que o exemplo finlandês, que abriu mão de um olhar padronizado sobre seu sistema educacional para lançar um olhar a partir das diferenças – embora, diferentemente do Brasil, visto que a Finlândia é um país com grande igualdade social – é o exemplo válido para orientar as práticas educativas realmente preocupadas em fomentar uma educação de qualidade. Mesmo os indicadores e *rankings* ficando em segundo plano, serão uma consequência natural se o percurso realizado for propositivo e significativo para os alunos. Ao contrário disso, quando os indicadores são colocados como prioridade absoluta e o *marketing* educacional assume a centralidade da gestão educacional, permitem-nos a conclusão de que a padronização e, por sua consequência, a gestão da escola tal qual a de uma empresa, não garantem a tão almejada qualidade da educação (LAVAL, 2004; ABRAMS, 2016).

Nesse mesmo sentido, concordamos com Akkari (2011), quando diz que a padronização dos sistemas escolares tem aberto espaço para o setor privado reforçar sua presença na educação básica e, a partir de uma indefinição de limites entre o público e o privado, se constituir como principal mecanismo de manutenção das desigualdades educacionais ao invés de uma alternativa à qualificação da educação pública. Quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob o poder do setor privado, tais como a gestão das escolas, os recursos pedagógicos e as avaliações institucionais, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Nas mãos do setor privado e do gerencialismo empresarial, esses elementos deixam de ser concebidos a partir da lógica do ensino público para dar lugar a um caráter eminentemente mercantil.

Dessa forma, uma educação sob a égide da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais

para a consolidação das sociedades democráticas. A diversidade, a inclusão e a responsabilidade social ficam em segundo plano diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. A política operacional da iniciativa privada no campo da educação elimina discussões com a comunidade escolar e minimiza a autonomia do espaço público diante do privado. Em síntese, torna menos do povo o que por direito deveria ser do povo: uma educação igual e de qualidade para todos. Por fim, a retórica da padronização e do gerencialismo empresarial que condena, de um lado, a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade e, de outro, indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, mostra que está em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente, das classes menos favorecidas. Poderá até estampar bons indicadores nas avaliações de larga escala, mas dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva.

## Referências

- ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do ensino médio. *In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (orgs.). Leituras sobre educação e neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020. p. 69-86.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC/Inep, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.- Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009 – Dispõe sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez., 2019.

ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população

brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

OECD 2019. Brazil - Country Note - **Pisa 2018 Results**. Results from PISA 2018. Disponível em: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro destina R\$ 26 mi em kit robótica para escolas sem água e computador. **Folha de S. Paulo**, 6 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/governo-bolsonaro-destina-r-26-mi-em-kit-robotica-para-escolas-sem-agua-e-computador.shtml>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

## **INDÍCIOS PARA PENSAR UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA: GEOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

Hugo Heleno Camilo Costa

### **Introdução**

Neste capítulo abordo as mudanças pelas quais vem passando a geografia no Ensino Médio brasileiro, levando em consideração a hegemonia de discursos que defendem a integração curricular. Especificamente, saliento as relações tramadas entre a geografia e a interdisciplinaridade, pensando-as como momentos da política em que são produzidas articulações em torno das ideias de integração e organização do ensino por área de conhecimento.

Proponho uma abordagem discursiva, baseada nos pensamentos de Ernesto Laclau, para pensar como a geografia tem sido significada em diferentes contextos políticos em suas relações com o nome interdisciplinaridade. A atenção a esta relação se constitui devido à hipótese de que é na relação ambivalente com este nome que são interpretadas oportunidades e riscos para a disciplina. Focalizo documentos curriculares nacionais buscando matizar traços críticos à organização curricular por disciplinas e a defesa recorrente à integração curricular como horizonte formativo. Com este enfoque, penso ser possível cogitar uma leitura sobre história da disciplina escolar geografia a partir das contribuições dos estudos curriculares.

### **Pensando a subjetividade/política**

Pensar a política em uma perspectiva pós-estrutural e/ou pós-fundacional, de acordo com a teoria do discurso de Laclau, implica compreendê-la como dinamizada por processos de antagonismo e exclusão. A lógica negativa que Laclau imprime à reflexão política, em muito inspirada no pensamento lacaniano, projeta a leitura de que é o antagonismo, e sua condição via relação de exclusão, o que provoca a constituição de um sujeito político. A subjetivação é entendida como

uma construção política para além de fundamentos, constituída por intermédio de articulações de demandas estabelecidas, contingencial e provisoriamente, em torno de determinadas lutas, frentes, bandeiras, nomes da política. Segundo Laclau (2011), a subjetividade política é precipitada na precariedade, sendo sustentada por demandas/pleitos diferenciais em função da significação de uma ameaça e se articulam discursivamente na política. Em outras palavras, o sujeito não é concebido a partir de uma essência ou engajamento *a priori* a uma causa que lhe coordene as decisões, mas é discursivamente constituído no envolvimento político em um momento equivalencial. O sujeito político é produzido em sentidos disseminados no processo de significação social do social, assinalando não sua fundamentação, mas sua contingência.

Desta forma, não é viável supor um núcleo duro, como equalização possível ou espaço comum, capaz de compatibilizar as diferenças de uma comunidade/sujeito político. A subjetividade seria, para Laclau (2011), pautada pela indefinição, o que enfatiza sua construção como preenchida pelos mais diferentes sentidos, por fragmentos de leituras diferenciais no mundo que, na urgência do combate àquilo outro que se impõe como risco, (co)operam um contexto específico, constituindo uma identificação, um “ser contra”. Nessa abordagem à subjetivação, pontuo, com vistas à lógica da diferença (LACLAU, 2011), um caráter de não consciência da decisão política, que leva a que o sujeito se constitua, transitoriamente, em dinâmicas que jamais cessam, justamente por serem incontrolláveis. Por meio da lógica equivalencial, operam movimentos de coalizão, de busca por reconciliação. Um duplo movimento (lógicas da diferença e da equivalência) que consiste em articulações de singularidades que, visando ao impossível lugar comum, sempre o afirmam afastando-se dele. Uma vez que não é acessível o significado à própria comunidade/sujeito, ao “próprio”, só há ilusão de equivalência entre diferenças.

Pensar a produção das políticas de currículo por meio da discursividade implica a concepção do social, das motivações políticas e das demandas, fora de um registro estrutural e de uma visão de sujeito descentrado e marcado pelo não-saber sobre tudo. Ler o social como constituído por processos de significação é conceber que não há centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade. Ao contrário,

importa destacar que se a significação não é estancada, isto se dá pela performance em falar, tratar, acusar, defender, reaver. Não há fechamento, pois são significações provisórias de nomes tidos como importantes em determinado momento da política. Com essa leitura, penso ser possível focalizar a política curricular para geografia, chamando a atenção para suas relações com a hegemonia do nome interdisciplinaridade. Penso que tal abordagem à política pode auxiliar na leitura de algo aproximado de uma história da disciplina escolar fora de pressupostos estruturantes ou fundacionais, possibilitando, assim, a compreensão e o questionamento sobre os sentidos associados à geografia na política, que é marcada por uma disputa constante de sentidos, pela busca por inclusão, pelo impossível preenchimento deste nome de vez por todas e pela precariedade de uma subjetividade/geografia porvir.

Brevemente, chamo a atenção para discussão anteriormente desenvolvida (COSTA; LOPES, 2016a) sobre impasses em um registro pós-estrutural que os estudos de Goodson, conhecidos como História das Disciplinas Escolares (HDE), podem proporcionar à perspectiva que defendo neste capítulo. Sinalizo para uma leitura de matriz estrutural sociológica por meio da qual Goodson pensa as políticas de currículo para uma disciplina como dinamizadas por sujeitos conscientes (de uma categoria profissional, de uma causa, de um engajamento com um campo de conhecimento como é a geografia), identificados profissionalmente com uma disciplina e que, portanto, seriam definidos como aqueles capazes de produzir sentidos nas políticas.

Embora a obra de Goodson constitua singular contribuição aos estudos curriculares voltados às disciplinas escolares, saliento os limites de tais estudos em um cenário em que subjetividades são pensadas como descentradas e contingentes e que, portanto, não é viável conceber que a produção de sentidos nas políticas está restrita a subjetividades preconcebidas antes da luta política. Com esta digressão no diálogo, não viso qualquer responsabilização de sujeito específico por determinada decisão política que se possa relacionar à geografia. Penso que isto permite também conceber a contextualização radical da política, entendo-a como marcada pela precipitação de sujeitos provisórios constituídos na relação com o nome geografia e que, assim, não podem ser compreendidos em razão de determinada lógica histórica que os tenha conduzido. Nesse

sentido, interessa enfatizar a perspectiva de contingência, imprevisibilidade e precariedade da política curricular, sendo o investimento na abordagem às demandas uma estratégia investigativa potente para a compreensão de dinâmicas que constituem a política para geografia.

Laclau (2011), ao debater enfoques sociológicos de investigação da política, propõe que não se focalize os grupos sociais supostos como já constituídos, mas as demandas que são mobilizadas e que, uma vez articuladas, são capazes de organizar diferentes grupos. Demandas sociais são caracterizadas por Laclau como solicitações e expectativas que, uma vez não atendidas, podem transformar-se em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Essa estratégia afastaria uma essencialização das identidades dos sujeitos que atuam nas políticas por entender tais identidades como constituídas pela forma como as demandas são incorporadas na prática articulatória. Nas políticas de currículo, baseado em Laclau (2015), procuro construir a noção de demanda curricular e nela a noção de demanda disciplinar: as demandas em nome do currículo, das disciplinas escolares, as demandas educacionais. Na enunciação delas, são feitas referências à tradição curricular, aos discursos pedagógicos sedimentados, mas a própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constituem outros discursos em virtude das articulações contextuais.

A disciplina é assim uma construção discursiva. Não é o conjunto de saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos (COSTA; LOPES, 2016a). O sujeito político constituído na política curricular em torno da geografia, por sua vez, não é o conjunto de profissionais que se organizam na defesa de seus interesses e carreira. Trata-se do conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina, sempre em resposta a uma alteridade entendida como algo a ser bloqueado na política. É com esta perspectiva que chamo a atenção para o modo como a geografia tem constituído articulações com o nome interdisciplinaridade, buscando bloquear ou combater o risco da exclusão, aquilo interpretado como crítica à disciplina.

## Interdisciplinaridade no Ensino Médio

Desde a difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), tem sido hegemonizado o discurso de integração, fortemente associado ao nome interdisciplinaridade, como destacam Lopes (2008), Costa e Lopes (2016b). Considerando os argumentos desenvolvidos em Costa e Lopes (2018), interessa ponderar que tais discursos têm sido traduzidos (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) em distintos contextos, como nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2001), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, entre as abordagens a tal discurso de integração, especialmente considerando-o em suas relações com a interdisciplinaridade, está a perspectiva de que um dos sentidos articulados na política curricular é o de combate ou oposição às disciplinas e/ou ao modo como elas tendem a serem interpretadas como tecnologia de organização do currículo, como salienta Lopes (2008; 2019). Embora distintas e importantes lutas políticas tenham sido produzidas em torno da definição das diferentes propostas curriculares oficiais, aqui privilegio a defesa comum que possuem quanto à organização curricular integrada. Destaco argumentos recorrentes em tais políticas, como os de que a organização do currículo por disciplinas tende a fragmentar o conhecimento, torná-lo estanque e apartado da sensibilidade no processo de formação de sujeitos (BRASIL, 1999).

Igualmente, à organização disciplinar também é atribuído foco na “imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação” (BRASIL, 1999, p. 12). Destaca-se, em crítica às disciplinas, a defesa de uma proposta que se “preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade” (BRASIL, 1999, p. 17).

Ideias como “aprendizagem significativa” (BRASIL, 1999, p. 22) são apresentadas para defender que o que se tem por conhecimento, encapsulado nas disciplinas, no currículo atual não faria sentido à solução de desafios contextuais, uma vez que não estariam vinculadas ao que se vive na realidade social, comunitária, experiencial, como é destacado nos PCN+ (BRASIL, 2001), ao ponderar como problema a separação das “disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais” (BRASIL, 2001, p. 9). Com a promessa de maior sintonização com o mundo que é dado como a ser respondido pelo currículo, ao mesmo tempo que busca construir uma proposta metodológica para a execução ou implementação da reforma da organização curricular do Ensino Médio, passa a dar maior atenção às disciplinas, quando da preocupação em produzir leituras sobre os limites e a importância delas na reforma. Em um movimento de busca por maior detalhamento de como as escolas devem “metodologizar” a reforma em suas práticas, o documento passa a estabelecer maior comunicação, em uma dinâmica em que as disciplinas passam a ser assumidas como importante mecanismo para a consecução da reforma, como ao pontuar que

cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor (BRASIL, 2001, p. 14).

Diferentemente da argumentação de que as disciplinas estariam afastadas dos atuais objetivos da educação, elas passam a ser vistas como comprometidas com o projeto de reforma ao terem seus conceitos lidos como afeitos aos conhecimentos caros ao novo currículo. Em uma visão de articulação, cada disciplina passa a ter suas concepções e leituras de mundo relacionadas à potência interpretativa que o novo currículo pode constituir sobre o mundo, possibilitando, dessa maneira, a formação de determinado sujeito

aguardado pelo mundo/sociedade/comunidade/contexto. Apesar de criticadas em um suposto estado em que estariam dispostas em versões antiquadas e tradicionais de currículo, no âmbito deste momento da reforma (os PCN+), elas teriam aproveitadas suas potencialidades para a compreensão ou desenvolvimento do que se defende ser o conhecimento do currículo.

No que se pontua como “nova compreensão”, a integração via interdisciplinaridade não incidiria em críticas diretas às disciplinas, mas ao modo como não se articulariam à experiência escolar, às demandas contextuais para a construção de um olhar integrado. A integração pode ser lida como não sendo dada, não por causa da organização disciplinar do currículo, mas em razão de algum tipo de indisposição local/escolar à conjunção que levaria à construção de conhecimentos pelos sujeitos. Em dados momentos, as visões disciplinares são problemas da construção de um conhecimento demandado na formação de sujeitos para o mundo atual. Noutros, as disciplinas são afirmadas como não sendo restritivas à produção do conhecimento integrado, quando bem dinamizadas metodologicamente na/pela gestão político-pedagógica na escola. Isso pode reiterar a interpretação de que o disciplinar não pode ser desprezado, embora criticado, em função de operar como o conhecimento de base ou que dá corpo à reforma (da organização) do currículo.

Em abordagem aproximada, as OCNEM (2006) pontuam um argumento voltado às práticas escolares, para as quais importaria a defesa da perspectiva interdisciplinar, sendo

necessário que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que a tornam viva e do meio social em que se insere, no sentido de compreender sua própria cultura e de identificar as dimensões da realidade motivadoras em favor de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos e de sua comunidade (BRASIL, 2006, p. 10).

É possível ler que as justificativas para falhas nas propostas anteriores decorreram da incapacidade de intervir nas práticas dos sujeitos no contexto da escola. Soma-se o argumento de que é nas escolas que as dinâmicas sociais de conservação e mudança se desenvolvem, como Goodson (1993) salienta, sendo suposta a possibilidade de inferir que o insucesso das propostas de reforma se deu pela falta de adesão, oposição ou negligência dos sujeitos

escolares. A escola, nesse caso, pode ser responsabilizada pela (in)efetividade da reforma, ao também ser encarregada pela avaliação dos elementos (sujeitos que quer formar, realidade em que se insere, compreensão de sua própria cultura, motivações) que a constituem para que, definida como contexto local (de localidade, lócus de realidade), possa planejar como projeto integrado a um “projeto social comprometido com a melhoria da qualidade de vida de toda a população” (BRASIL, 2006, p. 10).

Entretanto, apesar de o foco ser afirmado no que é apreendido como contexto escolar (cultura, realidade, sujeitos), a proposta define como fim o alcance da integração via interdisciplinaridade, como desafio a ser superado comumente pelas escolas e seus sujeitos. Como reiteração a esses argumentos, uma vez que a organização disciplinar inibiria a efetividade da reforma, a escola é projetada como contexto de neutralização ou resistência da inovação, o que é negativamente pontuado ao afirmar o engessamento desse formato, afastando a escola do que se questionou acima como sendo suas finalidades ou funções sociais. Esses argumentos possibilitam ler a escola como alheia de preocupações com temas e problemas comunitários, locais, sociais, com a vida (aos quais deveria responder e se mobilizar), e que, portanto, poderia levar à intensificação do cenário problemático que teríamos no Ensino Médio atual, no qual os sujeitos não se veriam mobilizados socialmente pela escola (BRASIL, 2006).

Na BNCC (BRASIL, 2018), em perspectiva de aprofundamento de crítica à escola, ao que é incontavelmente produzido no cotidiano escolar, de transferência de responsabilidade ao professor quanto à realização de um direito à educação (MACEDO, 2017; COSTA, 2019), é defendida a superação da fragmentação disciplinar por meio da proposição do ensino por áreas de conhecimento, integradas por diferentes disciplinas, e pela definição de itinerários formativos. Lopes (2019) destaca que a proposta de ensino por áreas investe também na possibilidade de aumento do diálogo entre as disciplinas, o que pode ser lido como uma defesa às contribuições disciplinares em um contexto ambivalente: as disciplinas são combatidas por formas de organização integradas que estão baseadas em contribuições disciplinares.

Segundo a autora, o combate às disciplinas pode ser pensado como um dos principais alvos da reforma, não só pelo argumento de uma suposta excessiva quantidade delas no currículo, como pelo modo como operariam na escola. Para a autora, entre os significados atribuídos às disciplinas segue sendo a acusação de determinada descontextualização, fragmentação do olhar sobre o mundo, que tenderia a levar os jovens a uma formação superficial. Lopes (2019) destaca que a proposta de romper a disciplinaridade tende a continuar um projeto falido, haja vista a ausência de diálogo ampliado, no âmbito de estados e municípios, com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas.

Com esta atenção aos conflitos entre discursos de integração e disciplinares, focalizo o caso da geografia no Ensino Médio. Privilegio, nesse sentido, o modo como a comunidade disciplinar de geografia tem atuado na produção da política curricular por meio da consideração do modo como a disciplina se identificou ou constituiu em diferentes momentos na política.

### **Interpretações sobre a geografia no Ensino Médio**

Como já mencionado, em trabalho anterior (COSTA; LOPES, 2009), discuti as tensões entre os discursos do currículo integrado e disciplinar, tomando por objeto o texto dirigido à área de Ciências Humanas dos PCN (BRASIL, 1999). Analisei a relação entre as competências, a interdisciplinaridade e a disciplinaridade, acenando aos significantes cultura, social e sociedade como meios pelos quais também se estabelecia o embate entre a integração curricular e o currículo disciplinar. Posteriormente (COSTA; LOPES, 2016), tendo em vista a ênfase na ideia de interdisciplinaridade em sua relação com a geografia, não só nos PCNEM como nos textos do PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCNEM (BRASIL, 2006), discutimos o quanto perspectivas interdisciplinares tendem a ser suportadas por distintos matizes do pensamento geográfico que, por sua vez, são reinterpretados na política como embasamento a uma visão interdisciplinar geográfica. Trato todas essas propostas como momentos de um texto político mais amplo, que busca produzir uma orientação para o Ensino Médio, tenta fixar uma dada significação

curricular e, com isso, não cessa de produzir sentidos díspares em distintos contextos.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), argumenta-se em favor de ideias como a de que existe uma predisposição à integração entre as disciplinas do campo das ciências humanas, o que supostamente já poderia ser considerado um aspecto facilitador na perspectiva de um currículo interdisciplinar. Simultaneamente à defesa da abordagem interdisciplinar tem-se, no texto específico de geografia, a ideia de que a “Geografia em si já é um saber interdisciplinar” (BRASIL, 1999, p. 31). Com esta justificativa, toma-se como pressuposto a noção de que há “necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade” (BRASIL, 1999, p.31). Argumenta-se, ainda nessa perspectiva, que o objeto da geografia estaria dilacerado em todas as disciplinas da área, justificando, portanto, uma feição interdisciplinar que lhe seria própria.

Assim, sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas (BRASIL, 1999, p. 32).

Nos PCN+ (BRASIL, 2002), define-se a interdisciplinaridade como elemento fundamental para a resolução de problemas científicos. É com base nessa argumentação que também se desenvolve a justificativa para o ensino da disciplina no nível médio, alinhando, portanto, o Ensino Médio às finalidades da ciência. A argumentação dessa cientificidade cria uma via de legitimação da disciplina.

De semelhante modo, em uma perspectiva de retomada, crítica e aprofundamento da discussão dos PCN, foram lançadas as OCNEM (BRASIL, 2006). Neste documento, ao aprofundar a abordagem interdisciplinar, há uma vinculação desta à ideia de resolução de problemas e a defesa da transposição didática, reforçando o discurso disciplinar acadêmico como norte do saber escolar, como ao ponderar que tais referências servem para ajudar o professor a entender a importância da transposição do conhecimento científico para o aluno, além de orientar à promoção de “mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem [...] em resoluções

de problemas em perspectiva interdisciplinar.” (BRASIL, 2006, p. 47). Em outro trecho, como nos PCNEM, se pressupõe a interdisciplinaridade como marca do pensamento geográfico, como ao pontuar que “essas linguagens (cartográfica, textual, corporal e cênica, iconográfica e oral) servirão de apoio para as aulas de Geografia [...] são um instrumento mais adequado para fazer a leitura do meio geográfico e de seu uso, o que supõe o exercício da interdisciplinaridade” (BRASIL, 2006, p. 50).

Se nos PCN, PCN+ e nas OCNEM é salientada uma prevalência do discurso acadêmico como legítimo a ser aplicado como saber escolar, na BNCC a geografia é abordada de forma genérica no Ensino Médio, sendo mencionada como componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e como contribuição na abordagem a temas como formação “ética, justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). Além disso, é salientado que em um encadeamento com o Ensino Fundamental,

a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p.562).

Nesse sentido, ao tempo em que é possível uma interpretação de que, no Ensino Médio, a geografia não é delineada quanto ao seu teor e finalidades, também é possível pensar que, por exemplo, a ideia de uma “exploração mais complexa”, possibilitada pela maior

capacidade cognitiva dos jovens, consiste em uma mudança dinâmica no processo de significação da geografia na política, considerando o modo como tem sido significada nas propostas curriculares anteriores. Quero salientar que, embora seja mantido o discurso de integração via interdisciplinaridade, sendo na BNCC aprofundada a defesa do ensino por áreas de conhecimento (o que pode ser lido como algo anunciado desde os PCN), o esvaziamento da discussão sobre as disciplinas e, em especial em relação à geografia na BNCC no nível médio, que tem sido pontuado por distintos autores (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019; PORTELA, 2018), pode ajudar a colocar em perspectiva uma ideia de aumento da transferência de responsabilidade para os sujeitos da escola pela realização e êxito de uma proposta prescritiva desde o Ensino Fundamental.

Como já salientei em outros trabalhos (COSTA, 2019; 2020; 2021; COSTA; CUNHA, 2021), me oponho a ideias de currículos nacionais e, portanto, seria um contrassenso afirmar que a BNCC do Ensino Médio carece de maior detalhamento ou aprofundamento ou, ainda, precisão quanto ao que deve ser desenvolvido em geografia neste nível de ensino. Minha intenção aqui é chamar a atenção para uma das fragilidades da proposta ao sinalizar para que, como política pública de currículo, constituída em negligência às pesquisas em Educação e em Educação em geografia acumuladas nas últimas décadas (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019), a BNCC pretende uma intervenção significativa no cotidiano escolar, que também consiste em um redesenho dos componentes curriculares no Ensino Fundamental e, no nível médio, remete à responsabilização de professores e estudantes pelo aprofundamento de temas supostos como caros à geografia.

Se nas propostas anteriores a geografia poderia ser compreendida como significada como uma ciência interdisciplinar (COSTA; LOPES, 2016), na BNCC ela é genericamente suposta como contribuição à formação pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale destacar que seria possível o argumento democrático de que a proposta é genérica justamente para que a escola faça suas escolhas pedagógicas na condução da disciplina se não estivéssemos tratando de uma proposta curricular com foco intervencionista no cotidiano escolar que, tal como Macedo (2015) e Costa e Lopes (2018) argumentam, visa combater especificamente aquilo que acontece

nos cotidianos escolares e que escapa a lógicas de controle do conhecimento. Desta maneira, uma leitura provisória pode ser a de que a geografia no Ensino Médio tem sido fragilizada, assim como outras disciplinas, em nome de uma afirmação da responsabilidade dos sujeitos envolvidos com este nível de ensino pela “realização” daquilo que sequer a proposta, no âmbito do controle que ela pretende, consegue realizar, porque é impossível.

### **Considerações Finais**

Em tom conclusivo, penso que uma pauta para uma agenda de pesquisas futuras sobre as políticas de currículo para geografia na BNCC pode incluir a busca por compreender como a comunidade disciplinar de geografia tem atuado na interlocução com a política, o que tende a ajudar no entendimento dos sentidos que têm sido produzidos para geografia. Se em momentos anteriores à BNCC foi possível compreender uma atuação da comunidade voltada à negociação ambivalente com o discurso de integração via interdisciplinaridade, na qual a luta política envolvia a hegemonização de uma perspectiva de geografia como conhecimento interdisciplinar, no caso da BNCC opero com o indício de que a ideia de uma base tem sido considerada, simultaneamente, como criticável e desejável, como discuti em Costa (2020). Criticável (também) pelo modo como a elaboração da BNCC foi conduzida, sem a participação direta e extensiva das escolas e da pesquisa, além do protagonismo de instituições privadas, como salienta Macedo (2015); desejável, pois, apesar dos elementos que podem tornar tal política criticável, a comunidade disciplinar tende a reforçar a defesa na proposição de currículos nacionais como política pública de currículo, mesmo com críticas acumuladas e qualificadas contra este formato que tem sido adotado, sem êxito, como caminho para a educação pública desde a década de 1990.

Ainda pensando em uma agenda de pesquisa, a partir de diálogos com o pensamento de Goodson (COSTA; LOPES, 2016a), tenho buscado pensar que a história de uma disciplina escolar está conectada ao que ela se torna, contextualmente, quando se constitui por meio de rótulos (questões, temas, debates de repercussão pública) buscando responder a anseios sociais mais amplos através de seus conceitos e tematizações. Se esta perspectiva possibilita

compreender a história de uma disciplina escolar, pela investigação das políticas curriculares, penso que, buscando inclusão em uma luta política marcada pelo discurso da integração, a geografia se constituiu respondendo como “conhecimento interdisciplinar”. Cabe questionarmos, no âmbito das políticas que constituem a BNCC, ao quê a geografia, considerando o modo como tem se constituído, visa responder e, por conseguinte, “tornar-se” na política. Tomando as ideias de Laclau (2011) sobre os processos de identificação na política, podemos estrategicamente tentar rastrear o modo como a geografia tem sido identificada na política pelas ameaças/desafios/bloqueios/inimigos aos/às quais ela tem buscado responder.

As oportunidades interpretativas que salientei ao longo deste texto podem, entre tantas outras possibilidades, auxiliar na investigação dos processos envolvidos na manutenção e na estabilidade curricular de uma disciplina escolar, pensando sua trajetória nas políticas curriculares, o modo como muda e territorializa, como meio pelo qual podemos pensar sua história, desafios, oportunidades e finalidades sociais em distintos contextos. Entre outros “acessos” à investigação de tais políticas, pode ser enriquecedor o investimento na busca por compreender as estratégias e decisões do sujeito político em que se constitui a comunidade disciplinar de geografia, considerando as disputas pela significação da disciplina em uma política que não cessa em ser produzida.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSTA, Hugo H. Propostas curriculares nacionais para geografia e o risco da alteridade. **Revista da Anpege**, v. 15, p. 146-174, 2019.

\_\_\_\_\_. 'Seríamos a política que criticamos?': a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 125-152, 2020.

\_\_\_\_\_. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográficos**, v. 3, p. 1-20, 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika. V. R. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 1246-1265, 2021.

COSTA, Hugo. H. C.; LOPES, Alice C. Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 196/12-215, 2009.

COSTA, Hugo H. C.; LOPES, Alice C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016a.

\_\_\_\_\_. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pró-Posições** (UNICAMP. Online), v. 27, p. 179-195, 2016b.

\_\_\_\_\_. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 1, p. 1-20, 2018.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Reflexões discursivas sobre a esquerda, o deslocamento e a democracia. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; Cunha, Erika; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 507-524, 2017.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: Geografia em Debate** (UFPB), v. 12, p. 48-68, 2018.

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL SUPERIOR: ACTUALIZACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA EN ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO**

Jairo Alberto Romero Huerta  
Felipe de Jesús Juárez Villanueva

### **Introducción**

Las políticas educativas en México, en la actualidad se encuentran en un proceso de asentamiento en planes y programas en diferentes niveles educativos. Las Escuelas Normales de México, no son la excepción, desde el año 2018 se posicionan como el lugar estratégico para la formación de maestros de educación básica, es una prioridad para el actual Estado mexicano reconocer la importancia que tienen estas instituciones en la transformación educativa del país.

En este contexto, buscamos dar cuenta sobre la relevancia que tienen estas políticas educativas en la actualización de planes y programas de estudio, en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en las Escuelas Normales de México. Consideramos analizar de manera documentada, las perspectivas y enfoques disciplinares-pedagógicos que integran esta modificación. Nos interesa examinar ¿cómo las políticas educativas actuales inciden en las modificaciones de planes y programas para la formación de docentes de Geografía en Secundaria? Desde luego, es un trabajo que permite problematizar diversos campos, como lo curricular y la formación docente en Geografía a nivel secundaria en México.

Asimismo, esta investigación contextualiza un registro histórico social en torno a una de las instituciones que por décadas ha sido un lugar preponderante para la formación de profesores en México, en particular en el campo de la Geografía. El trabajo que desarrollamos está organizado en cinco secciones: “Introducción”, “La presencia de las Escuelas Normales en México”, “La Enseñanza de la Geografía en las Escuelas Normales de México” “Políticas Educativas actuales en

Planes y Programas que integran la Formación Docente en Geografía a nivel secundaria” y “Reflexiones finales”.

## **La presencia de las Escuelas Normales en México**

Las Escuelas Normales tienen una tradición de más de doscientos años en México. Un primer momento, fue la llegada de la Compañía Lancasteriana en 1823, perteneciente a las asociaciones privadas, producto de las migraciones europeas a este continente. De acuerdo con Galván, (2012), esta institución promovió y fundó la primera Escuela Normal en el país, que extendió sus centros escolares por distintas Entidades Federativas, ubicadas principalmente en las capitales de esos territorios. Posteriormente, la Escuela Normal pública del país, fue fundada por Enrique Rébsamen en la ciudad de Xalapa, Veracruz en 1887. Este sistema educativo dio un giro a la propuesta lancasteriana también conocida como de la Escuela Antigua<sup>1</sup>, antecesora a la llamada Escuela Moderna: de alcance nacional, de carácter obligatorio, laica, popular, gratuita. El surgimiento de las Escuelas Normales públicas requirió de dos elementos: la creación de escuelas, y la formación de maestros normalistas. (Arteaga y Camargo, 2009).

Posterior a la Constitución de 1857, la educación básica en México estaba integrada por primaria elemental y elemental perfecta. La educación secundaria correspondía a estudios preparatorianos y profesionales. Una década después, la Ley Orgánica de Instrucción en el Distrito Federal de 1867 separó a la educación primaria e incorporaba la educación secundaria, dando paso al nivel preparatorio previo a los estudios profesionales<sup>2</sup> (Gómez, 2001). En el año de 1900, en el país había 45 Escuelas Normales en todo el país. No obstante, para el año 2021, el sistema educativo de Escuelas Normales mexicanas, se conformó por

---

<sup>1</sup> El sistema educativo lancasteriano empleaba monitores y no educadores, que no suplían a la figura del docente. Ya que carecía de planes educativos, ante lo cual era necesaria la creación de otro sistema para lograr una mejor enseñanza (Arteaga y Camargo (2009).

<sup>2</sup> Pese a que la Ley debía aplicarse solamente en la capital del país (Distrito Federal) y territorios federales, otras Entidades Federativas la replicaron, ante lo cual algunos de los contenidos en los planes de estudio se parecían. Gómez (2001).

planteles para la educación preescolar, primaria, secundaria, rural, urbana, de educación física entre otras más (Navarrete, 2015).

En el año 2021 el sector público de Escuelas Normales estaba integrado por 35<sup>3</sup> tipos de escuelas, mientras que el sector privado lo conforman 15<sup>4</sup>. En este mismo ciclo, se enlistaron un total de 386 Escuelas Normales en las 32 Entidades Federativas de México: 259 públicas (67 %); 127 particulares (33 %). Es evidente que la distribución actual de las Escuelas Normales obedece a un contexto histórico-social de México. Sin embargo, emerge otro elemento que acompaña la cobertura e infraestructura de las Escuelas Normales para la enseñanza de la Geografía, nos referimos a las políticas educativas, planes y programas de estudio. En el siguiente punto se abordan antecedentes, distribución territorial (actual) de las Escuelas Normales de México, así como la presencia de los últimos planes y programas para la formación de docentes de Geografía.

### **La enseñanza de la Geografía en las Escuelas Normales de México**

La presencia de la enseñanza de la Geografía en la Escuela Normal se inicia a partir de 1822 en el sistema lancasteriano. Aunque en el periodo (1972 a 1992) oficialmente dejó de estar presente en los niveles de primaria y secundaria (Castañeda, 2004). Posterior a la educación lancasteriana, en el sistema educativo oficial mexicano, producto de la Ley Orgánica de Instrucción en el Distrito Federal de 1867, el curso “Rudimientos de historia y geografía especialmente de México”, puede ser considerado como la segunda asignatura de corte geográfico, en ser enseñadas en México. (Gómez, 2001).

Durante el siglo XIX, como efecto de los distintos movimientos nacionales posteriores a la Independencia (1810) y Revolución (1910), la enseñanza de Geografía en México tenía la labor de formar la identidad nacional de niñas, niños y jóvenes mexicanos. En ese periodo, la Geografía tendía a ser comprendida, como una ciencia

---

<sup>3</sup> Centros: de estudios, de estudios superiores, regionales, de Actualización del Magisterio; Escuelas Normales: estatales, superiores estatales, federales, de especialización, experimental, fronterizas, oficiales, regionales, fronterizas, urbanas; Institutos; Unidad de desarrollo; Universidad.

<sup>4</sup> Centros: de estudios educativos, rurales de educación superior, superiores, universitarios; Colegios; Escuelas: Complejos educativos, Normales, Normales Superiores, Normal Superior Estatal, Superior; Institutos; Normales; Universidades.

enciclopédica que enseñaba la concepción de un espacio contenedor de elementos, empleada para describir el territorio, las actividades económicas, la población, la cultura y conocimientos naturales de distintas regiones del país. En este sentido, Castañeda (2004), ubica la formación de profesoras y profesores de Geografía a partir de 1910, por la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional.

En el año de 1939, egresa la primera generación de docentes de Geografía de la Escuela Normal Superior de México<sup>5</sup>, (Chávez 1962 y Farfán 1998, en Castañeda, 2001). Por tanto, a mediados del siglo XX, las Escuelas Normales se encargaban de la formación de docentes en todo el país. A partir de distintas políticas educativas, en México hubo un incremento de Escuelas Normales, pero también de prescolares, primarias y secundarias, principalmente ubicadas en las capitales de los estados, aunque con presencia en otros lugares. De esta manera, se puede aseverar que en México la formación de docentes de Geografía tiene poco más de 110 años de tradición.

En la actualidad, los planes y programas enfatizan el acompañamiento de estas políticas educativas, que en ocasiones, condensan un conjunto de perspectivas y postulados emanados del proyecto de nación. Los planes de estudio más recientes de las Escuelas Normales a nivel nacional para la enseñanza de la Geografía en secundaria<sup>6</sup>, se encuentran en el año de 1999 y 2018. Por lo tanto, la presencia de estos planes y programas tal como se observa en la siguiente tabla, no es homogénea en todos los estados de la república mexicana.

En el año de 1999, había 18 Escuelas Normales que impartían la licenciatura con especialidad para la enseñanza de Geografía para el nivel secundaria en todo el país, 10 de esas escuelas eran públicas y 8 particulares. Públicas: Chihuahua, Distrito Federal, Durango, Jalisco, México, Morelos (2), Nuevo León, Sonora y Zacatecas. Particulares:

---

<sup>5</sup> Cabe resaltar que los planes de estudios de la Escuela Normal Superior, fueron adaptados a otras Normales de especialidad en Geografía, por ejemplo, en Chihuahua, Guerrero, Jalisco, México, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Sonora, Veracruz, y otras entidades más. Ver en Castañeda (2001).

<sup>6</sup> Para efectos de análisis para esta investigación, solo recuperamos los dos últimos planes y programas de 1999 y 2018.

Tamaulipas (4), Guerrero (3), Puebla (1). (SEP 2000-2001, en Castañeda, 2001).

Tabla 1 - Normales Superiores con la especialidad en Geografía en México: 1999 y 2021.

Entidad Federativa	1999		2021	
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Baja California Sur			1	
Chihuahua	1		1	
Distrito Federal (CDMX)	1		1	
Durango	1			
Guerrero		3	2*	
Hidalgo			1	
Jalisco	1		1	
México	1		1	
Morelos	2			2
Nuevo León	1		1	
Puebla		1		
Querétaro			1	
Sonora	1			
Tamaulipas		4		
Yucatán			1	
Zacatecas	1		1*	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

Nota: \*Centro de Actualización Docente, 2021.

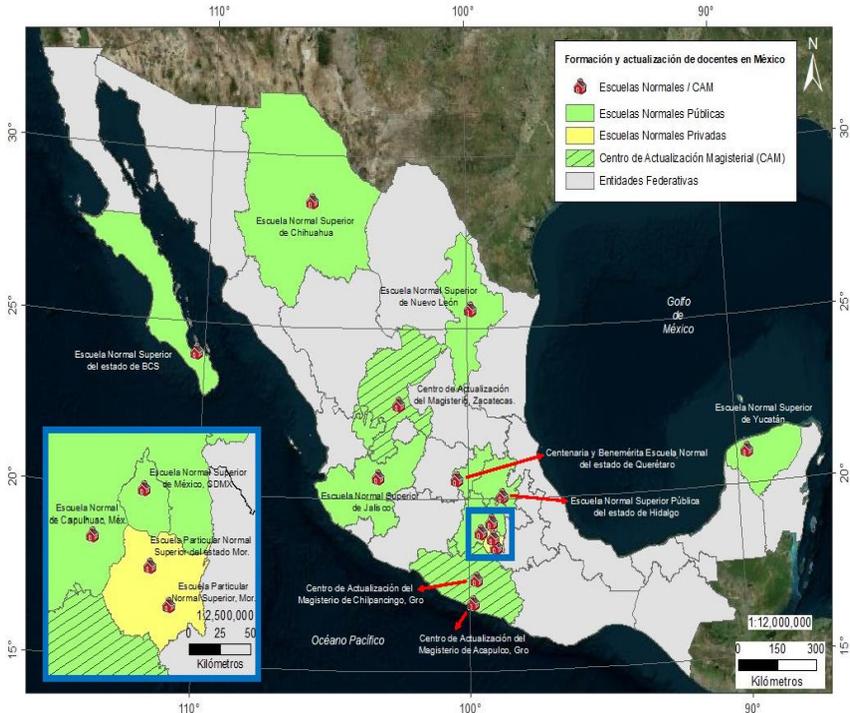
Elaboración propia con base en Dirección de Normatividad, SEP 2000-2001 en Castañeda (2001, 186); Ciclo escolar 2020-2021.

En el año 2021, la presencia de la enseñanza de esta disciplina ha estado presente en 16 estados que representa el 51 % de las Entidades Federativas mexicanas. En el ciclo 1999-2000 sumaban 18 Escuelas Normales (10 públicas y 8 privadas), en todo el país. En contra parte, en el ciclo 2020-2021, se contabilizaron un total de 11 Escuelas Normales (9 públicas y 2 privadas) en todo México. Esto implica una reducción de 8 a 2 escuelas del sector privado. Además de una reducción de 10 a 9 escuelas del sector público: aunque fueron incorporados 3 Centros de Actualización Docente.

Los datos del ciclo escolar 2020-2021 refieren que las Escuelas Normales mexicanas donde se enseñó geografía se clasificaron en tres tipos: Escuelas Normales públicas (9), Centros de Actualización

Docente (3) y Escuelas Normales privadas (2). En el siguiente mapa se representa la distribución y la clasificación de instituciones donde se imparte esta licenciatura para la formación de docentes de Geografía a nivel secundaria.

Mapa 1 - Escuelas Normales donde se imparte la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en secundaria, en México. Ciclo 2020-2021.



Distribución de las 14 Escuelas Normales públicas y particulares en México. Elaboraron: Jairo Romero & Felipe Juárez, con base en Ciclo 2020-2021, Siben.

La mayor distribución de los planteles del sector público, se localiza en: el estado de México (15 %), seguido de Guerrero (5 %), Jalisco, Oaxaca y Puebla (4 % respectivamente). En materia del sector privado, la mayoría de instalaciones se ubican en Guanajuato (20 %), Puebla (13 %), CDMX (9 %), Tamaulipas, Veracruz y Yucatán (8 % respectivamente). De esta manera, se da cuenta de la poca presencia que tiene la licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en las escuelas normales del país.

## **Políticas Educativas en Planes y Programas que integran la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía a nivel secundaria**

Las políticas Educativas en México han permitido conformar un sistema educativo capaz de brindar espacios educativos, fomentar la escolaridad obligatoria y acercar la educación a la población mexicana a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, el horizonte de posibilidades por parte del Estado mexicano por consolidar un sistema educativo de vanguardia, ha sido trastocado por el cúmulo de reformas que se traducen en políticas preponderantes y, al mismo tiempo, ausentes por los intereses económicos y globalizantes de los últimos años.

A diferencia de los últimos años en México, entre los periodos, 2000-2006, 2006-2012 y 2012-2018, en la actualidad el estado mexicano a finales del año 2018, se ha preocupado por la continuidad y la capacidad política para organizar transiciones y modificaciones educativas, curriculares, apostando por una iniciativa desde la gestión educativa, así como la integración de actores educativos participantes en todo momento. La participación del Estado en cuanto a las políticas educativas, alude a una estrategia de actuación inmediata ante el contexto nacional e internacional, más allá de garantizar la continuidad de un Sistema Educativo Nacional (SEN), a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reivindica su facultad para regular, coordinar y conducir la política educativa nacional (Romero y Soriano, 2022).

En este sentido de transformación a través del estado, las políticas educativas comenzaron a manifestarse con nuevos acuerdos emitidos por el gobierno de México. Uno de estos acuerdos, que consideramos fundamental para esta investigación, fue el documento difundido el día 3 de agosto del año 2018, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018), la SEP, a través del acuerdo con el número 14/07/18, establece la modificación de planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Un aspecto educativo que había estado ausente en años anteriores, incluso había sido uno de los objetivos pendientes en el Plan Nacional de Desarrollo y en específico en el Programa Sectorial de Educación a inicios del periodo 2013-2018.

Así, entre sus puntos estratégicos que se retoman al final del periodo de gobierno (2012-2018) y a inicios de este gobierno en curso (2018-2024) se encuentran: asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como el fortalecimiento de la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes. Derivado de los procesos de acercamientos con los actores educativos mediante consulta, la SEP definió la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar la formación de maestros de México y enfrentar los retos actuales. Recuperando el mismo acuerdo (DOF, 2018), integró seis ejes principales<sup>7</sup>:

- 1.Transformación pedagógica de acuerdo al Nuevo Modelo Educativo.
- 2.Educación indígena e intercultural.
- 3.Aprendizaje del inglés.
- 4.Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales.
- 5.Sinergias con universidades y centros de investigación.
- 6.Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia.

Para efectos de esta investigación, solo analizamos el primer eje, *Transformación pedagógica de acuerdo al Nuevo Modelo Educativo*. Este eje promovió la modificación del plan de estudios del año de 1999 al plan de estudios del año 2018. En primer lugar, se encuentra la diferencia en el título del programa de estudios: Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Geografía (1999) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía (2018).

En segundo lugar, la organización de contenido en el plan de 1999 se encontraba en tres campos de formación: formación general, formación común y formación específica (especialidad), mientras que en el actual programa que rige a partir de año 2018, la organización está en cuatro trayectos formativos: básico teórico metodológico para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y cursos optativos. En la siguiente tabla se muestra a detalle las diferencias en contenido temático.

---

<sup>7</sup> Para profundizar el análisis de cada uno de estos ejes, se puede encontrar en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)

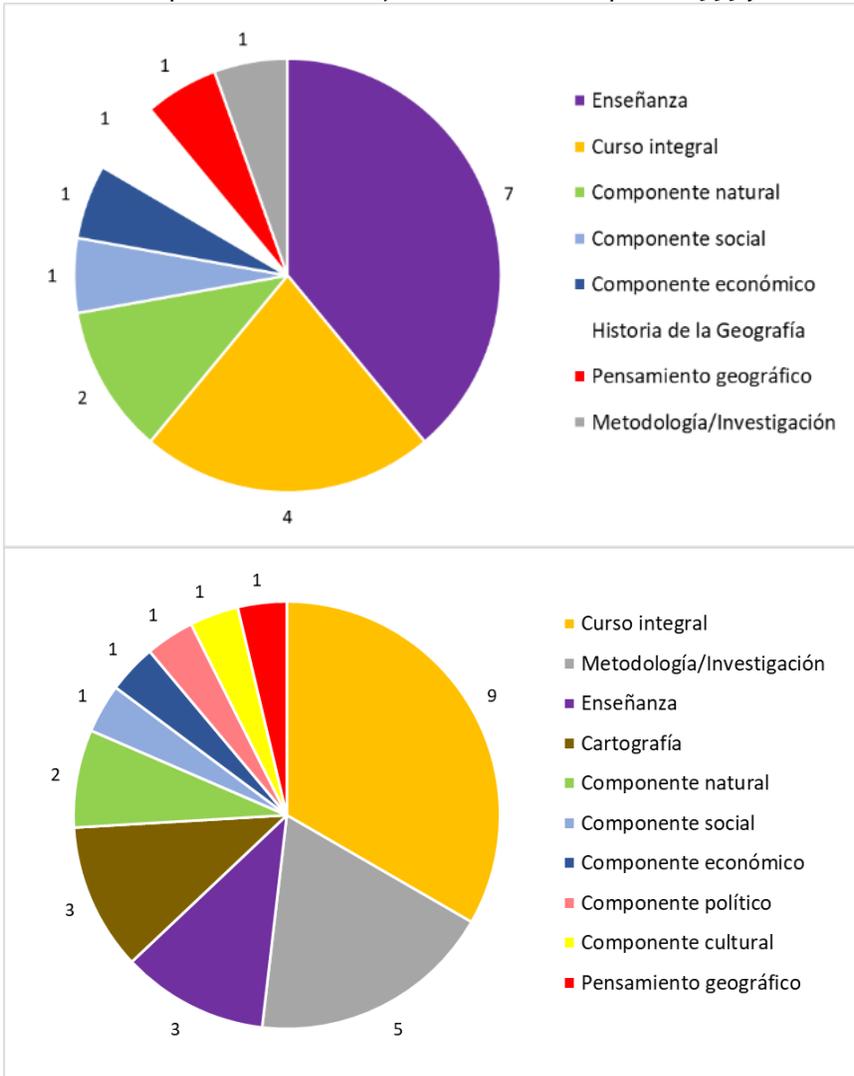
Tabla 2 - Cursos de la licenciatura en Geografía, planes 1999 y 2018.

Plan 1999		Plan 2018	
Semestre	Cursos	Semestre	Cursos
Primer	Sin cursos de especialidad	Primer	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pensamiento y espacio geográfico.</li> <li>➤ Teoría de sistemas y Ciencias de la Tierra.</li> <li>➤ Geografía y educación.</li> </ul>
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Introducción a la enseñanza de la Geografía.</li> </ul>	Segundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cartografía y manejo de mapas.</li> <li>➤ Ciencias de la Tierra.</li> <li>➤ Planes de protección civil.</li> <li>➤ Diseño y ejecución de prácticas de campo (optativa).</li> </ul>
Tercer	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El pensamiento geográfico de los adolescentes.</li> <li>➤ El espacio y su enseñanza en geografía.</li> </ul>	Tercer	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Geografía de la población.</li> <li>➤ Estadística aplicada a la Geografía.</li> <li>➤ Geografía política y geopolítica.</li> <li>➤ Uso de TIC en la enseñanza de la Geografía (optativa).</li> </ul>
Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interacción relieve, agua, clima 1.</li> <li>➤ Métodos y procedimientos en el análisis geográfico.</li> <li>➤ Territorio, población y cultura.</li> <li>➤ Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.</li> </ul>	Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Geografía económica y globalización.</li> <li>➤ Recursos naturales.</li> <li>➤ Didáctica de la Geografía.</li> <li>➤ Identidad territorial (optativa).</li> </ul>
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interacción: relieve, agua, clima II.</li> <li>➤ Diversidad geográfica mundial y de México I.</li> <li>➤ Espacio rural y urbano.</li> </ul>	Quinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análisis espacial con SIG.</li> <li>➤ Geografía cultural.</li> <li>➤ Metodología de la investigación geográfica.</li> <li>➤ Bases del ordenamiento territorial (optativa).</li> </ul>
Sexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seminario de temas selectos de historia de la geografía.</li> <li>➤ Naturaleza, sociedad e impacto ambiental.</li> <li>➤ Diversidad geográfica mundial y de México II.</li> <li>➤ Seminario: efectos económicos y sociales de la globalización.</li> </ul>	Sexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cartografía aplicada.</li> <li>➤ Geografía ambiental.</li> <li>➤ Investigación educativa.</li> <li>➤ Formulación, implementación y evaluación de proyectos (optativa).</li> </ul>
Séptimo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.</li> <li>➤ Trabajo docente 1.</li> </ul>	Séptimo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realidades y prospectiva geográfica.</li> <li>➤ Gestión del patrimonio.</li> <li>➤ Gestión del riesgo de desastres.</li> <li>➤ Seminario de integración para el trabajo de titulación.</li> </ul>
Octavo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.</li> <li>➤ Trabajo docente II.</li> </ul>	Octavo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprendizaje en el servicio</li> <li>* No son cursos de especialidad</li> </ul>
Total Plan 1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 45 asignaturas en total</li> <li>➤ 13 asignaturas de Geografía (29 %).</li> <li>➤ 224 horas en total (8 semestres).</li> </ul>	Total Plan 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 53 cursos en total.</li> <li>➤ 22 cursos de Geografía (41. 5 %).</li> <li>➤ 5 cursos optativos de Geografía (9 %).</li> <li>➤ 27 cursos obligatorios y optativos (50. 5%)</li> <li>➤ 4824 horas en total (8 semestres).</li> </ul>

Elaboraron: Jairo Romero & Felipe Juárez, con base en planes 1999 y 2018 de la especialidad en Geografía. SEP (2000), DGESPE (2018).

Con base en la anterior tabla analizamos e identificamos los principales ejes temáticos que permiten contrastar los planes de 1999 y 2018. Por ejemplo, en la siguiente gráfica se puede apreciar las semejanzas y diferencias de ejes referidos a los cursos temáticos que integran cada uno de esos programas.

Gráfico 1 - Comparativa entre los ejes temáticos de los planes 1999 y 2018.



Elaboraron: Jairo Romero & Felipe Juárez, con base en planes 1999 y 2018 de la especialidad en Geografía. (DGESPE-SEP, 2018).

Entre las diferencias encontradas, se puede observar siete cursos generales de enseñanza en el programa de 1999, pero solo uno correspondía a la enseñanza de la Geografía, a diferencia del plan 2018 hay tres cursos específicos de enseñanza de la disciplina. Otro

punto a destacar, es la ausencia de materias cartográficas en el plan de 1999 y la presencia de tres cursos de índole cartográfico en el programa de 2018. Asimismo, se observa en el plan vigente la perspectiva integradora disciplinar y pedagógica con nueve cursos. Entre las semejanzas encontradas, hay cursos que siguen presentes a través de los componentes: natural, social económico y otros cursos se integran o profundizan como el componente político y cultural. Además, el curso de pensamiento geográfico y metodología de investigación siguen estando presentes como base para la formación de docentes de Geografía a nivel secundaria.

### **Reflexiones finales**

Las políticas educativas a partir del año 2018 han permitido visibilizar los vacíos y posibilidades en cuanto a la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar la formación de maestros de México y enfrentar los retos actuales.

Pese a tener dos siglos de tradición en México, la enseñanza de Geografía sigue enfrentando cuestionamientos sobre su utilidad. En gran parte porque prevalecen contenidos descriptivos, que si bien dan acceso a conocimientos geográficos, no necesariamente inciden en la construcción de pensamiento geográfico. No obstante, la reducida presencia que tiene la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en las escuelas normales de México genera grandes desafíos, tanto para la disciplina escolar y científica, como para la formación de docentes de Geografía. La formación de profesionales en este ámbito a partir de estas políticas de transformación educativa, ofrece la posibilidad de incidir en la educación geográfica para el análisis espacial de problemáticas de múltiples cortes, que trascienden al sector educativo y contribuyan al diseño e implementación de estrategias que permitan atender las necesidades de la sociedad, los distintos gobiernos, y actores presentes en los múltiples territorios.

Las políticas educativas a nivel superior, específicamente en la actualización de planes y programas de estudio en la enseñanza y aprendizaje de la geografía en escuelas normales, movilizan y cuestionan el campo disciplinar con relación a su contenido temático,

pero también señalan tendencias en la formación de futuros profesionales. La utilización e integración de herramientas tecnológicas-cartográficas y la integración pedagógica posicionan la enseñanza y aprendizaje de la Geografía como objeto de análisis e intervención. Es decir, los planes y programas pueden ser los catalizadores en un territorio curricular, emergente o sedimentado, dispuestos a establecer normas, parámetros y posibilidades. Es un territorio proclive a disputas, innovaciones y resistencias por parte de los actores educativos.

## Referencias

- ARTEAGA, Castillo Belinda. & Camargo, Arteaga Siddharta. El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. **Revista Integra Educativa**, 2(3), 121-133. 2009. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_abstract&tlng=en)
- CASTAÑEDA, Rincón Javier. **La geografía escolar. 1860-2000**. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Geografía, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. 2001. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2001/288540/Index.html>
- \_\_\_\_\_. Formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 9(23), 975-1004. 2004. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002311.pdf>
- Diario oficial de la federación. Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, gobierno de México. 2018. recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)
- GALVÁN, Lafarga Luz Elena. Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). **História da Educação**, 16(38), 43-62. 2012. Recuperado de: <https://www.scielo.br/ij/heduc/a/jwvccvPDJ5dLGX8hFXzfPgv/?format=pdf&lang=es>
- GÓMEZ, Rey Patricia. **La enseñanza de Geografía en los proyectos educativos del Siglo XIX en México**. Tesis para obtener el grado de

Maestría en Geografía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2001. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2001/292997/Index.html>

HURTADO, Tomás Patricia. Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales, 1921-1984. **Diccionario de historia de la educación en México**. 2008. Disponible en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm)

MONCADA, Maya José Omar & Gómez, Rey Patricia. (Coords.). El quehacer geográfico: instituciones y personajes (1876-1964). **Geografía para el Siglo XXI**. Serie Textos universitarios. Instituto de Geografía, UNAM. 136 p. 2009. Recuperado de: <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/book/31>

NAVARRETE, Cazales Zaira. Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. **Revista historia de la educación latinoamericana**, 17(25), 17-34. 2015. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382015000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002)

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

Secretaría de Educación Pública (SEP). **Campo de formación específica. Especialidad en Geografía. Licenciatura en educación secundaria**. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública (SEP). 2000. Recuperado de: [http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/plan\\_estudios/geografia.pdf](http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/plan_estudios/geografia.pdf)

## Sitios web

**Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria**. Plan 2018. DGESE-SEP. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/117>

**Matrícula por semestre de las escuelas normales. Ciclo escolar 2021-2022**. Recuperado de: [https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas\\_recientes](https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes)



## **AS FONTES PEDAGÓGICAS DA REALIDADE E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: PROPOSTA DE PLANEJAMENTO ESCOLAR EM DIÁLOGO COM A CIDADANIA**

Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri

### **Introdução**

O cidadão é o indivíduo num lugar. A república somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam. (MILTON SANTOS, 1998, p. 123).

O que é ser cidadão? Qual o entendimento de cidadania? Em pleno século 21, nos questionamos sobre a potência das palavras, cidadão e cidadania, de maneira coesa e simples responderíamos: são pessoas que habitam e desfrutam de um espaço que é um emaranhado de lugares distintos e que lutam para que sejam vistos diante das suas necessidades, nas realidades. Qual o sentido de trazer essas inquietações nesta escrita que é voltada às políticas públicas educacionais? Porque independente do lugar em que vivemos, e somos cidadãos, não nos preocupamos com o que está posto? É na escola por meio da educação que pensamos, relacionamos e refletimos sobre a cidadania? As mobilizações de cidadania realizadas por meio da educação, despertam as respostas para nossas perguntas, muitos sentimentos florescem, o sentido de pertencimento ao lugar em que vivemos e nos relacionamos com o natural e o humano, nos fazem compreender que cada lugar estabelece relações com o entorno e que essas relações perpassam aos olhares da escola, esta, enxerga os lugares e seus arredores, buscando uma perspectiva cidadã.

Ao movimento de nossas vidas, sendo profissionais da educação, essas inquietações estão presentes em diversos momentos, na sala de aula, em grupo de estudo, nas formações de professores, enfim, é diante dessas movimentações que entendemos que sim, a educação é a base de referência para esse processo da educação cidadã. Ainda nesses movimentos fica latente a importância de olharmos para uma educação cidadã e perceber que a cidadania

está presente nas pesquisas que realizamos nos documentos de políticas públicas educacionais, em especial aos documentos de currículo que são orientados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Os documentos curriculares são considerados caminhos possíveis ao planejamento escolar, que é voltado aos alunos, olhando as realidades dos discentes que são cidadãos e que buscam a cidadania também na educação.

Na perspectiva do olhar para a educação cidadã e a cidadania, enxergamos e trazemos para esta escrita o documento de currículo regional da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - AMOSC, que foi elaborado por muitas mãos, e olhares de professores que buscam a cidadania por meio da educação escolar. Este documento em sua trajetória de constituição e elaboração, fez escolhas para uma educação emancipatória.

Diante dos pressupostos do documento, utilizamos nesta escrita as Fontes Pedagógicas da Realidade -FPR, que são movimentos vivos entre o humano e o natural, que evidenciam as problematizações das realidades dos alunos, cidadãos, e que o professor encaminhe ao conhecimento escolar, independente do componente curricular de forma interdisciplinar. A proposta de reconhecer as FPR de maneira interdisciplinar, faz com que possamos relacioná-las aos diversos conhecimentos elencados no documento de currículo da AMOSC.

Ao processo de ensinar por meio da interdisciplinaridade com as FPR, o documento regional da AMOSC, sugere que os temas contemporâneos transversais sejam “trabalhados de forma articulada e não isoladamente, entre os componentes curriculares (inter e/ou multidisciplinar) contribui significativamente com a construção do conhecimento para a formação integral e cidadã dos estudantes.” (AMOSC, 2022, p. 514). Neste sentido, elencamos uma problematização entre as fontes pedagógicas da realidade e os temas contemporâneos transversais. Nos questionamos frente ao planejamento do professor, se existe uma relação entre esses objetos de estudo que emergem para a educação cidadã e logo a cidadania. Assim, o objetivo desta escrita é de trazer uma proposta que configure o olhar para a cidadania elencando as fontes pedagógicas da realidade propostas pelo documento de currículo da AMOSC e os temas contemporâneos transversais - TCTs, identificados como política pública para uma educação escolar cidadã.

Elegemos uma trajetória para este capítulo. Ao item intitulado de “*As fontes pedagógicas da realidade: o olhar aos nossos lugares como cidadão*”, conceituando e contextualizando as fontes pedagógicas no documento de currículo da AMOSC, bem como método problematizador às aulas. Já ao item intitulado de “*Temas Contemporâneos Transversais: o olhar da política pública educacional para a cidadania*”, abordaremos à esta política pública educacional a relação dos temas com a cidadania. E ao último item “*Para pensar e não findar*”, propomos um planejamento escolar relacionando as FPR e os TCTs possíveis para uma educação cidadã.

### **As fontes pedagógicas da realidade: o olhar aos nossos lugares como cidadão**

Os lugares são lugares de encontro de diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. Em termos humanos, eles são o emaranhamento, a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras. (MASSEY, 2017, p. 39).

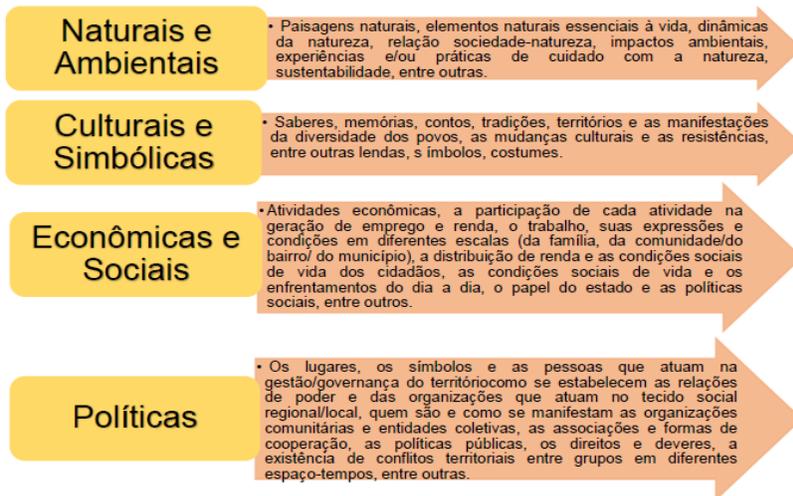
Os encontros e desencontros, permeados por lugares cheios de objetos e ações, fazem parte da realidade e são fenômenos da vida, que acontecem nas relações dos seres humanos com a natureza. Esses fenômenos podem ser éticos, estéticos, políticos, sociais, econômicos, que acontecem em múltiplas escalas, do local ao Global, tendo caráter de conhecimento, de pertencimento para o ser humano. Esses movimentos de encontros e desencontros também acontecem na escola na vida, na realidade de cada aluno, contextualizadas em sala, essas realidades quando abraçadas e incorporadas à aula tornam-se conhecimento.

Esse conhecimento é elencado diante de uma perspectiva emancipatória que transcenderá em atos de cidadania. Ao abordarmos temas relevantes que possuem forças de atração para uma posterior apreensão pelo aluno, elegemos conceitos fundamentais nas diversas disciplinas curriculares, atribuindo a uma realidade que corresponda à vivência do aluno. De acordo com a BNCC (2017, p. 16), “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.”

Reconhecendo a proposta que o documento normativo da BNCC aborda, o documento de currículo da região da AMOSC, configura diante deste processo de emancipação do aluno as Fontes Pedagógicas da Realidade – FPR, que tem como objetivo “estabelecer um diálogo com os espaços e os sujeitos de sua comunidade, assim como de produção de um olhar atento sobre como os conhecimentos científico-didáticos trabalhados possuem inúmeras relações com a realidade vivida.” (AMOSC, 2022, p. 32) e ainda corroborando com a BNCC o currículo regional da AMOSC, propõe que [...] o mapeamento das fontes pedagógicas precisa se desencadear inicialmente em três escalas: da comunidade em que vive o estudante e os professores e professoras; da escola e seu entorno; do município e sua região de abrangência. (AMOSC, 2022, p. 32).

Após o mapeamento das FPR realizado em cada município, é oportuno separá-las, conforme o modelo abaixo, lembrando que as fontes se entrecruzam independente da sua natureza, elas não são soltas, elas têm materialidade e imaterialidade, ocupando um espaço e um tempo.

Figura 1 - Fontes Pedagógicas da Realidade



Fonte: AMOSC, 2022, p. 33.

Após a abordagem do mapeamento realizada e tendo as fontes pedagógicas da realidade como caminho ao planejamento, é

perspicaz compreendê-las e associá-las aos conhecimentos que serão desenvolvidos com os alunos em sala de aula. Para isso elaboramos uma trajetória deste processo, conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Abordagens das Fontes Pedagógicas da Realidade

O quê?	Para quê?
Estabelecer conexões com as fontes pedagógicas da realidade;	Interagir com as vivências dos alunos.
Ao conhecer as FPR, utilizá-las como ponto de partida;	Organização do planejamento escolar, vinculada a educação cidadã.
Utilizar as FPR também para visitas de estudo, laboratório;	Institucionalizar o conhecimento com os alunos.
Efetivas ações coletivas.	Perspectiva escolar cidadã.

Fonte: elaboração Sabhrina Frigeri, 2022.

Para além do planejamento é pertinente aprofundar as interrogações - *o quê? para quê?* – dispostas no quadro 1, sendo importante este olhar, pois estamos contemplando vivências dos lugares nos quais nossos alunos têm uma vida e nesses lugares existem sentimentos e pertencimentos que envolvem uma trajetória, e como já mencionamos inicialmente, as realidades dos lugares evidenciam conhecimentos que poderão servir ao planejamento.

Conhecer o lugar ao qual pertencemos é refletir e agir criticamente para as diversas possibilidades e oportunidades que, os lugares, nos encaminham, é dizer que somos oriundos de diversas naturezas e que possuem raízes fortes que nos sustentam para uma cidadania. É motivador perceber que é por meio da educação que somos despertados a conhecer os lugares em que vivemos e onde podemos realizar todos os movimentos da vida.

As fontes pedagógicas da realidade são dinâmicas, entrecruzando os movimentos dos lugares, possibilitando o ato emancipatório que a educação proporciona. Vislumbrar acontecimentos e perspectivas acentuadas nas FPR é problematizar a vida dos cidadãos, indiferente se for local e ou global, é apresentar a realidade vivida, percebida e concebida. É apresentar problemas e soluções destes lugares que podem e devem ter olhares que enxergam além daquilo que queremos ver.

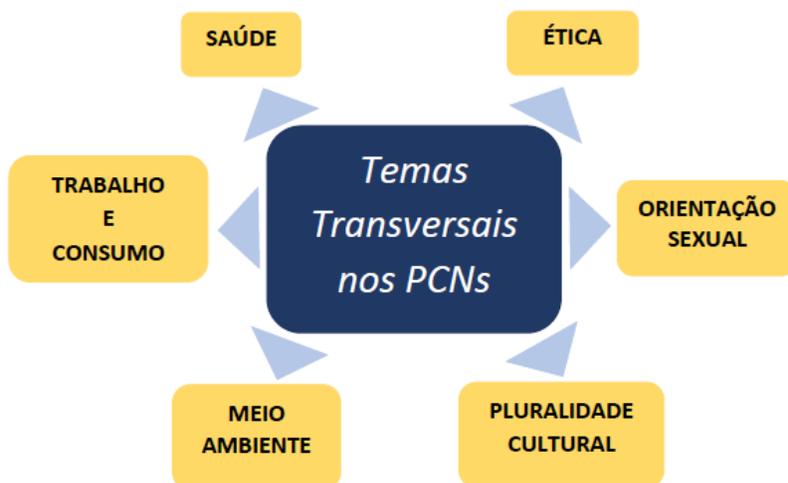
Ao próximo item, escrevemos sobre o olhar da política pública para a cidadania, por meio dos Temas Contemporâneos Transversais que dialogam com as fontes pedagógicas da realidade.

## **Temas contemporâneos transversais: o olhar da política pública educacional para a cidadania**

Para iniciarmos nosso diálogo sobre os Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, elencamos alguns questionamentos aos leitores. Caro leitor, você sabe o que são os Temas Contemporâneos Transversais? Já utilizou os temas em seu planejamento? Sabe que os temas estão previstos há mais de 20 anos, como política pública educacional e que tem como proposta a educação voltada para a cidadania? Compreende que os TCTs são objetos de aprendizagem aos alunos por meio da inserção das suas realidades? Com base nessas interrogações, articularemos a escrita, contextualizando os temas contemporâneos transversais frente à educação cidadã.

Iniciamos a primeira articulação que é compreender a origem dos TCTs. Para isso, voltamos ao ano de 1996, quando foi institucionalizada a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Básica, recomendando que os Temas Transversais fossem abordados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs; esta abordagem deveria ter dimensão didático-pedagógica, pois foram criados eixos temáticos de caráter dinâmico e inacabado da realidade, ou seja, “poderiam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 9). Nos PCNs os temas transversais eram seis, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 – Temas Transversais nos PCNs



Fonte: BRASIL. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019.p.8.

A figura apresenta seis áreas temáticas: saúde, ética, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural. Estas temáticas deveriam ser contempladas nas diversas áreas de conhecimento, sem ser uma imposição de conteúdos, pois abraçava assuntos da vida do aluno e eram adaptados às realidades de cada sistema de ensino e de cada região. No entanto, os temas transversais incorporam as políticas educacionais. Logo, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprova por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, para a educação básica fazendo referência às transversalidades, aos temas não disciplinares. Ainda em 2010, o CNE aprova a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos:

Art.16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...] que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (CNE/CEB, 2010, p.5).

O artigo dezesseis apresenta um novo caminho aos temas transversais, possibilitando abordagens contemporâneas que se vinculam à vida humana em diversas escalas, apresentando possibilidades aos currículos e aos profissionais da educação. Ainda, outras resoluções do conselho nacional de educação foram importantes: As DCNs para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental. Todas essas orientações fazem com que se pense na elaboração de um documento que oriente as secretarias de educação na elaboração de novos documentos curriculares.

Com isso, em 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versando que os temas passaram a ser denominados Temas Contemporâneos. “A inclusão do termo contemporâneo para complementar o transversal evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica.” (BRASIL, 2019, p. 12). De acordo com o documento veiculado pelo Ministério da Educação – MEC, os TCTs estão dispostos conforme a figura 3:

Figura 3 – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: BRASIL. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019.p.13.

Esta nova roupagem dos Temas aponta seis macroáreas temáticas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo,

Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia, englobando quinze “Temas Contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local” (BRASIL, 2019, p.12). Os TCTs continuam sendo ligados aos diversos conhecimentos, relacionando-os as questões sociais, vivenciadas pelos alunos.

Diante do exposto, os temas contemporâneos transversais estão propostos em leis, pareceres, resoluções, portarias, tornando-os obrigatórios nos currículos das redes de ensino. Entendendo que devem estar dispostos nos documentos curriculares é necessário compreender que a nomenclatura *transversal*, nos temas contemporâneos é definida no manual do Ministério da Educação (2019, p. 7), como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas. Sendo assim, entende-se que os temas são e estão vinculados com a realidade do aluno e que existe uma analogia de aprender os conhecimentos científicos nas questões da vida real. Por isso compreendemos que os TCTs trazem olhares para as questões relacionadas à educação cidadã por meio do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007). Para Helena Callai et. al. (2021, p. 43) [...] o acesso ao conhecimento é que se pode pensar o aluno na condição de sujeito com direitos e deveres, com consciência cidadã desde criança, reconhecendo a sua identidade e seu pertencimento com espírito crítico ao se situar e se reconhecer no lugar.

Ao compreendermos as relações entre as FPR e os TCT, que são fenômenos que acontecem nas interlocuções dos sujeitos – cidadãos e que perpassam aos conhecimentos oriundos da educação escolar, identificando-os como políticas públicas educacionais postas em documentos curriculares e que precisam ser abordadas e ou trabalhadas pelos professores e efetivadas pelos alunos, reconhecendo os seus lugares. Desta maneira, para colocarmos os TCTs em ação e vincularmos às Fontes Pedagógicas da Realidade, o próximo item desta escrita apresenta possibilidades de articulações entre esses dispositivos que estão incorporados ao Documento de Currículo da Região da AMOSC, de forma transversal e integradora a todas as áreas do conhecimento.

### Para problematizar e não findar

Para pensar este item como proposta de articulação entre FPR e TCTs, elegemos uma Fonte Pedagógica da Realidade, a praça (imagem 1) do município de Chapecó-SC, que pertence aos fenômenos políticos. Partindo deste mapeamento das FPR, iniciamos o processo de elaboração do planejamento escolar que encaminhará os alunos ao conhecimento poderoso para uma educação cidadã. A fonte pedagógica da realidade irá problematizar as aulas, podendo iniciar com as seguintes questões: Os alunos conhecem a praça central do município? Qual é o significado da palavra *praça*? Para que serve a praça? Quem são as pessoas que utilizam a praça? Por que a praça tem esse nome? A praça é grande ou pequena? Quantos metros quadrados possui? Existem árvores, rios, animais na praça?

Imagem 1 – Praça Coronel Bertaso – Chapecó - SC

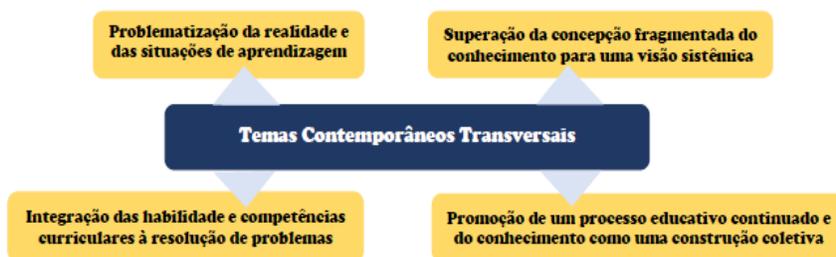


Fonte: <http://passaki.comunidades.net/chapeco-sc>

As respostas virão por meio do diálogo e mediação entre docentes e discentes. Em meio a esse processo dialógico, os professores já elencaram os componentes curriculares a serem trabalhados e os possíveis conteúdos. Importante esclarecer que a transversalidade não apresenta uma obrigatoriedade em que todas as disciplinas precisam compor o planejamento ao mesmo tempo, cabendo àquelas que farão sentido ao conhecimento que será abordado e explorado nas ações prevista ao planejamento do

professor e na práxis pelo aluno. As ações para a elaboração do planejamento, partiram da problematização que teve origem na fonte pedagógica da realidade e que essas articulações serão possíveis quando as abordagens no processo de interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transversalidade se dispõem aos seguintes passos/etapas:

Figura 4: Pilares de abordagens dos TCTs



Fonte: BRASIL, Mec. Propostas de Práticas de Implementação, 2019, p. 8

Identificamos nestes pilares os possíveis elementos que são primordiais ao planejamento do professor e as possibilidades entre as FPR e os TCT. São eles: problematização, conhecimento, habilidades/objetivos, educação cidadã (coletiva). Pensando nesta articulação entre as disciplinas e os elementos, elaboramos o quadro 2 para compreender a relação entre as Fontes Pedagógicas da Realidade, os Temas Contemporâneos Transversais e o Documento de Currículo da AMOSC. Como exemplo neste movimento utilizaremos o currículo do 5º ano do ensino fundamental I, e os componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História. Lembrar que a FPR escolhida pode articular com qualquer ano da educação e ou do documento, esta foi uma escolha aleatória para apreender as diversas possibilidades do currículo regional.

Quadro 2 – Proposta de Planejamento Escolar

<b>FPR</b>	<b>TCTs</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Habilidade/ Objetivo</b>	<b>Conhecimentos Essenciais</b>
Praça Central do Município de Chapecó – SC	Eixo: Cidadania e Civismo – Multiculturalismo	Língua Portuguesa Pergunta problematizadora: Qual é o significado da palavra <i>praça</i> ? Para que serve a praça?	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.)	Relato oral/Registro formal e informal
	Eixo: Cidadania e Civismo – Multiculturalismo	Geografia Pergunta problematizadora: Para que serve a praça? Quem são as pessoas que utilizam a praça?	Identificar e analisar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Diferenças étnico raciais, culturais e sociais em Santa Catarina e no Brasil.
	Eixo: Cidadania e Civismo – Multiculturalismo	História Pergunta problematizadora: Por que a praça tem esse nome?	Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	Processos de produção e hierarquização e difusão: marcos de memória.

Fonte: elaboração Sabhrina Frigeri, 2022.

Ao observarmos o quadro 2, com a proposta de planejamento, relacionando a fonte pedagógica da realidade com os temas contemporâneos transversais, incorporamos os subeixos dos TCTS, os quais farão sentido para a complementariedade dos conteúdos que serão desenvolvidos pelo aluno. Neste exemplo abordamos o eixo Cidadania e Civismo e o subeixo multiculturalismo. Ainda, nesta proposta de planejamento observamos que existe diálogo e olhares para as questões voltadas à cidadania, que é principal objeto deste capítulo, exemplo disso, é fazer com que o aluno – cidadão, compreenda e relacione a importância dos espaços públicos, a praça central da cidade, e que espaços como este, permitem e devem contemplar as perspectivas cidadãs que estão postas nas realidades dos lugares do mundo, como o uso do bem público – a praça - “é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual.” (SANTOS, 1998, p. 61), produzindo significações e pertencimentos na e para sua vida. Assim, o aluno observa, identifica, problematiza, investiga, compondo um arcabouço de conhecimentos que irão auxiliá-lo nas resoluções de seus problemas, fazendo com que o desenvolvimento da formação cidadã seja incorporado aos seus lugares, que são as suas realidades.

Pensamos essas articulações aos planejamentos escolares, efetivando as ações do planejar com perspectivas cidadãs, elaboradas no coletivo, desafiando a fragmentação do trabalho docente, superando as possíveis dificuldades enquanto escola e evidenciando o percurso formativo do aluno, pensando na cidadania e no objetivo central da escola, a emancipação.

Ao aceitar o convite para a escrita deste capítulo, estava ciente dos desafios, compreendendo que o escrever sobre documentos de currículo e políticas públicas educacionais nos encaminha para muitos lugares e que nesses lugares existem forças que nos direcionam e outras que nos expõem da perspectiva de educação cidadã. As forças que nos direcionam são postas aos diálogos da educação básica e suas possibilidades de multiplicidade e de entendimento das políticas públicas educacionais, permitindo olhares para a cidadania, sendo direito garantido. Por outro lado, a customização dos documentos curriculares que são forças que nos expõem dos caminhos da cidadania, que alienam e convergem para a desestruturação dessas políticas educacionais cidadãs.

Mesmo diante de tantas possibilidades e dificuldades, reforçamos a educação escolar cidadã, que pode se concretizar por meio de políticas públicas educacionais, estas, pensadas nesta escrita, por meio das fontes pedagógicas da realidade e nos temas contemporâneos transversais, que são educativos.

## Referências

Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina Currículo regional do ensino fundamental dos municípios da AMOSC: **BNCC e o movimento de reorganização curricular das redes municipais de educação da AMOSC** / Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. - [Chapecó]: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. MEC, Brasília – DF, 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/conte\\_xtualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/conte_xtualizacao_temas_contemporaneos.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Propostas de Práticas de Implementação**. MEC, Brasília – DF, 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)

CALLAI, Helena. Et al. **O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

MASSEY, Doreen B. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 4 ed.- São Paulo: Nobel, 1998.

## ARTICULAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, POLÍTICA EDUCACIONAL E AÇÃO DOCENTE PARA UMA CIDADANIA ATIVA

Carina Copatti  
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso  
Carla Riethmüller Haas Barcellos

### Introdução

Os problemas contemporâneos da sociedade globalizada têm desafiado os professores a criarem estratégias no sentido de contribuir para sua compreensão e, principalmente, para sua transformação, com o objetivo de construir possibilidades de formar para uma cidadania ativa. Diante de tais necessidades, tem-se uma realidade de educação escolar marcada por distintos problemas, os quais estão intrinsecamente ligados às desigualdades sociais e aos desafios de garantir uma educação de qualidade em que existam políticas educacionais e processos didáticos-pedagógicos que avancem na promoção da cidadania e da justiça social.

Sendo assim, propõem-se refletir sobre estratégias possíveis para uma formação cidadã por meio da humanização do ensino de Geografia e História na escola e visando constituir um caminho para as mudanças necessárias na sociedade brasileira. Nesse sentido, considera-se a relação entre a legislação, as políticas educacionais, o currículo e a perspectiva interdisciplinar entre Geografia e História, no intuito de pensar uma formação de cidadãos ativos em uma escola em busca de justiça social. Para tanto, utilizam-se aportes teórico-bibliográficos e uma experiência empírica com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública.

A questão central envolve responder: É possível desenvolver um trabalho pedagógico que contribua para a formação de cidadãos ativos, que participem da vida em sociedade, transformando-a em busca da justiça social? Para tanto, as reflexões estão organizadas em torno de questões relacionadas à cidadania ativa, ao processo educativo e à formação humana, além da apresentação de uma experiência pedagógica, desenvolvida com alunos da educação

básica de uma escola pública municipal de Ijuí, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

O percurso metodológico da pesquisa sustenta-se numa abordagem bibliográfica, tendo como aporte teórico as contribuições de Callai (2018), Santos (2000) García-Pérez (2019), Pagès (2012), Souto (2015), entre outros que também discutem temáticas voltadas à educação e à cidadania, na área das ciências humanas e sociais. O campo empírico foi desenvolvido com alunos do sétimo ano do ensino fundamental, de forma interdisciplinar, e teve como pano de fundo questões socioambientais relacionadas com a sociedade de consumo, a produção e destino de resíduos a partir da vivência cotidiana dos alunos e do protagonismo dos estudantes como pesquisadores. Nos debruçamos sobre o trabalho realizado com os estudantes em busca de elementos que possam evidenciar que existem possibilidades de aprender a participar e desenvolver uma cidadania ativa e, conseqüentemente, contribuir com a formação de sujeitos que além de compreender o mundo em que vivem, lutem para transformá-lo, especialmente por meio de políticas públicas que atendam todas as camadas da sociedade.

### **Educar para a cidadania: um olhar sobre a legislação, políticas educacionais brasileiras e as disciplinas escolares**

O termo cidadania envolve um conjunto diverso de compreensões e concepções, as quais variaram desde as advindas da Grécia Antiga. Conforme Araújo (2008) a Cidadania Republicana requer 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.

A ideia de cidadania tem vindo a banalizar-se nos últimos anos. Nos variados discursos políticos, sociais e educacionais, a questão da cidadania está cada vez mais presente, sendo amplamente debatida na actualidade o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívica. Como sabemos, a instituição escolar nas

sociedades ocidentais, ao longo do seu desenvolvimento e transformações, 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. Deste modo, 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. (ARAÚJO, 2008, p. 75).

Nesse sentido, educar para a cidadania é tarefa complexa e exige do professor compreensão alargada do tema e dos conceitos, bem como dos processos 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”. A educação tem como objetivo a formação integral do ser humano, criando condições para que se torne cidadão no sentido pleno da palavra.

Berticelli (2006, p. 20-21) escreve que

... educar o homem/a mulher se tornou uma tarefa que, ainda hoje, é descurada e extremamente difícil, pois na fragmentação do conhecimento coube pequeno cuidado com esta parte essencial do empenho científico. O que é investimento educacional é quase sempre entendido como ‘gasto’, como ‘custo’ e, não poucas vezes, como desperdício.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 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 processo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) quando

trata Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 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, por exemplo, dentre as Competências Gerais da Educação Básica está a 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.

Outra indicação apresentada na BNCC se deve à compreensão dos estudantes como sujeitos históricos e de saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto na dimensão do local quanto global, fortalecendo o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. Complementa ainda, com outros trechos que abordam sobre o exercício da cidadania, como, por exemplo, quando trata as áreas do conhecimento, ou em orientações para o Ensino Médio. Destaca-se na BNCC (BRASIL, p. 84) em trecho específico para a área de Língua Portuguesa uma definição para ações que envolvem o exercício da cidadania, ao considerar que esta, se refere à condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública, envolve uma formação estética vinculada à experiência, por exemplo, com a literatura.

Diante disso, observa-se que para além dos documentos da legislação e especialmente das orientações da BNCC para a construção dos currículos escolares, os processos educativos, 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 processo educativo escolar ainda bastante tradicional.

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, constituindo-se como um dever, além de um direito, e precisa ser um processo relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo. Consideramos algumas referências de trabalhos realizados com crianças e jovens e que têm dentre seus objetivos a participação cidadã, como é o caso do Projeto Nós Propomos (Portugal), Geoforo (Espanha), Parlamenti degli studenti em (Bologna-Itália)<sup>1</sup>.

A educação escolar tem um papel fundamental para a tomada de consciência relacionando mundo da vida e mundo da ciência, pois constitui-se como espaço-tempo de interação, de indagação, de ampliar os processos de raciocínio e mobilizar análises no sentido de 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).

No contexto brasileiro, conforme já apontamos, existem desafios diversos, dentre eles estão as desigualdades sociais oriundas do processo constitutivo do país, situações que envolvem a diminuição da taxa de emprego, o aumento da fome, a crise política e econômica ampliada no contexto da pandemia, dentre outros. Sendo assim, entende-se que mesmo diante dos desafios estruturais presentes no sistema educacional e da impossibilidade de mudar

---

<sup>1</sup> É possível acompanhar o trabalho realizado em diferentes países e continentes que tratam e de projetos e experiências para a cidadania ativa, como é o caso de Borghi, Donarini e Manari (Itália); Tomé e Aceña (Espanha); Morales e Domínguez Espanha); Claudino (Portugal); Puentes (Colômbia); Pais, Hernández, Martín e Souto González (Espanha); Callai (Brasil); Piastra; Spampinato (Itália). Obra: *Novi Cives: Cittadini dall’infanzia in poi*, 2015, dentre outras.

drasticamente, existem muitos professores e escolas criando situações para enfrentar os desafios presentes na educação escolar brasileira, a fim de promover um processo educativo voltado para uma cidadania ativa. A instituição escolar, ambiente de educação formal, tem como função a transmissão da tradição (conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade). Pagès Blanch (2012) aponta que é criando situações e condições com vistas a desenvolver aprendizagens por parte das crianças, que ensinamos a participar com o intuito de transformar o mundo em que vivemos.

García-Pérez (2019), defende uma mudança progressiva, a qual pode reestruturar a organização do trabalho a partir de problemas sociais e ambientais. Com relação a isso, é necessário considerar a sociedade atual e os desafios inerentes a esse momento histórico, que abarca as interações em sociedade e na relação com a natureza. As questões acerca do futuro e da sustentabilidade são muito difíceis de serem resolvidas, especialmente se considerarmos os padrões de produção e consumo,

incluyendo el **rol que debe tener la educación en la formación integral de los ciudadanos del mañana**. Vivimos en un contexto saturados de informaciones y a la vez asistimos a un proceso de explosión de conocimientos sin precedentes asociado a su banalización en términos de acceso gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Esto hace que la escuela ya no sea necesariamente el lugar principal donde pueden ser adquiridos, además de volver la tarea de su selección siempre más compleja y disputada. (AMADIO, OPERTTI, TEDESCO, 2014).

Enquanto parte constituinte da escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos a partir dos processos produzidos pela humanidade, precisamos refletir constantemente sobre o papel desta no contexto da sociedade atual, diante das dinâmicas, dos conflitos, das disputas e dos desafios que envolvem a vida em coletividade e as necessidades dos sujeitos. Também é importante pensarmos o que se ensina na escola e como se ensina, sob que perspectivas e para que tipo de formação. Tal processo envolve a dimensão política e a dimensão pedagógica da construção do conhecimento nas distintas disciplinas escolares, como é o caso da Geografia e da História enquanto campos do conhecimento que compõem parte das ciências humanas e que têm uma responsabilidade de leitura de mundo que abarque a atuação humana e um olhar mais cuidadoso sobre os

processos que perpassam uma formação para a cidadania ativa, consciente e crítica.

Abordar a Geografia e a História no sentido de pensar suas potencialidades no ensino escolar, diante da necessidade de formação cidadã constitui-se, nessa reflexão, uma possibilidade de provocar a todos nós para pensarmos: de que maneira, História e Geografia, a partir da sua concepção de ciência e enquanto disciplina escolar, contribuem para a compreensão espaço-temporal do mundo da vida e, nesse sentido, para a formação cidadã? De que maneira, na formação dos sujeitos na escola, temos atuado?

Trazer a espacialidade e a temporalidade como elementos de integração para pensarmos a cidadania constitui-se o caminho proposto. Para tanto, parte-se da afirmação de Santos (2014) ao considerar que o espaço, assim como a paisagem, resulta de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos. Compreender o caráter totalizante do espaço contribui para interpretações relacionadas aos lugares, tornando possível contribuir para a ruptura da estrutura tradicional de separação entre espaço e tempo, utilizando a escala geográfica na análise das interações presentes no espaço, envolvendo o local, o global e outras escalas no sentido de compreender dinâmicas, interações, possibilidades, que se constroem ao longo do tempo, portanto, não são dadas, são construções humanas. Isso pode favorecer a abordagem dos problemas e das dinâmicas da sociedade de forma mais ampla e complexa desde a escola.

Acreditamos que seja possível construir proposições para a educação escolar brasileira, considerando os conteúdos escolares para pensar a realidade, para compreender e atuar no “mundo da vida”, na construção de processos educativos que façam sentido ao cotidiano dos estudantes. Esse tem sido um desafio e uma necessidade, o que, em nossa compreensão, pode contribuir para uma atuação social de forma mais significativa (CALLAI, 1998; 2014; 2015; TOSO; MORAES; KUHN, 2017). Para tanto, se fazem necessários investimentos não somente no ensino escolar, mas na formação de professores para a atuação crítica, consciente, reflexiva, provocativa. Processo este a ser construído pela própria atuação cidadã e pelo exercício contínuo de aperfeiçoamento docente, o qual requer

investimentos e valorização profissional, processo este evidenciado de modo mais amplo com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) que congelou investimentos em educação por 20 anos (até 2037) no país.

Conforme Toso (2018, p. 21):

O que se vive na educação hoje não é diferente daquilo que se oferecia na escola moderna, pois ela continua sendo encarada como gasto; muitas vezes até se compreende como um gasto necessário, mas não se pensa como investimento que pode reverter como possibilidade de transformação da vida das pessoas e da sociedade. Investir em educação é investir no sujeito e na possibilidade de contribuir com a formação de cidadãos.

Saviani (2015, p. 36), pontua que não há garantias de transformações, mesmo que criemos possibilidades para que ocorram. É fundamental que haja a “ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar” por essas transformações. Por isso, defender o fortalecimento das políticas educacionais é fundamental, pois fazer isso “pensando a formação dos cidadãos tende a contribuir para a construção de uma sociedade permeada pela cidadania” (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 88).

Nesse sentido, podemos afirmar que existem várias iniciativas de docentes que resistem e tecem caminhos a fim de contribuir para a construção da cidadania e a formação de cidadãos nas mais diversas regiões do Brasil. E por isso, apresentamos na sequência, uma experiência realizada no sul do país como objeto de reflexões em torno da possibilidade de se pensar numa cidadania ativa que parte do chão da escola, numa articulação com o campo teórico que sustenta a prática docente dos professores.

### **Cidadania ativa: uma experiência no sul do Brasil**

A pesquisa constitui um importante recurso, seja na formação dos professores, seja na proposição de aprendizagens escolares ou ainda, no meio acadêmico. Por exemplo, sua contribuição para o ensino e para a aprendizagem de alunos e professores, quando pensada de forma consciente e crítica, pode se constituir como caminho para repensar situações vivenciadas no mundo da vida.

Para Dondarini (2015) ocorre uma aceleração quanto às transformações das escalas de valores, comportamentos e contextos

ambientais. Por isso, a necessidade de tomarmos a pesquisa na escola como um princípio pedagógico, especialmente para desenvolver habilidades que promovam a autonomia e o senso crítico. Assim, é possível falar na construção de uma cidadania ativa, com sujeitos participativos e responsáveis pelo espaço onde vivem e onde viverão.

Nesse sentido, temos como exemplo o trabalho desenvolvido com alunos de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Ijuí, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A proposta desenvolvida partiu de uma notícia a respeito da separação, coleta e destino dos resíduos domésticos<sup>2</sup> gerados pela população do município<sup>3</sup> ao qual a escola pertence, por ser uma problemática que impacta as pessoas que vivem no entorno da escola.

Compartilhamos dos argumentos de García-Pérez (2019, p. 815) de que trabalhar a partir das inquietações e dos problemas socioambientais que emergem na sociedade, possibilita vantagens para a educação, especialmente no que se refere a uma “perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades - por tanto, más complejo - del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento”.

Foi considerando essas questões que foi planejado o **Primeiro momento** com o intuito de provocar inquietações junto aos alunos. A notícia de jornal apresentada foi escolhida, especialmente porque o município iniciou a coleta seletiva de resíduos em 2007, porém, a adesão por parte da população ainda é considerada pequena, menos de 10% do material que poderia ser reciclado chega às associações de reciclagem. Os estudos envolvendo consumismo, consumo consciente e produção de resíduos pela população foi um tema selecionado no sentido de provocar processos reflexivos e contribuir para a atuação cidadã.

Abordar este tema nos leva a retomar ideias de Milton Santos (2000) quando considera que de um lado, tem ocorrido um extraordinário avanço das ciências e tecnologias, de outro, uma

---

<sup>2</sup> O termo “lixo” também foi utilizado para melhor compreensão das famílias no momento de responder ao questionário.

<sup>3</sup> <http://www.clicjm.com/noticia/3663/em-12-anos-ijui-nao-conseguiu-avancar-na-separacao-do-lixo>

aceleração contemporânea de todas as vertigens que a globalização cria, a começar pela velocidade. Salienta, ainda, que vivemos em um mundo permeado por conflitos provenientes da atual fase da expansão capitalista, no qual a globalização comporta-se como uma fábrica de perversidades, tais como: desemprego, pobreza, baixos salários, fome, desabrigo, doenças, males espirituais e morais, egoísmos, cinismos, corrupção, além da falta de educação de qualidade, além de outros problemas sociais e ambientais. Tal situação da qual somos parte nos provoca a pensar sobre a globalização, o meio ambiente, os hábitos de consumo, dentre outros.

Nesse sentido cabe ao professor planejar situações ou provocações para envolver os alunos em questões do seu cotidiano, considerando seus conhecimentos prévios. Os alunos foram provocados a pensar e discutir sobre as perguntas: A não separação dos resíduos gera algum problema? Qual o destino dos resíduos que geramos em nossa residência? Quem na turma faz a separação dos resíduos domésticos e de que modo é feito? Sua família reaproveita algum material? Alguma família obtém renda a partir da comercialização do material reciclável? A problematização inicial é fundamental para o desenvolvimento da sensibilização e da criticidade sobre as questões vivenciadas no cotidiano e no mundo como um todo e que reflete distintas situações da relação espaço-tempo, das dinâmicas atuais da globalização em um mundo em constante transformação. Também é por meio dessa provocação que o professor acessa os conhecimentos que os alunos possuem, que aqui se relacionam com os problemas ambientais originados da atuação dos grupos humanos que, em maior ou menor grau, impactam a natureza de alguma forma.

Nesse trabalho os alunos também protagonizam ações durante a pesquisa. No **Segundo momento**, foi elaborado um questionário com a participação dos alunos e professoras para ser respondido pelas famílias dos alunos contendo perguntas sobre onde moram, há quanto tempo moram naquele lugar, tipo de moradia e quantas pessoas residem, além das questões sobre o tipo de resíduo gerado, se é feita a separação, qual o destino destes resíduos, se a família obtém o sustento a partir da comercialização de materiais recicláveis e se acredita ser importante fazer a separação. Isso ocorreu a partir dos questionamentos iniciais que suscitaram a curiosidade em saber

sobre o que pensam e fazem as demais famílias que compõem a comunidade escolar, em relação à produção e destino dos resíduos domésticos, o que desencadeou uma pesquisa mais ampla, abrangendo todas as turmas da escola, da pré-escola ao 9º ano, para ser respondida pelas famílias. Com este trabalho foi possível debater sobre a temática em escala nacional e mundial, aprofundando em sala de aula, relacionando as ações pontuais, individuais e das próprias famílias em relação à separação e coleta, com a atuação social na produção e na responsabilidade pelos resíduos, que constitui um problema de toda a sociedade.

É possível referir aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS<sup>4</sup>, principalmente os de números 1, 3, 6, 10 e 12 que se articulam com o trabalho realizado na escola e na comunidade escolar, especialmente no que concerne à produção e ao consumo sustentáveis e, erradicação da pobreza, já que a escola está situada na periferia da cidade. Nesse sentido, a conscientização vai além de saber da importância da separação e correta destinação, perpassando pela atuação dos estudantes ao olhar o lugar, a realidade cotidiana de onde vivem, o modo como atuam as pessoas com quem convivem, especialmente com relação à produção e destinação dos resíduos que produzem.

O **Terceiro momento** é marcado pelo tratamento dos dados. Após reunir o material, os alunos foram organizados em pequenos grupos de trabalho. Os dados foram quantificados e transformados em gráficos e em um mapa identificando os bairros que abrangem a pesquisa. Os alunos, envolvidos na pesquisa, atuaram na produção, análise e interpretação dos dados, tecendo relações entre o conteúdo em estudo e o mundo da vida.

O **Quarto momento** é o da Sistematização. Além da pesquisa empírica, os alunos realizaram leitura e discussão de textos relacionados aos problemas socioambientais no Brasil, disponíveis no livro didático. Foi possível perceber que esses problemas não estão distantes do lugar onde vivem, da cidade em que habitam. Os

---

<sup>4</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. São 17 objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil e no mundo (<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>).

problemas identificados pelos alunos foram: poluição por fumaça de carros e queimadas, esgoto, depósitos de lixo, e que nos atingem diretamente. Diante desses problemas, foram debatidas possíveis soluções ou ações para evitá-los por parte da sociedade em geral e do poder público. Tais apontamentos trazem à tona situações ainda presentes nos distintos estados do Brasil, envolvendo desigualdades sociais, falta de saneamento básico na maioria das cidades ou, ainda, em partes das cidades em que vivem as populações mais pobres, destacando a necessidade de participar de modo consciente, atento às decisões que ocorrem no contexto local, incluindo as ações de prefeitos e vereadores que representam o povo.

O trabalho realizado possibilitou o desenvolvimento de uma maior criticidade em torno da problemática que envolve a sociedade globalizada e tornou possível provocar para que se pense a realidade. Dessa maneira, entende-se que, para compreender os processos sociais e a atuação dos seres humanos, é essencial ouvir as experiências, conhecer as condições sociais e as formas de vida, utilizar os conhecimentos produzidos pela humanidade e trabalhados na escola para tecer as tramas que envolvem o desenvolvimento do pensamento, contribuindo, assim, com processos de conscientização e de transformação social.

O **Quinto momento** envolve a Socialização da pesquisa. É o espaço para contar o que se apreendeu, o que construiu de aprendizagens a partir dos estudos realizados. A socialização do trabalho se deu em três etapas: a) entre os colegas da turma, com o debate sobre os dados da pesquisa e o percurso realizado; b) entre as turmas da escola, com a apresentação da investigação aos demais alunos, que também são sujeitos da pesquisa; c) no evento MoEduCiTec<sup>5</sup>, envolvendo estudantes da educação básica, de escolas públicas e privadas, quando apresentaram os resultados para uma comissão de avaliadores da universidade e para o público visitante em geral.

---

<sup>5</sup> Mostra de Educação Ciência e Tecnologia, evento realizado pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 e 2 - Momentos de socialização da pesquisa



Fonte: Barcellos, 2019, documentação pedagógica pessoal.

O processo de pesquisa proporciona um movimento de trocas, de diálogo e de reflexão compartilhada entre os estudantes e que, pela mediação docente, contribui para se pensar a temática em questão. Nesse sentido, as áreas de Ciências Humanas e Sociais têm sido fundamentais para o desenvolvimento da cidadania de modo a instrumentalizar os estudantes com o conhecimento científico para que possam identificar, descrever, interpretar e compreender o mundo à sua volta e, a partir deste conhecimento, propor estratégias para evitar e/ou solucionar os problemas, o que implica um conjunto de conhecimentos para atuar em sociedade de forma participativa e colaborativa, politicamente engajada.

Nesse sentido, para além de provocar para a problematização, a pesquisa e a análise dos dados, é preciso refletir sobre as condições que existem, em cada contexto, de efetivação de mudanças tão essenciais para a melhoria da vida das populações, e que passa pela atuação consciente nas escolhas, nos processos e envolvimento sociais que perpassam o exercício da cidadania. Diante disso, a defesa que se faz é pelo desenvolvimento de um modo de raciocínio espaço-temporal, que se baseia na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância, conforme apontado na BNCC (2018) impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente.

Amadio, Opertti e Tedesco (2014) reconhecem que a construção de sociedades mais justas exige uma série de comportamentos e valores cidadãos. Ensinar e aprender a respeitar e se relacionar com os diferentes, adesão à justiça social, assumir valores de solidariedade

e resolução pacífica de conflitos, bem como mudar hábitos de consumo para contribuir com a proteção do meio ambiente, exigem um forte compromisso cognitivo, ético e emocional.

Diante de tais desafios há tanto tempo abordados, seja na formação de professores, seja na escola, provocamos a pensar que esse processo requer também uma consciência espacial e histórica dos processos que ocorreram em nosso país ao longo do tempo e de modo mais amplo relacionando tais situações com a América Latina e o contexto mundial, compreendendo as formas de consumo, a globalização, as trocas, os sistemas de exploração. Há, ainda, os processos políticos e econômicos que envolvem tais dinâmicas e que na construção de conhecimentos escolares precisam ser debatidos para entendimento de que as questões/desafios ambientais vão além da separação de resíduos no contexto do espaço vivido por cada um, conectando-se com outras vidas, outros sujeitos que constituem a sociedade e que de algum modo se inserem nas transformações ou nas permanências dos problemas sociais e ambientais em debate.

### **Considerações finais**

No presente texto objetivou-se pensar em estratégias que possam contribuir com uma educação cidadã por meio da humanização do ensino das ciências sociais na escola e de constituir caminhos possíveis para transformações sociais. O trabalho desenvolvido foi planejado para oportunizar que fossem vivenciadas situações significativas, com o intuito de propor uma cidadania ativa por parte dos sujeitos envolvidos. Os estudantes assumiram uma postura de protagonistas com a pesquisa, especialmente ao ter a possibilidade de tomar consciência e sensibilizar a si e a outros sobre os problemas ligados a questões que envolvem a relação dos sujeitos com o ambiente, no lugar onde vivem, e sobre a importância da sua participação e responsabilidade com o mundo.

Ao considerarmos a pesquisa como um princípio pedagógico, a relação entre o conteúdo e o mundo da vida, a realidade dos estudantes de Ijuí, desenvolvendo um trabalho articulado entre professores de diferentes áreas é possível contribuir com a formação de cidadãos ativos, que participem da vida em sociedade, transformando-a em busca de justiça social. Ao compreender os

processos sociais, de desigualdades, de distintos problemas e desafios que vão além da produção desigual de resíduos, mas que perpassa situações sociais evidenciadas no Brasil e que precisam ser transformadas é que podemos pensar na formação de sujeitos que estão aprendendo a participar, a ser cidadão. Eis a tarefa da educação e dos educadores!

Nesse sentido, pretende-se avançar pelas ciências humanas e sociais na escola, entendendo-as como fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, desta forma instrumentalizando os alunos com conhecimentos científicos para que possam identificar, descrever, interpretar e compreender o mundo ao seu redor, e a partir desse conhecimento, pensar em estratégias para evitar e/ou resolver problemas a partir do exercício da cidadania. Consideramos que o conjunto de atividades realizadas contribui significativamente para a cidadania ativa dos alunos, desde o papel de pesquisadores, até o desenvolvimento da consciência e conscientização dos problemas ligados às questões que envolvem a relação dos sujeitos com o ambiente onde eles vivem; e a ideia sobre a importância de sua participação e responsabilidade com o mundo.

## Referências

- AMADIO, Massimo, Opertti, Renato, Tedesco, Juan C. **Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas.** Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO, Paris. Documentos de Trabajo ERF, N. 9. 2014.
- ARAÚJO, Sônia Elvira Fernandes de Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural.** Lisboa, 2008.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos.** Chapecó: Argos, 2006.
- Callai, Helena C. **Entrevista com a Profa. Dra. Helena Copetti Callai.** Boletim Gaúcho de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros, 24, 152-156, 1998.
- Callai, Helena C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, 70, 2018.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania?. **Geopauta**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 69-91, 2020. DOI: 10.22481/rg.v4i1.6155. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/6155/4752>

García-Pérez, Francisco F.. ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? En: Claudino S., Souto X. M., Domenech M<sup>a</sup> A. R (Orgs) **Geografia, Educação e Cidadania**, p. 809-821. Lisboa. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. 2019.

Pagès Blanch, Joan. Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias, investigaciones. **Educación e Filosofia**. Uberlândia, 26 (especial), 203-228, 2019.

Santos, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico à consciência universal**. São Paulo, 2000.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Saviani, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 7(1), 26-43, 2015.

Toso, Cláudia E. I; Moraes, Maristela M.; Kuhn, Martin. Escola e Cidadania. In: Xosé Carlos Macía Arce. (Org.). **Ensinar na Sociedade Actual**. Santiago de Compostela: Andavira, 2017.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. **Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade**. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências. Ijuí, 2018.

## **Eixo 2**

**Educação escolar, diversidades e  
distintos contextos**



## EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA EL CONTEXTO RURAL EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO<sup>1</sup>

Diego García Monteagudo

### Consideraciones iniciales

La ruralidad es una categoría social que se presta a una representación social compleja, que afecta a los proyectos educativos que se desarrollan especialmente en escuelas rurales y se contraponen a la realidad de los centros escolares localizados en ciudades. En la actualidad, los territorios rurales y la educación que se proporciona en esos ámbitos han sido olvidados en el marco de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU). Esto ha sido una oportunidad perdida para promover la enseñanza de problemas sociales y ambientales relevantes, que pueden visibilizar una serie de funciones (ecológica, económica y residencial), que caracterizan a los espacios rurales (HUDAULT, 2011). Con este propósito de analizar la realidad de la educación rural iberoamericana desde la didáctica de las ciencias sociales nos ha preocupado el conocimiento sobre proyectos de innovación en escuelas rurales y cómo se incide en la promoción de una enseñanza de las problemáticas sociales y ambientales que comprometen el desarrollo de la ciudadanía.

Antes de iniciar ese diagnóstico es preciso conocer otros datos que afectan al funcionamiento de las escuelas rurales. Los análisis educativos de estos centros escolares se realizan en comparación con los centros escolares de áreas urbanas. En España, por ejemplo, los datos genéricos revelan que el abandono temprano de la educación o

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del proyecto “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Igualmente, este estudio pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales: análisis y propuestas didácticas desde una perspectiva internacional” (RENOVA\_PID, UV-SFPIE\_PID-2079732) financiado por la Universitat de València.

formación de las personas entre 18 y 24 años ha descendido del 31% al 21.4% para los varones y del 21.5 al 13% para las mujeres, desde 2011 a 2019 en ambos casos. No son datos positivos si tenemos en cuenta que la media de la Unión Europea está en 15.3% a 11.9% para los varones y en el 11.5% al 8.6% para las mujeres en el mismo período 2011-2019. Pese al descenso aparente, España sigue estando en una de las posiciones más desfavorables de Europa; además, la situación para la ciudadanía de zonas rurales es peor por varios motivos: la población de esa edad que habita en ciudades se beneficia más de los programas de formación que minimizan el abandono escolar, pese a que el compromiso y el esfuerzo son mayores en el caso de los estudiantes de zonas rurales (FACI, 2011). En América Latina menos del 20% de las personas de zonas rurales de entre 15 y 24 años ha cursado un mínimo de diez años en la educación, frente al 50% de las áreas urbanas. Esto se agrava cuando algunas escuelas rurales no suelen impartir todos los cursos de la enseñanza obligatoria, poseen un acceso difícil y su plantilla docente es de menor cualificación respecto de las escuelas urbanas (SANTAMARÍA, 2017).

Las instituciones políticas actúan con criterios económicos que desvalorizan las oportunidades que tienen las escuelas rurales para promover el desarrollo local (AMIGUINHO, 2011). El programa PISA ha destacado que en América Latina ocurren dos elementos que podrían mejorar la educación en áreas rurales. Por un lado, los resultados académicos son mejores en el caso del alumnado de escuelas rurales, si no se considerase que su nivel socioeconómico es peor respecto del estudiantado de centros urbanos. Por otro, las escuelas rurales han renovado sus equipamientos y recursos, aunque no suelen tener una plantilla de profesorado estable y que apueste decididamente por ese modelo educativo, pues el profesorado suele abandonar estas escuelas cuando tiene la ocasión de trasladarse a las ciudades (SANTAMARÍA, 2017).

Esta realidad aboca al medio rural a un futuro complejo para su desarrollo, por lo que cabe cuestionarse qué entiende PISA por áreas rurales, ya que una mala interpretación podría empeorar la educación en estos espacios. En efecto, se utiliza la misma clasificación espacial para América Latina que para los países de la OCDE, lo que significa aceptar que los pueblos son entidades de 15.000 a 100.000 habitantes. Esto suscita dos cuestiones que deberían provocar la

reflexión de las instituciones: ¿se considera la diversidad de modos de vida en la casuística de localidades que oscilan en esa horquilla de población? ¿qué políticas se aplican a las localidades con una población inferior a los 15.000 habitantes, teniéndose en cuenta que en España la categoría de ciudad se alcanza con 11.000 habitantes? Seguramente no haya una respuesta institucional clara, pero el profesorado debe adoptar una postura crítica y preguntarse por la representación del medio rural que engloba esa clasificación de PISA, en la que subyace un enfoque de oposición entre el campo y la ciudad. Eso es lo que vamos a analizar en el siguiente apartado.

### **La representación social: teoría y método con una orientación didáctica**

La teoría de las representaciones sociales se convierte en un marco de referencia útil para comprender las ideas que estructuran el pensamiento acerca de la espacialidad rural. Esta teoría mantiene una relación con la didáctica (MOSCOVICI, 2019), lo que permite clarificar el conocimiento que los sujetos construyen en relación al mundo educativo, más si cabe cuando este enfoque es el que más se relaciona con el medio rural (CLOKE, 2006). Las representaciones sociales permiten conocer las características sociales y familiares del profesorado que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (DOMINGOS, 2000), así como de la enseñanza en escuelas rurales (MUÑOZ, 2012). En particular, la representación social de la geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (SARAIVA, 2007) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (PALACIOS Y HERRERA, 2013).

En el caso que nos ocupa interesa considerar las relaciones existentes entre el medio rural y la ciudadanía, ya que la comprensión del medio rural como espacio complejo se asemeja al ámbito de las representaciones sociales, en el que las ideas construidas sobre estos espacios vienen determinadas por el contexto social en el que es posible analizar el comportamiento de las personas (SAMMUT et al., 2015). Este diagnóstico escolar del medio rural no es frecuente en la didáctica de las ciencias sociales (ARAYA, SOUTO Y HERRERA, 2015; GARCÍA-MONTEAGUDO, 2021), pero es de utilidad para comprender

la cosmovisión del medio rural y la promoción de una enseñanza comprometida con las problemáticas reales (TONGE, MYCOCK & JEFFERY, 2012), en consonancia con las finalidades de este área de conocimiento (CALLAI, 2018; DAVIES et al., 2018).

En consecuencia, se pueden definir los problemas de investigación en forma de interrogantes. ¿Qué concepto de medio rural tiene el alumnado y cómo aparece en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato?, ¿qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del medio rural en esos niveles educativos, a partir de la información suministrada por el profesorado y el análisis de los libros de texto? ¿Qué relaciones se dan entre medio rural y ciudadanía a la hora de desarrollar la enseñanza de la ruralidad en Educación Secundaria y Bachillerato? Con estos problemas de investigación se pretende conocer la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del medio rural, valorándose los obstáculos presentes en este proceso y sus propuestas para fomentar la autonomía ciudadana.

La cosmovisión que tiene el alumnado de Educación Secundaria se ajusta a la estructura de una representación social, con su núcleo duro y los elementos periféricos (ABRIC, 2000). Así se ha comprobado en un estudio con alumnado de 15 a 18 años de la provincia de Valencia (España) y del distrito de Cundinamarca en Bogotá (Colombia). En ambos países la palabra campo es la más utilizada por los estudiantes para definir lo que entienden por medio rural, que describen como un espacio natural y asociado ocasionalmente a la actividad económica: el turismo en España y la economía agraria en Colombia. Esta asociación económica marca una diferencia importante en la valoración que hacen del medio rural, pues el alumnado de España lo idealiza más al expresar emociones como la paz y la serenidad (reflejo del reclamo de unas condiciones que no tienen en los espacios urbanos), frente a la valoración positiva que hacen de la agricultura y la ganadería los estudiantes colombianos (GARCÍA-MONTEAGUDO Y TORRES, 2021).

La cosmovisión natural derivada de las fuentes de información consultadas por el alumnado se refleja en las zonas percibidas como rurales en España. La cordillera de los Pirineos (frontera natural entre España y Francia) y Asturias son las áreas catalogadas como rurales por el alumnado. Los estudiantes lo justifican porque son zonas

donde se desplazan con su familia para practicar actividades deportivas (senderismo, esquí) o turísticas (turismo rural, de montaña). En el interior de la Península Ibérica se han señalado las regiones de Extremadura y Castilla-la Mancha, pues suelen ser representadas como agrarias (cultivos de cereales, vid, ganado bovino) tanto en los medios de comunicación como en los libros de texto. De hecho todavía se encuentran tópicos como la “España seca” en algunos manuales escolares, que se identifican con estas zonas rurales del interior peninsular, pues aunque es una expresión que alude al tiempo atmosférico actúa como condicionante al desarrollo económico de esas regiones.

Con la defensa de una enseñanza basada en la comprensión y actuación de los problemas sociales y ambientales se ha preguntado al alumnado por las problemáticas que experimenta el medio rural. El primer grupo de problemas son los de tipo ambiental o natural para los que han señalado algunos específicos como los incendios forestales, las sequías y el cambio climático. Son problemas definidos de forma ambigua y sin precisar en las consecuencias que pueden tener para el desarrollo rural y la ciudadanía, en buena parte debido al sensacionalismo de los medios de comunicación. En el ámbito sociocultural se ha mencionado la carencia de servicios básicos y equipamientos en las áreas rurales, especialmente cuando el alumnado habita en localidades rurales. A nivel económico este mismo alumnado de zonas rurales toma más conciencia de la dificultad para incentivar las rentas de las familias que se dedican a la actividad agraria, mientras que entre las problemáticas relacionadas con la cuestión demográfica se muestra un consenso amplio en denunciar la falta de población, aun mostrándose ciertas opiniones un tanto estereotipadas, especialmente entre el alumnado de centros urbanos.

Con los resultados anteriores tenemos que preguntarnos por el papel de la pedagogía rural, pues desde su origen ha tenido una preocupación por las problemáticas que influyen en la práctica educativa de escuelas rurales (AGUILAR Y MONGE, 2000). La importancia del contexto es fundamental para explorar los factores sociales, económicos, culturales y políticos que influyen a escala nacional e internacional en el desarrollo de la praxis escolar. Por ello se aportan datos sobre el pensamiento del alumnado, las estrategias metodológicas del profesorado y los contenidos de los libros de texto,

pero deben considerarse otras informaciones a nivel micro (DÍAZ, 2008). Nos referimos a una serie de información que contempla las motivaciones, creencias, costumbres, comportamientos y expectativas de los sujetos de las áreas rurales, pues todo ello es parte de una representación social que se traslada a la escuela rural.

La aplicación de esta pedagogía rural ya se ha iniciado a pesar de las trabas burocráticas y las desigualdades sociales y económicas que afectan a algunas zonas rurales de regiones pobres. Es el caso de la propuesta de innovación educativa del profesor Peter Tabichi en una escuela rural de Kenia. El contexto social y económico es el de una población que vive lejos de una escuela multigrado, a la que acuden niños y niñas de una región amplia. La inclusión, la equidad y la calidad de la educación son aspectos complejos de afianzar con estas características (solo tienen un ordenador por cada cincuenta estudiantes y la conexión a internet es bastante mejorable), pero si convertimos las debilidades en oportunidades se pueden lograr magníficos resultados. La aplicación de una enseñanza activa mediante el desarrollo del trabajo y salidas de campo y el contacto directo con el medio natural (hoy lo califican de *Learning By Doing*) han sido un acicate para que el alumnado aprenda a cultivar de forma ecológica y haya producido electricidad a partir de sistemas naturales. La noticia no debería ser que Tabichi ha donado íntegramente la cuantía del premio *Global Teacher Price* de 2019 a la comunidad local (SILLÍO, 2019), sino que existe un impulso decidido a una red de escuelas integradas para favorecer el desarrollo rural de la ciudadanía y algunos de esos problemas que afectan a las personas ya no deberían producirse. En esta línea se van a presentar algunos casos de innovaciones rurales para que el profesorado que esté interesado en definir proyectos educativos sobre la ruralidad pueda adquirir algunas nociones que le orienten hacia una enseñanza más activa de los problemas sociales y ambientales.

### **Proyectos didácticos sobre la ruralidad**

En algunos países de América Latina las Divisiones de Escuelas Rurales (DER) han ido ampliando sus formas de desarrollar la pedagogía rural mediante proyectos que han estado esencialmente preocupados por los procesos, los procedimientos y las prácticas

escolares para mejorar la educación rural. La profesionalización docente también ha mejorado mediante la reflexión sobre las competencias académicas, para lo que se ha contado con el apoyo de universidades. Un ejemplo notorio ha sido la DER de Costa Rica, con una trayectoria conocida a escala internacional (DÍAZ, 2008). Entre sus acciones formativas ha implantado una maestría itinerante por varios países de América Central, en modalidad semivirtual y el fomento de tareas de investigación para crear redes sólidas de generación y colaboración del conocimiento. Se asume que todavía es mejorable la formación de los educadores de los bachilleratos y las licenciaturas, así como el desarrollo del trabajo de campo y la capacitación de las educadoras y educadores.

La identidad de localidades rurales de la provincia del Choalpa (Chile) ha sido un motivo para implementar una estrategia de acompañamiento pedagógico en seis escuelas en la que se ha trabajado con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En el proceso intervino la consultora Grupo Educativo I y se fueron descubriendo algunas características y necesidades de las escuelas, que responden a la tipología multigrado y suelen estar aisladas respecto de lo urbano. El alumnado suele tener un riesgo alto de vulnerabilidad y de abandono escolar. El primer paso fue formar al profesorado en el acompañamiento pedagógico que posteriormente desarrollarían los proyectos de las cinco escuelas seleccionadas. Estos proyectos potenciaban la convivencia escolar, la protección de arbolado autóctono y la creación de una biblioteca escolar para la comunidad rural. Estas experiencias aumentaron la asistencia escolar del alumnado, el sentido de los estudiantes, profesorado y el resto de la sociedad a la comunidad local (PEIRANO, PUNI Y ASTORGA, 2015), sin olvidar que han sentado las bases para potenciar las comunidades de aprendizaje, mejorar la formación docente y fomentar la participación ciudadana entre el alumnado y sus familias.

La mejora en la participación activa de la comunidad local del caso chileno no es una tarea sencilla, como se ha comprobado en el departamento peruano de Pasco. Se trata de una zona agraria y minera, con conflictos latentes sobre la propiedad de la tierra y un 90% de la población perteneciente a comunidades evangélicas. El alumnado no asiste regularmente a la escuela, pues suele trabajar en las tareas agrarias y sus familias se muestran reticentes a que sus

hijos participen en proyectos de integración de la escuela básica. Con bastante esfuerzo se ha logrado implicar a las familias para que participen en proyectos sobre nutrición y salud; los jóvenes gestionan algunas ludotecas y se han creado recursos didácticos, así como un diplomado en educación rural (CHARRY, 2019). Son avances significativos que todavía requieren que los estudiantes tomen conciencia de sus derechos ciudadanos como ocurre en otras regiones peruanas; la mejora de la inversión pública en ciertas regiones rurales más desfavorecidas y el replanteamiento de algunos principios religiosos de las familias hacia la educación.

Las problemáticas de los trabajadores del campo argentino se han investigado por el futuro profesorado en el marco de los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina. El profesorado en formación ha realizado trabajo de campo para comprender los problemas de los productores y las historias de vida de las familias que se dedican a las actividades agrarias (D'ANGELO Y LOSSIO, 2011). Las familias también han colaborado con las instituciones educativas en el caso de Brasil, pero con la intención de favorecer la integración de las tecnologías en las aulas de las escuelas multigrado en Rio Grande do Sul y contribuir a la alfabetización digital (PESCADOR Y VALENTINI, 2019).

En México las mujeres educadoras apoyan al profesorado de escuelas rurales pertenecientes a Centros de Integración Rural, con una misma filosofía que en el departamento peruano de Pasco donde los jóvenes docentes en formación colaboran en el diseño de materiales didácticos. Ese trabajo de campo debe complementarse con el impulso que se ha dado al uso de las tecnologías en las zonas rurales colombianas (GALVÁN, 2020). El último ejemplo es el proyecto europeo "A ponte", que permite la colaboración entre estudiantes y profesorado de áreas rurales del norte de Portugal y Galicia (España), con la finalidad de dotar de recursos materiales y organizativos que mejoren la educación y la colaboración entre los miembros participantes (BADÍA et al., 2004).

### **Consideraciones finales**

La ruralidad sigue siendo un asunto pendiente en los proyectos didácticos y en las investigaciones académicas que deben cuestionar

una determinada representación social que minusvalora las oportunidades de desarrollo vital y profesional que tienen los espacios rurales en la actualidad. Se han expuesto diversos casos de proyectos educativos que reflejan la importancia de tratar la diversidad en las aulas y pese a sus diferencias, se puede afirmar que la educación rural necesita incorporar la perspectiva geográfica para incidir en una enseñanza de las problemáticas sociales y ambientales que afectan a la ciudadanía.

La conclusión anterior no es una tarea sencilla ni fácilmente abordable si no se incorporan presupuestos de una didáctica socio-crítica. La ruralidad contempla un universo amplio de contenidos y de gran arraigo en las disciplinas sociales, lo que le confiere que sea producto de una representación social en la que confluyen relatos de fuentes variadas que provocan actitudes de menosprecio y comportamientos idealizados, que se alejan de la realidad cotidiana de las personas que residen en estos espacios. De esa representación social no escapa el profesorado que llega a las escuelas rurales y se siente decepcionado porque considera que la decisión impuesta por la administración educativa sobre su centro de destino ha sido un problema para el desarrollo de su profesión. Ese docente puede manifestar que no ha recibido una formación didáctica que le prepare para conectar con la realidad rural, pero debe saber que aferrarse a la enseñanza de los contenidos curriculares sin provocar reflexión e incitar el desarrollo de la ciudadanía entre su alumnado no es apostar decididamente por la pedagogía rural en toda su expresión y significado.

Los ejemplos de innovaciones desarrolladas en escuelas rurales iberoamericanas dan cuenta de una variedad de metodologías y de las preocupaciones que desde diversas instituciones vienen trabajando por y para una educación al servicio de la ciudadanía. Los protagonistas son los propios estudiantes, sus familias y otros agentes que siguen confiando en la educación y depositan sus mejores deseos e ilusiones sobre un profesorado que cuestiona un modelo educativo que no se predica desde los organismos internacionales. No es suficiente con sintetizar las buenas praxis sino que se deben evaluar y autoevaluar, criticar y autocriticar para aportar mejoras desde el convencimiento de que todo el alumnado, sin importar su identidad, tiene el derecho a una educación inclusiva y emancipadora para poder encaminarse en la buena dirección hacia la

consecución de sus metas. Al final de todo, el escenario deseable es que el alumnado tome más protagonismo en sus procesos de aprendizaje y exista una integración efectiva entre las localidades y las escuelas rurales a escala *glocal*.

## Referencias

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Em A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 2001, p. 27-38.

AGUILAR, María. y MONGE, Eugenia. **Hacia una pedagogía rural**. San José de Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica y Universitat Utrecht de Holanda. 2000.

AMIGUINHO, Abílio. La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 15(2), 2011, p. 25-37. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART2.pdf>

ARAYA, Fabián, SOUTO, Xosé Manuel, y HERRERA, Yudi. El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, vol. XIX, 2015, N° 503. Portal Geo Crítica. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>

BADÍA, Antonio, BAUTISTA, Guillermo, GUASCH, Teresa, SANGRÀ, Albert y SIGALÉS, Carles. **La integración escolar de las TIC: el proyecto Ponte Dos Brozos**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 2004. Recuperado de <https://www.uoc.edu/dt/esp/badia0904.pdf>

CALLAI, Helena. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70, 2018, p. 9-30.

CHARRY, Pedro. Hacia una educación rural inclusiva. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, 12 (1), 2019, p. 225-246.

CLOKE, Paul. Conceptualizing Rurality. In P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), **The Handbook of Rural Studies**. London: Sage Publications, 2006, p. 18-28.

D'ANGELO, María Luisa y LOSSIO, Óscar. Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo

- profesional docente. **Revista Geográfica de América Central, II Semestre**, 2011, 1-12. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>
- DAVIES, Ian, CHING, Li, KIWAN, Dina, PECK, Carla, PETERSON, Andres, SANT, Edda. & WAGHID, Yussef. **The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education**. Palgrave Macmillan. 2018. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- DÍAZ, Alicia. Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. **Revista Educare**, 7-14, 2008, p. 42-58.
- DOMINGOS, Moisés. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. Em A.S.P., Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB. 2000, p. 117-159.
- FACI, Fernando. El abandono escolar prematuro en España. **Avances en Supervisión Educativa**, 14, 2011, p. 1-26.
- GALVÁN, Lucila. Educación rural en América latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (2), 2020, p. 48-69. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vi12.8598>
- GARCÍA-MONTEAGUDO, Diego. Representación escolar de los espacios rurales: una investigación didáctica con métodos mixtos. **OBETS, Revista de Ciencias Sociales**, 16(2), 2021, p. 297-314. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.05>
- GARCÍA-MONTEAGUDO, Diego y TORRES, Luis Guillermo. Representación deshumanizada de los espacios rurales en la geografía escolar. En F.S. Mendoza, F. Aliaga y D.E. Apolo (coords.), **Imaginario y Representaciones de la Educación**. México: Red Iberoamericana de Academias de Investigación. 2021, p.173-193.
- HUDAULT, Joseph. La protección jurídica del territorio rural. En E. Muñiz (coord.), **Un marco jurídico para un medio rural sostenible**. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011, p. 71-80.
- MOSCOVICI, Serge. Trois présupposés sur les représentations sociales. In N. Kalampalikis (Ed.), **Psychologie des représentations sociales**. Paris: Editions des Archives contemporaines, 2019, p. 9-16.
- MUÑOZ, Ítalo. **La ruralidad**: análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada a la región de Maule (Chile).

Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

PALACIOS, Nancy y HERRERA, José Darío. Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5 (11), 2013, p. 411-437.

PEIRANO, Claudia, PUNI, Swapna y ASTORGA, María Isabel. Educación rural: oportunidades para la innovación. **Cuadernos de Investigación Educativa**, 6 (1), 2015, p. 53-70.

PESCADOR, Cristina y VALENTINI, Carla. Inclusión digital en una escuela rural: cambios ocasionados por la implantación de una política pública del modelo 1:1. **Revista Iberoamericana de Educación**, 79(1), 2019, p. 135-154. <https://doi.org/10.35362/rie7913409>

SAMMUT, G., ANDREOULI, E., GASKELL, G., & VALSINER, J. Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), **Cambridge Handbook of Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 3-11.

SANTAMARÍA, Rogeli. La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. **Revista Senderos Pedagógicos**, 8(8), 2017, p. 61-100.. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/530>

SARAIVA, Josélia. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. Programa Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Rio Grande do Norte, 2007.

SILIO, Elisa. El mejor profesor de 2019 es franciscano y tiene un club de ciencia en la Kenia más remota. **Diario El País**, 25 de marzo de 2019. 2019. [https://elpais.com/sociedad/2019/03/24/actualidad/1553430035\\_587639.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/24/actualidad/1553430035_587639.html)

TONGE, Jon, MYCOCK, Andrew & JEFFERY, Bob. Does citizenship education make young people betterengaged citizens? **Political Studies**, 60(3), 2012, p. 578-602. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>

## **A GEOGRAFIA AGRÁRIA E A DERRUBADA DAS CERCAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

### **Introdução**

Feita a transformação nas escolas, o povo a fará nas ruas [...] Florestan Fernandes

As contribuições sistematizadas neste capítulo versam sobre a Geografia Agrária e suas formulações para compreensão da indissociabilidade entre a luta pela terra e territórios no Brasil e o direito à Educação. Para tecer tais percursos teórico-metodológicos utiliza-se parte das experiências dos movimentos sociais agrários em diálogo com os dados da Educação Básica no Brasil para o debate e a reflexão-construção de uma campesinia, ou seja, uma cidadania para os povos do campo e das florestas.

Por isso, cabe reafirmar que no contexto brasileiro é urgente uma reforma agrária também na educação, pois, a luta dos movimentos sociais agrários transgride os limites da terra (FERREIRA, 2011). Nesse sentido, são muitas as perspectivas a serem construídas nas escolas do campo em constante diálogo com o modelo de educação vigente no país.

Assim, pretende-se estruturar tais análises a partir da tríade: Geografia Agrária, Educação do Campo e a Pedagogia em formação/transformação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

### **Geografia agrária, educação do campo e pedagogia do MST**

O estudo da Geografia Agrária, sobretudo a sua conceituação, é bem recente. No entanto, o conhecimento sobre esse campo é tão antigo quanto à própria história do homem/sociedade.

Em outras palavras, há aproximadamente doze mil anos, a prática da agricultura alterou as possibilidades de desenvolvimento, representando uma etapa decisiva na evolução humana. Tal prática,

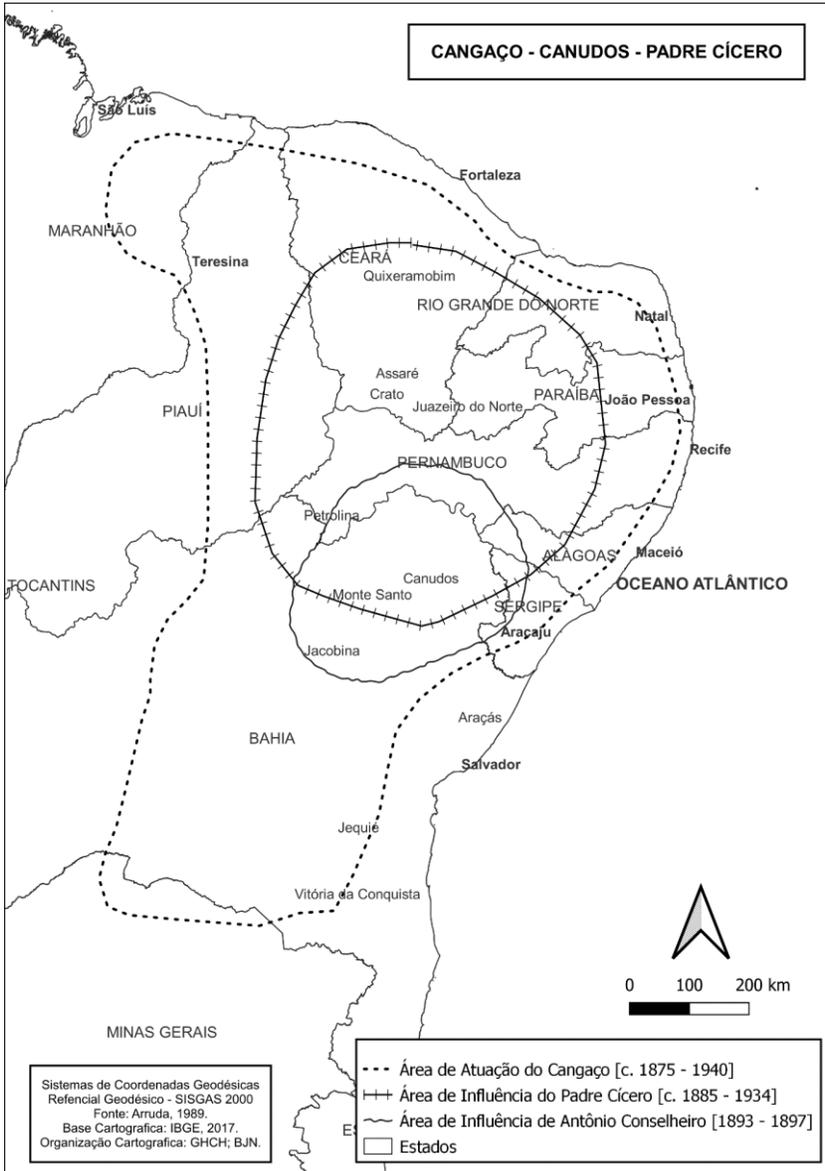
foi propiciada ora pelo cultivo de cereais, ora pelo enriquecimento alimentar e forneceu as condições necessárias para o surgimento da civilização (FONTANA, 2000). Assim, reitera-se que a Geografia Agrária nasce, portanto, na diversidade da qual Suzuki (2008) descreve a historicidade, ressaltando as implicações mais relevantes no que se refere à evolução do pensamento no final do século 20.

Cabe ainda, salientar que a leitura historicista da Geografia Agrária, conforme apontado por Bombardi (2009) nos revela a origem e em partes, a influência do positivismo no Brasil, uma vez que os professores responsáveis pela gestação da Geografia Científica no Brasil, especialmente na USP, carregavam tal dimensão engendradora em suas investigações.

Um exemplo desse processo é a tese de Nice Lecoq Müller defendida em 1946, sob o título: *Tipos de sítios em algumas regiões do Estado de São Paulo*. Nesse trabalho, é possível verificar que “[...] a autora parte do princípio de que são as condições naturais que determinam a maneira como o espaço é apropriado [...]” (BOMBARDI, 2009, p. 2) o que evidencia alguns elementos do historicismo e do positivismo presentes no pensamento geográfico e, particularmente, na Geografia Agrária.

Nesse devir, Oliveira (1999), indica que as transformações territoriais recentes no campo brasileiro alteraram e constroem a história do pensamento geográfico na Geografia Agrária a partir de uma leitura social para transformar as desigualdades e contradições presentes no campo brasileiro. Ferreira (2001) divide a produção teórica da Geografia Agrária no Brasil em quatro momentos, quais sejam: **Estudos não-geográficos**, a **Geografia Agrária Clássica** sob forte influência francesa e alemã (década de 1930), **Geografia Agrária Quantitativa** sob forte influência estadunidense e inglesa até meados de 1960 e **Geografia Agrária Social**, a qual procura entender as lutas e as desigualdades no espaço agrário, concebendo as transformações com base em uma leitura marxista, que rompe com o discurso “neutro” existente nas fases anteriores a partir da década de 1970.

Mapa 1 - Área de atuação/influência do Cangaço, Canudos e de Padre Cícero.



Fonte: (ARRUDA 1989 *apud* CAMPOS, 2000, p. 57).

A partir das constantes lutas históricas pela terra no Brasil, destaca-se a proposição geográfica crítica e engajada para

compreender e subsidiar a transformação da realidade. Dentre tais movimentos históricos, destaca-se a proposição de Andrade (1989) ao afirmar que o cangaço representa parte das revoltas populares e camponesas ligadas simultaneamente ao *messianismo* e ao *banditismo*. No mapa a seguir, pode-se visualizar a influência do cangaço, de Canudos e de Padre Cícero no nordeste brasileiro. Nota-se que a luta pela terra e as demais injustiças fruto dos poderes econômicos e, conseqüentemente, político dos latifundiários, servia de argumento para luta dos cangaceiros e insurgentes de Canudos. Esses agentes realizavam movimentos de reação contra a perversa estrutura fundiária “[...] que negava o acesso à posse da terra aos que nela trabalhavam, em benefício dos que, tendo direito à terra, utilizavam-na como uma mercadoria, como um bem negociável” (ANDRADE, 1989, p. 14).

A partir do mapa, evidencia-se parte das lutas e conflitos existentes no campo brasileiro; outros conflitos e disputas seguem marcando a região Nordeste, a Amazônia, o Centro-Oeste, o Sul e o Sudeste do país. Trata-se de uma Geografia das lutas no campo, com sangue, violência, violação de direitos e resistências dos indígenas, quilombolas, camponeses, e demais povos e comunidades tradicionais.

Nota-se, portanto, uma grande diversidade temática que engloba a Geografia Agrária, sobretudo pela possibilidade teórico-metodológico para leitura da realidade territorial brasileira em consonância com a escala mundial. Tais encontros possibilitam a compreensão e, sobremaneira, os desafios para construção da **Educação do Campo**. Por isso, reafirma-se diuturnamente que:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com *Reforma Agrária*, com agricultura camponesa, com agroecologia popular (CALDART, 2005, p. 23).

A proposição de **Educação do Campo** ao invés de **Educação no Campo** ou **Educação Rural** vem sendo intensamente discutida pelos movimentos sociais nas últimas décadas no Brasil.

Salienta-se que, desde 1998, ano em que acontece a I Conferência nacional: por uma educação do campo em Luziânia (Goiás), cria-se o ideário de que: “[...] a ‘educação básica do Campo’ é

parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer” (KOLLING et al., 1999, p. 19).

A educação rural ou educação no campo representa a exclusão do povo brasileiro, especialmente das pessoas que vivem no campo, uma vez que historicamente privaram os sentidos da educação e da vida no campo. Portanto, expressam os mesmos interesses de outrora, já que se trata de um projeto para os trabalhadores do campo e não construído por meio de diálogos, saberes e, conseqüentemente dos interesses da população rural.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (anônimo) (LEITE, 2002, p. 14).

Dessa maneira,

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado momento de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (KOLLING et al., 1999, p. 21).

No entanto, se considerarmos essa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas construídas para essas pessoas, a não ser para afastá-las do processo de formação humana; entendo aqui, o papel histórico e social da escola. Nesse contexto, Jesus (2005) indica que a educação do campo é um conceito que não se fecha, está sempre incorporando a dinâmica dos movimentos sociais e dos intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira.

A Educação **do** Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o **desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra** (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 73-4; *grifo nosso*).

A partir dessa afirmação, cabe reiterar que a Educação do Campo e a questão agrária são indissociáveis, e, nesse devir urge a tratarmos a necessidade do III Plano Nacional de Reforma Agrária -

PNRA<sup>1</sup> em consonância com as políticas educacionais, ou seja, a derrubada de muitas cercas.... nas terras dos latifúndios grillados, na construção das escolas, na formação dos educadores, nos postos de saúde, hospitais, no acesso à alimentação saudável, ao saneamento básico, água potável, a moradia urbana, ao emprego.... entre tantas demandas urgentes no país.

Cabe ainda refletir:

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 84).

Observe que a Educação do Campo é algo transversal, em que se criam alternativas para construção de diferentes conhecimentos na sua prática emancipatória (JESUS, 2005), o que remete à dimensão educativa dos movimentos sociais, ou seja, a existência mais ampla de formação humana das pessoas, dessa coletividade, enfim desse “sujeito social” - MST, que busca algo para além da “[...] simples recuperação da condição que essas pessoas já tiveram e que provisoriamente perderam pela circunstância de ficarem sem a terra ou sem trabalho nela” (CALDART, 2004, p. 32).

A discussão em que se enquadra a educação do Campo tem respaldo junto à LDB, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96), na qual propõe em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, o que nos mostra a diferença entre a educação do campo e da cidade. No entanto, o que não pode haver são desigualdades.

Contudo, precisamos salientar as *Diretrizes operacionais para a educação do campo* por meio da Resolução (CNE/CEB n. 1, de 3 de abril

---

<sup>1</sup> O I PNRA de outubro de 1985 foi elaborado e jamais implementado na sua totalidade; o segundo foi elaborado dezoito anos depois no primeiro mandato do Governo Lula em novembro de 2003 com 11 metas, respaldado pelo Programa Vida Digna no Campo. No entanto, não alterou a elevada e desigual concentração fundiária no país. Espera-se que o III PNRA em 2023....seja de fato para construir uma *reforma agrária popular e agroecológica*, que valorize os saberes-fazeres das populações camponesas fortalecendo os vínculos com a terra e com os territórios, ou seja, um amplo projeto popular e educativo para alimentar o Brasil em consonância com as práticas regionais e a preservação do meio ambiente.

de 2002) em que “[...] uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor” (RAMOS et al., 2004, p. 8). Dentre essas caracterizações de âmbitos específicos da legislação, podemos simultaneamente nos deparar com o respaldo destas e a constatação de que “[...] leis são letra morta se não houver mobilização e pressão sobre o Município, Estado e o Governo Federal por parte de quem vive no campo e precisa de educação para que estas leis sejam cumpridas” (VIA CAMPESINA, 2006, p. 23). Dessa maneira, os pressupostos para uma política de educação do campo, são entendidos na perspectiva de que:

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (RAMOS et al., 2004, p. 33).

A proposta da Educação do Campo afirma a necessidade de duas lutas combinadas: a da efetivação pelo direito à educação e à escolarização e “[...] **pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo**: uma escola ligada na história, na cultura e às causas sociais e humanas dos que vivem no campo” (VIA CAMPESINA, 2006, p. 28; grifo nosso).

Há, portanto, o embate das questões do que “queremos” e do que “não queremos” com relação à educação do Campo. Nesse contexto, a Via Campesina - Brasil organizou, juntamente ao Movimento dos atingidos por barragens (MAB), Movimento de mulheres camponesas (MMC), Movimento dos pequenos agricultores (MPA), MST, PJR (Pastoral da Juventude Rural), CPT e Federação dos estudantes de agronomia do Brasil (FEAB), uma cartilha na qual estruturaram a discussão para que as políticas públicas possam garantir desde a pré-escola até o acesso e a permanência no ensino superior. Há, desse modo, clareza de que “[...] há um conjunto de relações sociais que formam o campo [...]” (Ibidem, p. 33), as quais transcendem a escola e chegam à cozinha, à biblioteca, aos livros didáticos e às práticas pedagógicas dos educadores.

Dentre as **demandas sobre o que queremos**, ressalto: a efetivação da Educação Infantil; a construção e a reativação das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);

construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; reconhecimento da Pedagogia da Alternância para a formação técnica e superior; a Educação de Jovens e Adultos apropriada à realidade do campo e com financiamento; educação de nível superior por meio de universidades públicas, gratuitas, com concessão de bolsas de estudo, auxílio – alimentação e auxílio – moradia e transformar a escola na referência cultural das comunidades (VIA CAMPESINA, 2006).

Em relação ao **que não queremos**, ressalto:

nucleação das escolas na cidade; transporte escolar da roça para a cidade. O transporte escolar, quando feito em longas distâncias e em condições precárias, é responsável pelo desânimo das crianças em relação à escola e por acidentes graves; não queremos uma formação precária para os professores e técnicos; ser tratados como indigentes e carentes, como um povo que não produz nada e que precisa de favores do Estado. Não. Nós fazemos estas exigências porque somos um povo trabalhador, que produz riquezas para o país e temos tanto direito quanto qualquer povo que more em qualquer lugar (VIA CAMPESINA, 2006, p. 35).

Portanto, existem “modelos” que não servem para a construção de um projeto para a população do campo brasileiro. Esses mesmos modelos não desencadeiam um futuro de possibilidades como anseiam os movimentos sociais agrários e os educadores populares que historicamente contribuem nessa construção coletiva.

A luta construída adiante da hegemonia do capital é, segundo Santos (2005), a revolução oriunda de “baixo”, daqueles que se encontram excluídos do processo, o que implica na construção de uma “nova sociedade”.

A intenção em estabelecer o vínculo com a *Pedagogia do Movimento*, assim como Caldart (2004) e o MST (2005), se refere à passagem das propostas de educação para a proposta de educação do MST, já que o Movimento tem a sua pedagogia, sendo construída juntamente ao sujeito social Sem Terra. Historicamente tornou-se uma prática viva, em movimento. No sentido de que utilizam das pedagogias existentes, as quais coexistem na realidade, já que o princípio educativo desta pedagogia é o próprio Movimento.

## Uma proposta em movimento: a pedagogia da alternância

A proposta de uma pedagogia para o Movimento é algo inovador, e, sobretudo, desafiador, é uma busca constante da transformação social e territorial. Partem da concepção de que:

A Pedagogia da Alternância, em sua *práxis* pretende-se uma educação libertadora. Isso ocorre, entre outros momentos, quando o instrumento “diálogo” é **intencionalmente** utilizado para a construção de novos conhecimentos, de uma nova realidade em que os educadores não são os detentores do saber, nele há um processo de investigação continuada compartilhando com o educando. Os Temas Geradores são o elo para a prática desse diálogo; são eles que irão conduzir de forma emancipatória o processo de construção de conhecimento dos educandos e das educandas, uma vez que é por meio dos temas que se inicia, a investigação da realidade e a ela retorna na busca da superação de situações de opressão (CESCON et al., 2005, p. 4; *grifo do autor*).

A *educação do campo* representa de fato a “insurreição dos saberes”, conforme expressado por Paladin Júnior (2004). É, portanto, feita de diálogos entre os lugares, um movimento que enfrenta a cultura vigente ao propor mudanças de valores. Por isso, reafirma-se que é um movimento no próprio sentido da aprendizagem, já que a escola não se faz o único local de socialização do conhecimento, das dinâmicas e dos processos que levam à construção dos saberes. Tal compreensão se faz presente no ideário dos *sem terras*, já que o assentamento é a escola e a escola é o assentamento.

A teoria e a prática caminham lado a lado, onde não existem distinções entre a escola e a própria vida, a produção e os demais afazeres no campo. Partindo daí, concebem o chamado *Tempo Escola* (TE) e o *Tempo Comunidade* (TC), os quais utilizam o método da Pedagogia da Alternância (PA), ou seja, os educandos passam um período em casa e um período na escola.

Silva (2006) afirma que o regime de alternância teve início em 1935, por meio de uma iniciativa de três agricultores e um padre em um pequeno vilarejo da França, onde observaram a insatisfação nos adolescentes com o meio que viviam.

Os fatores que contribuíram para o surgimento da Pedagogia da Alternância, no Brasil, **tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência**. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo do solo inadequado, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso

de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos e predominância da monocultura fizeram com que as famílias rurais ficassem em situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola formal. **A situação se agravou devido à falta de políticas públicas para atender a grande demanda presente no campo. A Pedagogia da Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos** (SILVA, 2006, p. 78; *grifo nosso*).

Vale salientar que essa proposta visa desenvolver a autonomia ao utilizar de estratégias metodológicas diversificadas, as quais possibilitam uma relação teoria-prática, que se traduz na: ação-reflexão-ação-reflexão contínua dos envolvidos. Ao destacar esse processo, podemos evidenciar algumas reflexões no que se refere à formação humana dos envolvidos. Nesse sentido, salientamos que a luta dos movimentos sociais agrário transgride os limites da terra e da escola ao construir um outro mundo possível.

Lutamos melhor quando adquirimos conhecimento qualificado sobre a realidade, sobre a história e, acima de tudo, sobre o horizonte que visamos alcançar. Esculpir novos seres, aqui e agora, começando por nós mesmos, é começar a transformar o mundo dominado pela barbárie num mundo de solidariedade e de justiça; um mundo que tem como sua perspectiva histórica a construção do socialismo (PIZETTA, 2007, p. 13).

A *Reforma agrária* no sentido que o MST vem desenvolvendo, não cabe na terra e na própria dinâmica dos movimentos sociais que a compõem. Por essa razão, esses movimentos sociais foram caracterizados por Fernandes (2001; 2004) como movimentos socioterritoriais, os quais levam avante a luta pela terra e pela justiça social, as citações apresentadas no início expressam algumas indagações sobre essa realidade. O contexto, por meio do qual se evidencia a *Reforma agrária* na educação, está contido na ideia de que necessitamos derrubar as cercas, visto que os modelos e propostas existentes não cumprem as funções que deveriam.

Tomamos por base algumas questões realizadas no âmbito da *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária* (Pnera), publicada em 2007, uma reflexão que podemos fazer uso se refere aos dados das escolas em áreas rurais: são 8.679 escolas em 5.595

assentamentos da *Reforma agrária*, distribuídas por 1.651 municípios brasileiros<sup>2</sup>.

Ao analisarmos os dados provenientes do Censo Escolar de 2021, constatam-se 178.370 escolas no país, dessas 53.557 estão nas áreas rurais e outras 124.813 nas áreas urbanas, ou seja, 30% de todas as escolas no Brasil estão nas áreas rurais, sendo 99% dessas escolas públicas (INEP, 2022). Assim, enfatiza o papel e defesa intransigente da educação pública, pois, essa assegura direitos constitucionais aos brasileiros e brasileiras nas áreas rurais. Por isso, a necessidade de uma Geografia que desvele constantemente as contradições e os modelos para o campo brasileiro, ou seja, nosso campo - *não é agro, nem pop*. Destarte, compreendemos que MST “é o grande educador Sem Terra. E o MST educa os Sem Terras inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo (MST, 2005, p. 235-6).

Como síntese da luta teórica e social o quadro a seguir revela parte da construção da agricultura camponesa e da agricultura capitalista, ou seja, dos dois campos, dos dois mundos; enquanto potencialidade.

Quadro 1 - Os Campos em disputa no Brasil

<b>CAMPO DO AGRONEGÓCIO</b>	<b>CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA</b>
Monocultura – Commodities	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica.

<sup>2</sup> Salienta-se que o levantamento realizado para essa pesquisa se refere aos assentamentos criados pelo Incra a partir de 1985. Dessa maneira, incluem os projetos e as escolas do MST, assim como de outros movimentos sociais, estando jurisdicionados às redes estaduais e municipais de educação.

<p>Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos Competitividade e eliminação de empregos</p> <p>Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social</p> <p>Êxodo rural e periferias urbanas inchadas</p> <p>Campo com pouca gente</p> <p>Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)</p> <p>Paradigma da educação rural</p> <p>Perda da diversidade cultural</p> <p style="text-align: center;"><b>AGRO-NEGÓCIO</b></p>	<p>Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza</p> <p>Trabalho Familiar e geração de emprego</p> <p>Democratização das riquezas – desenvolvimento local</p> <p>Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural</p> <p>Campo com muita gente, com casa, com escola...</p> <p>Campo do trabalho familiar e da reciprocidade</p> <p>Paradigma da Educação do Campo</p> <p>Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesias, música - exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...</p> <p style="text-align: center;"><b>AGRI-CULTURA</b></p>
---	---

Fonte: FERNANDES; MOLINA, 2005, p.85.

O antagonismo entre o “agro-negócio e a agri-cultura”, revelam que conquista da terra é uma das consequências da conscientização e formação humana, mesmo que para isso os Sem Terras tenham que marchar, ocupar, territorializar e (re)territorializar, por isso movimentam as dimensões do território e da cultura que compõe a Geografia.

O espaço, o território e o lugar estão sendo constantemente construídos e reconstruídos pelo movimento socioterritorial, o qual constitui-se das contradições do capital ao usar da terra como negócio. Por isso, expressam seu desejo de mudança ao articular a reforma agrária no chão e na educação, entendidas como processos

ampos em que não pode haver fragmentações entre as reflexões e as ações desenvolvidas na conquista da terra.

As leituras advindas da Geografia Agrária podem contribuir para as derrubadas de várias cercas, dentre elas, da/na educação. Assim, reitera-se o entendimento de que “[...] *A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora*” (MARX, *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 21). Isso vem sendo realizado através da atuação nos territórios que compõem a realidade dos Sem e Com Terras – como uma identidade em construção; pois, estão construindo e simultaneamente atuando para derrubar as várias cercas, muros, barreiras e fronteiras, sobremaneira, aquelas ligadas aos latifúndios, ao capital especulativo e nas paredes das escolas e do pensamento.

## Referências

- ANDRADE, Manuel C. de. **Lutas camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1989.
- BOMBARDI, L. M. Contribuição à historiografia da Geografia Agrária na Universidade de São Paulo. In: **II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico** - 2009, São Paulo: Anais do II ENHPG, 2009.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- \_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. de (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Canudos: a guerra nas caatingas**. Campinas: PUC-Campinas, 2000.
- CESCON, M. I. et. al. Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: uma abordagem histórica. In: **SINGA - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira**. 2007.
- FERNANES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

- \_\_\_\_\_. Vinte anos do MST e a perspectiva da Reforma Agrária no Governo Lula. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. **O Campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004.
- FERNANES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2005.
- FERREIRA, D. A. O. Geografia agrária no Brasil: conceituação e periodização. **Terra livre**, n. 16, p. 39-70, São Paulo, jan-jul., 2001.
- FERREIRA, G. H. C. **No chão e na Educação: o MST e suas reformas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011.
- FONTANA, Josep. **Introdução ao estudo da história geral**. Bauru: EDUSC, 2000.
- INEP. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2022
- LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002
- KOLLING, E. J. et al. **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Fund. UnB, 1999.
- MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. In: \_\_\_\_\_. **Caderno de Educação**. Nº. 13 – Edição Especial: Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, A. U. de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. **Insurreição dos Saberes territorialização e Especialização do MST: Um Estudo de Caso na Escola Agrícola 25 de Maio - Fraiburgo/SC. O Ensino de Geografia em Questão**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Geografia), FFLCH – DG/USP, São Paulo, 2004.
- PIZETTA, Adelar J. Apresentação dos cadernos da ENFF. **CADERNOS de Estudos ENFF**. Literatura e Formação da Consciência. V. 2. Guararema: Cromosete, 2007.

RAMOS, M. N. et al. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SILVA, Maria do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

SUZUKI, J. C. Geografía agraria brasileña: génesis y diversidad. **Cuadernos de geografia**, v. 17, p. 63-75, 2008.

VIA CAMPESINA. **Educação do Campo: direito de todos os camponeses e camponesas**. São Paulo: Anca, 2006.



## **EDUCAÇÃO PARA O RISCO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA**

Guibson da Silva Lima Junior  
Antonio Carlos Pinheiro

### **Introdução**

A problemática socioambiental urbana é marcada por sua complexidade, seja em relação aos temas, às abordagens ou à escala, tanto a nível global quanto local. Dessa forma, apesar de sua diversidade e dificuldade, faz-se necessário compreender as causas e efeitos de alguns fenômenos, principalmente aqueles que nos atingem diretamente.

O processo de apropriação e valorização de algumas áreas da cidade em detrimento de outras, vinculados a um sistema especulador imobiliário é, muitas vezes, ignorado por grande parte da população. Desse pressuposto surge a necessidade de (re)pensar o modelo de cidade através de ações que primeiramente partam da reflexão do indivíduo.

No Brasil, país marcado por contradições socioeconômicas, onde a população mais carente sofre com problemas de moradia e infraestrutura, faz-se necessário que a discussão ambiental, no contexto do urbano, esteja inserida na perspectiva da desigualdade social. Assim, destaca-se a importância de sua discussão em ambiente escolar, haja vista a necessidade de compreensão dos processos naturais e sociais inseridos nessa questão.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar aos estudantes a compreensão do espaço onde vivem. Nessa perspectiva é possível perceber que, mesmo aqueles que residem em áreas desprivilegiadas de infraestrutura, não compreendem os processos socioambientais que promovem riscos para si mesmos, seus familiares e outros membros de sua comunidade. Nesse sentido, pactuamos com as proposições freirianas para pensarmos a relação contextual do processo de ensino e aprendizagem:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 15).

Nossa proposta de trabalho tem como recorte o município de João Pessoa – PB, cidade que, assim como é o caso da maioria dos centros urbanos brasileiros, sofre com uma série de problemas socioambientais, inseridos no contexto da segregação espacial presente no meio urbano. Outro ponto a ser destacado é o fato de que grande parcela dos problemas socioambientais presentes nas cidades atinge especialmente os sujeitos pertencentes a classes sociais mais pobres, que habitam regiões menos privilegiadas de infraestrutura urbana.

De acordo com estudos realizados pela Defesa Civil do município, João Pessoa possui cerca de vinte e sete (27) áreas de riscos identificadas. Silva (2018), em seu trabalho, identificou uma alta taxa de vulnerabilidade socioambiental na capital paraibana, chegando a 54,94% de seu território. Nesse sentido, destaca a autora:

Assim, diante da análise geral dos mapas de risco ambiental e social, a vulnerabilidade socioambiental alta do município de João Pessoa, evidencia-se pelas condições socioeconômicas que a população possui. Tendo em vista que as populações ao ocupar áreas irregulares como as margens do rio, de mangues, certamente, no período de chuva, são atingidas sobremaneira, com as inundações, do mesmo modo que ao habitar as áreas de encosta, poderão ser acometidas com a ocorrência de deslizamentos, quanto aos alagamentos, as condições estruturais que o município apresenta, acabam intensificando-os. (SILVA, 2018, p. 72).

Esses dados ratificam que é sob a lógica de segregação espacial ampliada ao longo do tempo por questões políticas e sociais que se inserem os problemas socioambientais urbanos, muitas vezes causadores de tragédias, como a morte de indivíduos por causa de deslizamentos, a perda de sua residência ou o seu abandono temporário em detrimento de inundações. Também deve ser levado em consideração o fato de que essa população, residente em áreas desfavoráveis da cidade, é a que mais sofre com os impactos

decorrentes de atividades econômicas pelas quais não são responsáveis.

Assim, faz-se necessário que os sujeitos, principalmente aqueles pertencentes a classes sociais menos favorecidas, residentes em bairros segregados socioespacialmente (muitos deles desprovidos de infraestrutura básica), compreendam os riscos socioambientais que interferem diretamente em suas vidas. Dessa forma, destacamos a importância do papel da escola, que tem como um de seus objetivos assegurar aos estudantes uma formação indispensável para o exercício da cidadania, como é destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 22.

A partir de nossa prática cotidiana com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, identificamos uma série de lacunas que diz respeito ao entendimento dos estudantes em relação à problemática socioambiental urbana, principalmente aqueles presentes na cidade de João Pessoa. Assim, inferimos que eles terminavam essa etapa de ensino sem conseguirem reconhecer/identificar os problemas presentes em sua cidade, muitas vezes no próprio bairro em que residem.

Nessa perspectiva, definimos enquanto objetivo geral: promover uma educação para os riscos socioambientais. Sob o horizonte do objetivo geral, definimos enquanto objetivos específicos: compreender as relações existentes entre os elementos naturais e sociais presentes no espaço urbano; utilizar dissemelhantes recursos e linguagens para a representação espacial; reconhecer os principais riscos socioambientais presentes nos bairros em que residem os estudantes.

Em relação ao grupo participante da pesquisa, foram selecionadas duas turmas, uma de 7º e a outra de 8º ano do Ensino Fundamental (que totalizaram 47 estudantes) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim, localizada no município de João Pessoa-PB. No que diz respeito à seleção das duas turmas, levamos em conta a perspectiva curricular vigente (BNCC), que propõe os “Objetos de Conhecimentos” relacionados aos problemas socioambientais urbanos no 6º e 7º anos. A seleção das turmas se justifica, ainda, pelo fato de que os estudantes já haviam tido contato com as presentes temáticas nos anos anteriores e, ainda

assim, apresentarem uma série de dificuldades relacionadas à sua compreensão.

Sob as prerrogativas apresentadas, recorreremos a Santos (2014), ao defender que não há uma cidadania completa sem que se leve em conta o componente territorial, haja vista que o valor atribuído ao indivíduo depende do lugar em que esteja. Acrescenta ainda o autor: “A igualdade dos cidadãos, supõe para todos, uma necessidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida sem o mínimo de dignidade que se impõe”. (SANTOS, 2014, p. 144). Dessa forma, cabe ressaltar que ao nos referirmos sobre a busca de uma educação para o risco que tem como base uma formação cidadã, estamos considerando a cidadania em suas dissemelhantes dimensões: sociais, políticas, econômicas e territoriais.

### **O percurso metodológico da pesquisa**

Inicialmente, realizamos com os estudantes uma avaliação diagnóstica através da aplicação de um questionário semiestruturado. O referido instrumento nos demonstrou uma série de dificuldades dos mesmos no tocante à compreensão da problemática socioambiental urbana. Desde questões básicas de localização do município de João Pessoa e do bairro em que residem, perpassando pelo não reconhecimento de suas características urbanas e naturais (população, densidade demográfica, clima, relevo, solo, vegetação), assim como problemas relacionados à compreensão de conceitos como o de desigualdade social, de segregação socioambiental, de enchentes, de inundações, de resíduos sólidos, entre outros. O referido instrumento dotado de questões discursivas e de múltipla escolha propiciou a aferição dessas dificuldades e nos deu aporte para a elaboração das sequências didáticas que seriam desenvolvidas posteriormente.

Após o momento de diagnóstico, foram elaboradas sequências didáticas<sup>1</sup> (SD) que, de acordo com Zabala (1998), caracterizam-se enquanto um conjunto de atividades planejadas, estruturadas e ordenadas com um objetivo educacional. As sequências didáticas

---

<sup>1</sup> Foram realizadas para o trabalho de tese um total de cinco sequências didáticas. O presente artigo se relaciona a SD final, dedicada ao reconhecimento dos riscos e problemas socioambientais presentes na vida dos estudantes.

desenvolvidas na escola municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim tiveram como aporte Barbier (2007), que em seu estudo define as fases de uma pesquisa-ação, a saber: diagnóstico; elaboração do plano de ação, desenvolvimento das ações; análise e avaliação dos resultados.

Após a sistematização dos questionários, demos início a uma série de práticas pedagógicas, inseridas em sequências didáticas, em que buscamos utilizar dissemelhantes metodologias e linguagens, com foco no uso da pesquisa, objetivando um ensino que quebre com a prática de conteúdos narrados, sob a perspectiva de uma Geografia viva, instigante e com significado para o estudante.

Na primeira etapa da presente sequência didática, expusemos aos estudantes, utilizando projetor *datashow*, imagens relacionadas a riscos socioambientais urbanos presentes no Brasil. Durante a discussão, analisamos suas causas e consequências, bem como o que diz respeito à população mais atingida, marcada pela desigualdade e segregação socioespacial.

Dando prosseguimento à sequência didática, propusemos a construção de maquetes. Para isso, elegemos, juntamente aos estudantes, sete temas que consideraram os principais riscos socioambientais do município de João Pessoa, dando destaque ao bairro em que residem. As turmas foram divididas em equipes (de até cinco membros), realizamos o sorteio dos temas e cada uma delas ficou responsável por fazer uma maquete que representasse determinado risco.

Apesar das aulas e das discussões anteriores, foi-nos solicitado pelos estudantes que pudessem pesquisar sobre seus temas na sala de informática da escola. Nesse sentido, levamos as turmas de 7º e 8º anos para que pesquisassem livremente sobre o tema, inclusive como poderiam representá-lo por meio de uma maquete. Sobre a escolha do uso de maquetes, concordamos com Castrogiovanni (2008), ao afirmar:

A maquete é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório” geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade. A construção de maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas (...). Cabe aos professores, criar situações de intervenções que estimulem a criança a “viver” o mundo representado pela maquete. Ela deve ser uma transposição do cotidiano, dos desejos, das fantasias, do imaginário particular ou coletivo. (CASTROGIOVANNI, 2008, p. 76-77).

Após a confecção das maquetes, os estudantes apresentaram para os colegas de turma os riscos e desastres representados e foi realizada uma discussão sobre a última etapa das atividades.

Na aula seguinte, pedimos que os estudantes realizassem uma pesquisa sobre os riscos e problemas socioambientais de sua rua, bairro, ou até mesmo os presentes nos arredores da escola. A ideia foi que fotografassem e nos enviassem as imagens juntamente a uma breve descrição sobre o problema identificado. Na semana seguinte, os estudantes entregaram as fotografias e em seguida realizamos uma discussão e o encerramento das sequências didáticas propostas.

### **Discussão e resultados**

As atividades foram pensadas para que os estudantes pudessem compreender a suscetibilidade aos riscos socioambientais de seus lugares, bem como as causas e as consequências da intervenção humana sobre a paisagem. Intervenção essa marcada por aspectos de ordem econômica desigual, que faz com que determinadas populações estejam mais propensas a sofrer com certos fenômenos, esses que muitas vezes provocam catástrofes, a exemplo de deslizamentos e de inundações.

Atividades lúdicas e ativas como a construção de maquetes proporcionam ao estudante sair da repetição que, muitas vezes, é posta em seu dia a dia dentro da sala de aula. Assim, propiciam a sensação de lazer, do trabalho em equipe, da troca de experiências.

Enquanto componente do espaço geográfico, o relevo teve bastante destaque na representação dos estudantes acerca dos riscos presentes em João Pessoa. Nesse sentido, apresentamos as ideias de Souza (2013), ao ressaltar a importância do trabalho com o relevo:

As pessoas ao existirem, ocupam fisicamente alguma pequena parte da superfície terrestre. Culturalmente essa parte pode ser chamada de relevo e economicamente é chamada de terreno, lote, área como parcela de uma parte maior, que pode ser a alta porção, a média e baixa encosta, ou o fundo de vale, do relevo. Independentemente da altitude e das formas de relevo, a posição geográfica do sujeito, na escala espacial local, será a do topo, encosta ou fundo de vale. Isso significa que o relevo é um componente do espaço, da paisagem, do território, do lugar, independente do tipo e da categoria de análise espacial que se deseja realizar. (SOUZA, 2013, p. 09).

Sob essas prerrogativas, a figura abaixo (Figura 1) apresenta exemplos de maquetes em que os estudantes buscaram representar a ideia de risco e de desastres associados aos movimentos de massa. É possível observar em ambas as maquetes que os mesmos buscaram representar o risco à população daquele recorte espacial, risco esse caracterizado pela presença das casas em relação à vertente. Na primeira maquete é representado um evento de desastre como resultado de um deslizamento. Nela, é possível perceber as casas que foram arrastadas pela força da gravidade, bem como árvores e muitos resíduos. Na segunda maquete, ficam claros tanto o risco de deslizamentos, quanto a ocorrência de rolamentos, representados por fragmentos de rochas colocados abaixo da vertente, na área das casas, bem como na rodovia representada.

Figura 1 Maquete de estudantes sobre o risco de movimentos de massa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Acreditamos que o uso de maquetes, ao trabalhar com o real e o imaginário, proporciona aos estudantes o desenvolvimento e o aprimoramento de sua criatividade. A presente atividade, ao ter como base uma proposta coletiva, fez com que os sujeitos aprendessem mutualmente a partir da troca de experiências. Outro relevante ponto a ser destacado é que esse tipo de prática tem como potencial acercar o estudante de seu objeto de estudo, pois para representar algo é preciso conhecer, para conhecer é preciso pesquisar, discutir, ler e interpretar.

Ao buscar representar uma paisagem, o sujeito se dá conta dos vários elementos que a compõem, sejam eles humanos e/ou naturais. Assim, pode refletir sobre as relações entre eles, relações essas que

refletem transformações no meio natural em detrimento da sociedade, sociedade essa inserida nas dimensões espacial e temporal.

A aparência do espaço mostrada pela paisagem traz em si diversas características que no conjunto expressam resultados de movimentos, transformações e acomodações tanto no que diz respeito aos aspectos da natureza quanto àquilo que decorre do trabalho do homem e das relações (entre os homens e destes com a natureza) que ali vão acontecendo. Nesse sentido, a paisagem é heterogênea, pois sempre será diferenciada, seja entre uma e outra paisagem, seja nos aspectos internos da mesma paisagem. (CALLAI, 2013, p. 43).

A poluição dos rios e as inundações também foram abordadas pelos estudantes, como podemos ver na figura (Figura 2). Barbosa (2015) destaca em seu trabalho que, de acordo com o Relatório de Ação Emergencial para Delimitação de Áreas de Risco, elaborado pelo Ministério de Minas e Energia, existem, em João Pessoa, vinte e dois setores considerados de risco alto e muito alto em detrimento de sua ocupação e de fenômenos naturais.

Figura 2 - Representação da degradação e risco associados aos rios



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Outro ponto a ser destacado é que o uso de um recurso tridimensional potencializa o trabalho com a orientação e a localização, que se materializam por meio da representação e da análise dos elementos constituintes de um recorte espacial.

A última etapa da presente sequência didática, também pensada enquanto atividade avaliativa final<sup>2</sup>, consistiu em solicitarmos aos estudantes que fotografassem os problemas que consideram de cunho socioambiental presentes em sua rua, bairro ou ao redor da escola. Visando facilitar a realização da atividade, as fotografias juntamente aos comentários poderiam ser impressos, enviados por e-mail, ou por mensagem de aplicativos de celular. O principal objetivo foi avaliar, após a realização das práticas pedagógicas propostas, a compreensão dos sujeitos em relação aos riscos e problemas com os quais convivem, utilizando para isso o uso da pesquisa de campo.

Para essa atividade, alguns estudantes apresentaram dificuldade relacionada a restrições de acesso à internet. Problema que conseguimos contornar de duas formas, uma delas foi utilizando a internet da escola, a outra foi por meio da transmissão de dados por intermédio de *Bluetooth* para o celular do professor. Dessa forma, conseguimos possibilitar que todos que participaram da atividade enviassem suas fotografias. Nesse sentido, destacamos em seguida algumas fotografias e comentários enviados pelos estudantes.

A figura abaixo (Figura 3) consiste em uma fotografia enviada por um estudante do 8º ano. A partir dela e de seu respectivo comentário, é possível observar a compreensão do mesmo em relação à precariedade de algumas casas de sua comunidade, com destaque para a proximidade delas em relação ao rio. Além disso, o estudante demonstrou entendimento quanto ao risco de inundações e à poluição do Jaguaribe.

*A imagem mostra o problema de moradia precária em meu bairro, várias casas estão muito próximas ao rio e quando chove muito elas sofrem com inundações. Isso é um risco, tem épocas que a maré sobe e quem mora precisa colocar pedaços de madeira e outros objetos para que a casa não caia. Esses materiais também poluem o rio, isso também é um grande problema de onde moro. (Estudante do 8º ano, 2019).*

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que a avaliação se deu de forma cumulativa, ocorrida durante todo o processo. Esse momento se caracterizou, sobretudo, por representar o encerramento das atividades propostas.

Figura 3 - Fotografia de moradia precária no bairro em que reside estudante do 8º ano



Fonte: Elaborado por estudante do 8º ano, 2019.

É demonstrado na figura (Figura 4), bem como no comentário que a sucede, a preocupação de um estudante do 7º ano em relação ao risco que sofrem as pessoas de sua comunidade, no tocante à precariedade da infraestrutura oferecida. Vale ressaltar a compreensão do mesmo em relação ao aumento do risco para a população, relacionado aos períodos de cheias, quando o volume de água do rio aumenta consideravelmente. De acordo com Veyret (2007), risco é um objeto social que pode ser definido como a percepção da catástrofe, do perigo, assim a sua existência advém da compreensão, seja por um indivíduo ou por um grupo social, que o compreende e o relaciona por meio de determinadas práticas. Dessa forma, a autora destaca que o risco só existe por meio da percepção de uma população ou de um indivíduo no tocante a seus efeitos.

Figura 4 - Fotografia de estudante demonstrando risco em sua comunidade



Fonte: Elaborado por estudante do 7º ano, 2019.

*A imagem demonstra uma ponte que dá acesso à comunidade Salinas Ribamar. Acho que é um problema, pois é um risco para as pessoas que atravessa, principalmente crianças. Quando o rio está cheio fica muito mais fundo e as pessoas podem cair e até morrer. (Estudante do 7º ano, 2019).*

As fotografias e os comentários enviados demonstram o quanto esses estudantes conseguiram compreender os riscos e os problemas socioambientais vividos por eles e outros membros de sua comunidade. Entre os riscos e problemas ambientais mais citados, podemos destacar: as inundações, marcadas pela proximidade das residências em relação ao rio; os resíduos sólidos lançados nas ruas, o que demonstra uma coleta insuficiente para a população residente no bairro; e a degradação do rio Jaguaribe e de seus manguezais.

Outro problema que chamou a atenção dos estudantes foi a precariedade da estrutura de muitas das casas presentes em seu bairro, que são construídas com materiais diversos, como madeira, papelão, telhas de amianto, entre outros, muitas delas localizadas no leito do rio. Foram destacados, ainda, os problemas relacionados falta de infraestrutura de seu bairro, a exemplo de “pontes” precárias

utilizadas para a travessia de pessoas residentes em suas comunidades.

Sob essas prerrogativas, compreendemos que a presente sequência didática proporcionou aos sujeitos refletirem acerca de seu lugar de vivência. Nesse sentido, evidenciamos a relação estabelecida entre o lugar e a paisagem, esses que permearam constantemente as práticas pedagógicas propostas.

Entendemos, ainda, que a SD possibilitou a realização de uma análise geográfica, a partir do momento em que os estudantes puderam estabelecer conexões entre os problemas vividos em seu cotidiano com a desigualdade social presente no Brasil, ambos atrelados a um modo de produção excludente e gerador de desigualdades.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a presente sequência didática proporcionou aos estudantes o reconhecimento dos riscos e problemas socioambientais presentes em seu cotidiano. Uma importante atividade a ser destacada na mesma foi o uso de maquetes. Esse recurso didático proporcionou o trabalho em equipe, que se revelou por meio da colaboração e da participação dos estudantes. Como conclusão das ações didáticas, utilizamos a pesquisa de campo atrelada ao uso da fotografia. Nesse sentido, buscamos uma avaliação não revelada apenas enquanto um texto escrito, uma apresentação, ou até mesmo uma exposição de trabalhos, como corriqueiramente acontece nas escolas, principalmente mediante projetos impostos pelo calendário anual: semana do meio ambiente, dia da água, feiras ecológicas, entre outros.

Os estudantes, em campo, observaram as paisagens, apreenderam o recorte espacial dentro de um conceito teórico, inseridos em conteúdos trabalhados em sala de aula e, assim, revelaram sua compreensão. As fotografias e os comentários entregues demonstram sua compreensão acerca do lugar em que vivem. Foi perceptível também o seu entendimento no tocante a essa espacialidade perante outros processos e em dissemelhantes escalas. Dessa forma, podemos afirmar que as imagens foram reveladoras da

potencialidade de uma educação geográfica sob uma perspectiva cidadã, com sentido para suas vidas.

Por fim, consideramos que os estudantes conseguiram realizar uma leitura crítica sobre a realidade. A respeito da importância dessa leitura, destacamos as ideias de Freire (1987, p. 22) ao afirmar: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente”.

## Referências

- BARBIER, Rene. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.
- BARBOSA, Tamires S. **Geomorfologia Urbana e Mapeamento Geomorfológico do Município de João Pessoa – PB, Brasil**. 2015. Dissertação de Mestrado. João Pessoa-PB: Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2015. 115p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, n. 2.048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- CALLAI, Helena. **Estudar a Paisagem para aprender Geografia**. In: PEREIRA, M. G. La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. Capítulo 2, 37-55.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.
- LIMA JUNIOR, Guibson. **Os problemas socioambientais no ensino de Geografia: as questões locais nos Anos Finais do Ensino**

**fundamental.** 2020. Tese de doutorado. João Pessoa-PB: Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, p. 233, 2020.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Editora Nobel, 2014.

SILVA, N. T. **As chuvas no município de João Pessoa, impactos, riscos e vulnerabilidade socioambiental.** 2018. Dissertação de Mestrado em Geografia - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2018. 135p.

VEYRET, Yvette. **Os riscos:** o homem como agressor e vítima do meio ambiente. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **AS TDIC NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PÓS ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS**

Ana Maria de Oliveira Pereira  
Claudionei Lucimar Gengnagel

### **Introdução**

No final do ano de 2019 pessoas foram infectadas no interior da China, na cidade de Wuhan pela Síndrome Respiratória Aguda (*Sars*, sigla em inglês) causado pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) e, a partir daí, a doença passou a ser denominada Covid-19. O vírus espalhou-se rapidamente pelo mundo inteiro e em março de 2020 a maioria dos países entrou em quarentena com o objetivo de inibir a aglomeração de pessoas e controlar a proliferação do vírus. Nesse afastamento, orientado pelo Ministério da Saúde do Brasil e decretado pelos governos estaduais e municipais, priorizou-se as áreas ligadas à alimentação, abastecimento, saúde, bancos, limpeza e segurança. As demais entraram em isolamento social com atividades remotas e dentre elas, as escolas.

Com a suspensão das atividades presenciais iniciou-se uma corrida pela transferência das atividades educacionais para uma modalidade à distância, denominada “ensino remoto emergencial”. A princípio pareceu ser uma atividade fácil, pois grande parte da população tem acesso à internet e habitam o ciberespaço, usufruindo de seus benefícios. Certo? Não completamente.

Em dados da pesquisa anual realizada pelo CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, órgão vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI, denominada TIC Educação, constatou-se que em 2018, última pesquisa divulgada antes do início da pandemia, 67% da amostra pesquisada possuía acesso à internet em casa. Desse total, a maior quantidade de casas conectadas encontrava-se na região Sudeste, entre 69,9% e 73,0% e a menor quantidade na região Nordeste, entre 57,0% e 60,2%. A partir desse panorama já é possível observar que não

existia uniformidade no território brasileiro no que se refere ao acesso à internet.

Em menos de duas semanas professores e alunos de instituições educacionais públicas e privadas transferiram suas salas de aula para o ciberespaço. Iniciou-se uma corrida para dar conta do conteúdo que precisava ser trabalhado no ano letivo de 2020, que se estendeu até parte de 2021 e, para isso, os envolvidos começaram a utilizar para sua comunicação o *e-mail*, redes sociais, *Whatsapp*, e também plataformas *online* para maior interação remota. Complementar, foram gravadas videoaulas para serem disponibilizadas aos estudantes, ou seja, a educação foi se adaptando ao ensino remoto emergencial.

Aos professores e gestores das Redes Públicas e Privadas foram disponibilizados cursos para a utilização de recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC. Dessa forma, as aulas foram acontecendo no decorrer do ano letivo de 2020 e parte do ano de 2021, quando algumas escolas voltaram às atividades presenciais.

Nesse texto procuraremos apresentar, a partir de uma amostra de professores e professoras de Geografia da Rede Pública e Privada da região Norte do Rio Grande do Sul, como estão sendo utilizados os recursos disponíveis nas tecnologias digitais da informação e comunicação para o desenvolvimento das aulas de maneira presencial no ano de 2022. O intuito foi responder ao seguinte questionamento: a formação em relação ao uso das TDIC nas atividades remotas, estimulou o uso destas tecnologias nas atividades de aula de Geografia na volta presencial da Educação Básica?

A metodologia deste estudo foi de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, onde a coleta de dados foi realizada através da revisão bibliográfica e questionário enviado a dez professores de Geografia da rede pública da região Norte do Rio Grande do Sul. Após, realizamos a descrição e análise das práticas pedagógicas de 7 (sete) professores que devolveram o questionário.

Nesse sentido, admitimos a ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 50) que “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora no nosso objeto de estudo”. A partir disso, os questionários respondidos pelos professores foram

analisados a partir da abordagem da análise de conteúdos, que conforme Bardin (1977, p. 31) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

O texto está estruturado em três momentos, quais sejam: contextualização teórico-conceitual sobre formação continuada de professores; descrição e análise do questionário respondido pelos professores atuantes na educação básica do Rio Grande do Sul; inferência sobre os resultados, assim como considerações relativas às atividades remotas.

### **Bebendo nas fontes teóricas**

Cavalcanti (2002) pontua que os cursos de formação continuada precisam considerar integralmente três tipos de saberes dos professores<sup>1</sup> de Geografia: a) a experiência; b) o conhecimento específico da matéria; c) os saberes pedagógicos.

### **A experiência**

Assim como valorizado pelos autores específicos da educação, compreende-se que a experiência do professor de Geografia deve ser levada em consideração ao idealizar uma formação continuada específica para área. Além de uma bagagem conceitual consolidada, um docente possui habilidades diferentes daquele profissional recém graduado. Difere-se aqui que tais habilidades não necessariamente determinam, qualificam e quantificam o quanto o mesmo domina os conceitos básicos da ciência geográfica.

Ao ponderar a experiência do professor de Geografia como um dos saberes docentes, se prevê que tanto o novato quanto aquele que atua há anos na escola, precisam discutir, analisar e compartilhar as suas práticas. Cavalcanti (2002, p. 112), ao discutir a formação continuada do professor de Geografia, defende que

---

<sup>1</sup> Ao buscar outras referências sobre os saberes da docência, identificou-se que a pedagoga Selma Garrido Pimenta também possui escritos sobre os quais podem ser consultados em: PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

O exercício competente e comprometido do magistério exige, realmente, uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da independência entre ação e reflexão em sua prática de ensino.

No momento em que o professor de Geografia é concebido como um profissional crítico-reflexivo<sup>2</sup> que possui conhecimentos teóricos e práticos e que, a partir destes, pode refletir e compartilhar com seus pares as suas ideias, percepções e intenções, tem-se uma visão de formação mais prática e vivencial. Nesse contexto, a formação continuada do professor de Geografia deve considerar, por exemplo, discussões sobre o papel da educação, sobre a construção da sociedade e sobre a atribuição do papel da Geografia na formação integral do estudante.

No instante em que há troca de saberes entre os professores, (re) (des) constrói-se aí a própria identidade docente<sup>3</sup>. A construção da identidade do professor acontece durante a graduação, onde a formação profissional inicial ocorre. Já a desconstrução de saberes, teorias e metodologias pode ocorrer durante a formação continuada, enquanto a reconstrução da sua identidade acontece no contexto da sala de aula.

Por mais que os exemplos citados anteriormente são ilustrativos e não necessariamente obedecem a uma ordem, a dinâmica da profissão é esta. Segundo Cavalcanti (2002, p. 113) “É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão”.

Ainda, é possível afirmar que a (re) (des) construção da identidade do professor de Geografia é extremamente importante e vai refletir no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essa identidade docente tem como base os valores, o modo que o professor se visualiza no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações e, por isso, é atrelada à experiência do sujeito.

---

<sup>2</sup> Como professor crítico-reflexivo Cavalcanti (2002, p. 112) concebe “[...] aquele profissional que tem competência para pensar sua prática com qualidade, crítica e autonomia, tendo como base referenciais teóricos”.

<sup>3</sup> A identidade docente é influenciada por diferentes variáveis, desde a remuneração e a formação, até o contexto histórico e político onde a profissão está inserida. Os autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: PIMENTA (1996, 2000); NÓVOA (1995); MARCELO (2009).

## O conhecimento específico

Paralelo ao exposto anteriormente, é de suma importância que o docente em Geografia tenha conhecimento mínimo da especificidade da sua ciência. Tal saber é construído durante a formação inicial do professor, porém deve estar em permanente reflexão e atualização. Nesse sentido, a formação continuada pode auxiliar o professor de Geografia a manter-se atento às mudanças conceituais e pedagógicas inerentes a sua prática e a sua área.

Da mesma forma, Cavalcanti (2002, p. 112) contribui com a discussão ao afirmar que a formação continuada deve propiciar ao professor de Geografia

[...] **segurança** para tratar de temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para **compreender o processo histórico** de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e **sensibilidade** para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens. (grifo nosso).

Diante do exposto, observa-se que o professor tem diferentes incumbências, as quais muitas vezes vão além daquelas normalmente nomeadas. Idealizar a formação continuada do professor de Geografia pela ótica da segurança, requer deste profissional maturidade para abordar os assuntos geográficos. Cabe ao professor de Geografia o compromisso de tratar assuntos inerentes à sociedade, os quais, muitas vezes, são polêmicos e necessitam de conduta crítica e responsável.

Em contrapartida, deve-se proporcionar momentos de formação que privilegiem o entendimento do profissional sobre a evolução da sua ciência. Nesse caso, é importante que o professor compreenda que a Geografia passou ao longo dos últimos séculos uma evolução epistemológica e que os avanços desta devem ser considerados e refletidos em sala de aula.

Na mesma linha, verifica-se que o professor deve ter sensibilidade para compreender que o conhecimento geográfico não está restrito ao livro didático, tampouco apenas consigo. O estudante e a sua realidade devem ser considerados obrigatoriamente como parte do processo de construção de uma aula. Callai (2002) alerta que as formações continuadas não devem se restringir ao treinamento do professor para

passar um determinado conteúdo ao aluno, nem mesmo servir para titulação ou para o avanço no plano de carreira do magistério.

A partir dessa premissa, Callai (2002, p. 256) afirma que “Há uma grande possibilidade de avançar na formação de professores, mediante a capacitação em serviço, se o curso não for feito apenas para titular os professores que já estão atuando.” Esta afirmação é feita uma vez que parte dos docentes não visualizam as formações como espaços para crescimento pessoal, científico e profissional, considerando-os, muitas vezes, como dispensáveis.

Para Castrogiovanni (2007, p. 16), a educação geográfica se baseia na construção coletiva do conhecimento e “A interação entre o conhecimento e o comportamento é o resultado do processo de elaboração subjetiva nas trocas cotidianas com as condições concretas da vida.” Assim, conhecer os conteúdos, os conceitos, os teóricos e as categorias de análise do espaço geográfico podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Diferente do que se pensava no passado, a graduação não é o término dos estudos. Após formado, o professor de Geografia não está pronto para atuar na sua área para o resto da vida. Com apenas a formação inicial, a realidade atual exige constante atualização docente, seja por iniciativa própria, seja por incentivo dos órgãos oficiais.

### **Saberes pedagógicos**

Complementar aos saberes específicos e a experiência docente, é irrefutável que o professor de Geografia “[...] conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio.” (CALLAI, 2002, p. 255). A partir dessa visão, já se observa que o papel da educação geográfica extrapola o dia-a-dia da sala de aula, supera o tempo profissional e vai muito além dos conhecimentos mínimos da ciência.

Para Callai (2012, p. 73):

Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar uma educação geográfica, no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o

mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia.

Diante disso, fica nítida a importância dos conhecimentos geográficos para o professor, porém sem o domínio dos saberes pedagógicos, os conceitos, as informações e os dados científicos se tornam vazios de significado. Para Tardif (2002, p. 39), o professor deve “[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Este alerta se deve ao fato de que alguns professores possuem o domínio da ciência geográfica (conceitos, paradigmas e conteúdos), porém não a habilidade de transpor tais conhecimentos acadêmicos para dentro da sala de aula. Fica claro que as reflexões sobre a prática pedagógica desencadeiam e alimentam a formação. A separação entre a teoria, a prática e os conhecimentos específicos, típica de um modelo de racionalidade, responde a um processo imediatista, mas não a uma demanda de formação reflexiva e ativa.

Durante a pandemia, um contingente de palestras, cursos e aulas online foram organizadas pela Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e pelas redes privadas de escolas. O objetivo foi instruir os docentes a trabalharem de maneira remota diante do contexto de isolamento social. Conforme divulgado em diversos meios, os professores receberam formação<sup>4</sup>, em especial, sobre o modelo híbrido de ensino, que aconteceu com o auxílio das TDIC e seus recursos.

Pesquisas e publicações sobre o uso das tecnologias digitais em atividade escolar permeiam a realidade brasileira desde a década de 1970. Porém, estamos longe de considerar as TDIC como recurso didático e pedagógico para a realização das aulas. Um ponto nevrálgico é que dependemos da boa vontade política (gestão) para

---

<sup>4</sup> O objetivo deste trabalho não foi analisar a qualidade das formações ofertadas pelos órgãos e instituições educacionais, novas pesquisas devem ser norteadas pelos questionamentos: as formações pedagógicas durante a pandemia foram ao encontro dos anseios docentes? Os professores se sentiram seguros quanto ao uso das TDIC em aula? As especificidades da ciência geográfica foram discutidas na adaptação das aulas presenciais para as remotas?

que as escolas públicas possam ter os equipamentos necessários a estas práticas.

De posse dos recursos digitais necessários para o desenvolvimento das aulas, os professores precisam saber como utilizá-los, ou seja, ter o letramento digital para usar os recursos. Conforme Pereira (2019, p. 110), o letramento digital dos professores é

a condição que ele desenvolve, a partir do conjunto de suas práticas sociais, para acessar, ler, escrever, gerenciar, avaliar e interpretar de maneira crítica as informações disponíveis nos recursos digitais de diferentes suportes, bem como possuir noções básicas de instalação e funcionamento dos equipamentos.

Ter conhecimento em relação a como usar as TDIC em atividades de aula é essencial para que o objetivo do processo de ensino, que é a aprendizagem, aconteça, do contrário, corre-se o risco de se ter somente o conteúdo dado a partir de outro suporte. A comunicação síncrona ou assíncrona é característica importante no uso das tecnologias em atividades de aula, porém até o início da pandemia, não fazia parte do dia a dia da escola.

Saber como utilizar as TDIC no contexto da sala de aula, deixa o professor mais seguro de qual recurso pode auxiliar na realização da sua atividade e estimula a construção do conhecimento geográfico, visto que poderá ocorrer maior interação entre estudante e o objeto do conhecimento em construção. Conforme Pereira et al (2019, p. 03):

Possibilitar aos estudantes condições para que possam associar os conteúdos vistos na escola em seu dia a dia é tornar a aprendizagem significativa, contribuindo para que tenham melhores condições de entender a sociedade e, sentindo-se parte integrante dela, atuar no sentido de sua transformação.

A partir destas considerações, e com o intuito de conhecer como ocorreu a formação dos professores para uso das TDIC nas atividades remotas durante os anos letivos de 2020 e 2021, apresentamos a seguir quatro quadros com informações e análises referentes ao assunto.

### **A prática dos professores de geografia**

A partir do objetivo deste trabalho, criamos em abril de 2022 um questionário e o enviamos a 10 professores de Geografia que

trabalham na Rede Pública Estadual, Municipal e Particular, da região Norte do Rio Grande do Sul (Alto Uruguai e Planalto Médio). Tivemos o retorno de 7 questionários. Além das informações sobre local de trabalho e tempo de docência, os professores responderam 3 questões que seguem:

1 - Escreva o que você utilizou de recursos tecnológicos nas atividades remotas emergenciais da Pandemia de Covid19?

2 - Para utilização desses recursos, como foi a sua formação?

3 - Dos recursos utilizados em tempo de atividades remotas emergenciais, qual (is) está utilizando hoje em suas atividades de aula? Se não está utilizando, nos diga por quê?

Apresentamos a seguir as respostas dos professores. No quadro 1, temos o tempo de docência e o local da escola. É possível observar uma variação de tempo de serviço que vai de um ano até 10 anos, ou seja, professor em início de carreira e também com mais experiência.

Quadro 1 - Perfil dos professores questionados

P1	Atua na rede municipal de educação, na área urbana de Erechim/RS. Tempo de docência: 5 anos.
P2	Atua na rede estadual de educação, na área urbana de Área e Centenário/RS. Tempo de docência: 1 ano e 2 meses.
P3	Atua na rede municipal e privada de educação, na área urbana de Tapejara/RS. Tempo de docência: 10 anos.
P4	Atua na rede municipal de educação, na área urbana de Erechim/RS. Tempo de docência: 3 anos.
P5	Atua na rede privada de educação, na área urbana de Passo Fundo/RS. Tempo de docência: 2 anos e 6 meses.
P6	Atua na rede privada de educação, na área urbana de Passo Fundo/RS. Tempo de docência: 3 anos.
P7	Atua na rede estadual de educação, na área urbana de Nova Araçá/RS. Tempo de docência: 2 anos e 7 meses.

Fonte: os autores.

Além do tempo de serviço, abarcou-se docentes que atuam tanto na rede estadual, municipal e também no sistema privado de ensino. No segundo quadro, apresentamos o relato dos recursos tecnológicos utilizados durante o período de atividades remotas.

## Quadro 2 - Recursos tecnológicos utilizados nas atividades remotas

P1	Na escola em que trabalhei no período da pandemia os alunos em sua grande maioria não possuíam internet e computadores, apenas celulares (Isso foi identificado após pesquisa realizada no município). Dessa forma, durante o período da pandemia eram enviadas atividades quinzenais em folha de papel impressas. Apenas eram sugeridos links para que os alunos assistissem algum vídeo de forma a melhor esclarecer a explicação dos conteúdos. A partir da metade do ano de 2021 o município comprou a plataforma do google class. Com ele podíamos deixar mais atividades, links de vídeos para a explicação dos conteúdos. Contudo nem todos conseguiam acessar em virtude da falta de acesso à internet. Os celulares em sua grande maioria eram dos pais e eram utilizados por eles durante o dia, o que dificultou o acesso da plataforma.
P2	Meet. Google Sala de aula. Slides.
P3	Plataforma Plural. Google Meet. Plataforma Zoom. Youtube. Entre outros.
P4	Infelizmente, como a realidade de nossa comunidade escolar se iguala a de muitas outras em nosso estado e no país, com as restrições das famílias ao acesso às redes de internet e de diferentes equipamentos e dispositivos tecnológicos, as aulas remotas no período foram todas através de atividades impressas organizadas por semanas e entregues presencialmente na escola. O único meio de comunicação com as famílias e alunos foi realizado pelos grupos via whatsapp, sendo que foi decidido pelo sistema municipal apenas o uso deste recurso para envio de recados e informações complementares sobre as atividades, pois as famílias não possuíam de acesso de internet nos celulares para realização de atividades com uso desta tecnologia.
P5	A partir do computador e celular, foram utilizadas as ferramentas Google (Jamboard, Google apresentações, Google docs), sites de questionários (Kahoot, Quizizz), Google earth e sites de mapas conceituais (Mentimeter, MindMeister).
P6	Durante a pandemia Covid - 19, atuava apenas em uma escola da rede privada, a qual imediatamente possibilitou o uso de plataformas digitais voltadas à realização de vídeos-chamadas. Além de dispositivos móveis (notebook e smartfone), fazia-se uso de recursos como: Kahoot; Mentimeter.com; Microsoft Teams (aulas remotas); Iônica (para trabalho com o livro didático); questionários no Microsoft Forms; Google Earth; Youtube; Marista Virtual 3.0 (moodle); Wordwall, entre outras. Cabe destacar que a instituição já havia disponibilidade de grande parte dos recursos mencionados anteriormente, porém, passaram a ser utilizados efetivamente durante a pandemia.
P7	Google Classroom, Google Meet, Jamboard, Google Earth, YouTube, Google Documentos e Apresentações, WhatsApp.

Fonte: os autores.

Observa-se pelas respostas dos professores que a maioria utilizou plataformas de comunicação, principalmente aquelas ofertadas pelo Google. Alguns professores fizeram uso de aplicativos

e sites específicos para interação com os estudantes, bem como materiais disponíveis da rede. Chama a atenção ainda que os professores que trabalham na rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul foram mais sucintos nas respostas, enquanto os que atuam em escolas particulares detalharam mais os recursos tecnológicos utilizados durante a pandemia.

No quadro 3, temos o relato de como ocorreu a formação dos professores para usar os recursos digitais nas aulas remotas durante a Pandemia de Covid-19.

**Quadro 3 - Formação pedagógica recebida pelos professores no período de aulas remotas.**

P1	Para a utilização do google classroom foram necessárias formações por parte da equipe diretiva da escola e da Smed. Para complementar assistíamos vídeo no youtube para entender o funcionamento do sistema.
P2	No final do ano de 2021 teve formação para utilizar o Google Sala de aula. Porém já tinha voltado as aulas presenciais.
P3	Na cara e na coragem!!! Descobrindo através de vídeos curtos, encontrados na internet. Pesquisa... E, alguns treinamentos breves em forma de vídeos que as editoras disponibilizaram.
P4	Não houve formação para uso de tecnologias, porém foi disponibilizado aos alunos e professores o recurso do classroom / Google, mas pelo difícil acesso aos dispositivos e equipamentos por parte das famílias, esse recurso não foi utilizado, ficando apenas no recurso do whatsapp.
P5	Não tive tantas formações sobre essas ferramentas, as mais específicas foram formações pontuais do Google Edu em parceria com as escolas em que trabalho.
P6	A partir do momento em que as aulas remotas passaram a acontecer diariamente e nas mesmas condições de carga horária do regime presencial, a instituição passou a realizar formações (quase que semanais) para instrumentalização do corpo docente a respeito dos diferentes recursos. Num primeiro momento, as formações eram realizadas pelos profissionais responsáveis pelo setor de tecnologia da escola, especialmente quando os temas envolviam questões tecnológicas da própria rede. Em outros momentos, foram convidados profissionais de outras instituições de ensino para trabalhar com recursos tecnológicos. Destaca-se que, a cada encontro, tinha-se como tema um recurso, o qual era explorado pelos profissionais convidados e, na sequência, trabalhado com os professores.
P7	Formação de Letramento digital proporcionada pela mantenedora através da plataforma Google Classroom.

Fonte: os autores.

A partir das respostas dos professores é possível perceber que a formação sobre como usar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aula, deixou a desejar. Constata-se que foi dado ênfase à utilização instrumental da tecnologia digital, como suporte para disponibilizar material para os estudantes e não o uso de maneira “criativa, superando a troca de suporte, possibilitando ao estudante diferentes maneiras de aprender e relacionar-se com o conhecimento” (PEREIRA, 2019, p. 153).

No quarto e último quadro, apresentamos as respostas dos professores referentes à utilização das TDIC em atividades após as aulas remotas emergenciais.

#### Quadro 4 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula após as atividades remotas

P1	No momento a escolas do município não estão mais utilizando a plataforma, devido à pouca aderência dos alunos em virtude da falta de acesso a computadores e internet. No momento ainda utilizo muitos vídeos nas aulas para que os alunos possam materializar os conteúdos que são mais abstratos e também para dinamizar as aulas.
P2	Algumas vezes coloca-se conteúdo complementar na plataforma Google sala de aula.
P3	Atualmente, eu sigo utilizando em algumas aulas: Plataforma plural. Youtube. Sites educativos e de interatividade. Videoaulas. Plataforma Sêneca. Cloud Labs. Discovery Education. Plataforma aprende Brasil. Kahoot.
P4	Conforme exposto anteriormente, as aulas remotas foram todas por meio de atividades impressas, contando com o recurso tecnológico do celular para recados e informações adicionais sobre atividades via grupos de whatsapp.
P5	Ainda utilizo os sites de questionários e mapas conceituais, Jamboard e google Earth. O restante não utilizo porque os próprios alunos têm dificuldades, sendo assim, às vezes fica inviável.
P6	Atualmente, os recursos mais utilizados em aula são: Wordwall, Kahoot, Plataforma Iônica, Marista 3.0 e Google Earth.
P7	Apenas o Google Meet não é mais utilizado, devido à volta da aula presencial.

Fonte: os autores.

Com a análise das respostas desta última questão é possível concluir que os recursos digitais utilizados após o retorno das atividades presenciais, na sua maioria, são para suporte ao desenvolvimento da aula, ou seja, troca do quadro de giz para a lousa

digital ou projetor. Isso pode demonstrar insegurança por parte do professor para uso das TDIC em atividades de aula, por insuficiência na formação ou falta de estrutura das instituições de ensino no que diz respeito à disponibilização de equipamentos para as atividades. Nota-se, ainda, que parte dos recursos adquiridos e praticados no decorrer dos anos 2020 e 2021 foram esquecidos com o retorno presencial às aulas em 2022.

### **Considerações finais**

Há muito se discute sobre a necessidade de agregar o uso das tecnologias no espaço escolar como um fator motivador para o ensino e para a aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. Muito também já se fez a esse respeito, a exemplo de pequenas ações escolares e de grandes projetos governamentais, os quais perpassaram desde a formação dos professores até a compra e a destinação de equipamentos, mesmo que, por vezes, esses se tornassem objetos obsoletos em um espaço que ainda era majoritariamente dominado pelas práticas que acompanhavam as instituições de ensino quase que desde a sua gênese.

A pandemia de Coronavírus (SARS-CoV-2) transformou a sociedade e impactou diretamente a Educação Básica. Desde março de 2020, as escolas de todo Brasil buscam soluções para problemas que emergiram diante do novo contexto educacional. O modelo convencional de atividades e avaliações deu lugar a tarefas e desafios online e os professores adaptaram suas disciplinas a um contexto diferente daquele que foram formados. Ao encontro disso, a lógica habitual empregada em muitas escolas desde o início da era pré-industrial ganhou ares de tecnologia e inovação. Assim, a situação exigiu mudanças rápidas e significativas tanto do ponto de vista didático quanto metodológico, impactando diretamente o processo de ensino.

Ainda, faz-se necessário uma reflexão no planejamento, avaliação dos processos educativos e sobre as condições de trabalho docente, a fim de verificar até que ponto a continuidade dos conteúdos curriculares de Geografia dão conta dos objetivos do ensino desta ciência, por via remota (FILHO; GENGNAGEL, 2020, p. 92).

O que ficou de certeza nesse movimento todo é a importância da mediação do professor no processo de construção do

conhecimento pelo estudante e a necessidade de formação continuada para dar conta de vincular os saberes da experiência, que não é uma simples repetição da prática e sim, refletir sobre essa prática e modificá-la, se for necessário; os saberes específicos, que por ser a Geografia uma ciência que estuda as relações da sociedade com a natureza, ela é dinâmica e está em constante modificação e os saberes pedagógicos, que proporcionarão as condições aos professores de saber quando, como e por que irão trabalhar determinado conteúdo.

Conforme Gengnagel (2021, p. 114), na pandemia “exigiu-se uma aula onde o livro didático foi substituído pela internet; o caderno deu espaço a aplicativos e sites; os conceitos definidos foram questionados [...]. Depois disso, a aula de Geografia não foi mais a mesma!” Será?

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1977.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 83-134.
- \_\_\_\_\_. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR; MUNHOZ. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. 1ed. São Paulo: Xamã, 2012, v., p. 73-87.
- CASTROVIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FILHO, Odair Ribeiro de Carvalho; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. **Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS**. Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5,
- GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. Compartilhando saberes: a construção do conhecimento geográfico entre pares. In: GENGNAGEL; RUBERT (Org.). **Docência e práticas pedagógicas em**

**tempos de pandemia:** reflexões e narrativas do Centro de Ensino Médio Integrado UPF. Chapecó: Livrologia, 2021.

no 10, p. 88-94, julho de 2020.

PEREIRA, Ana M. de O. **Aprender e Ensinar Geografia na sociedade Tecnológica:** Possibilidades e Limitações. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, Ana M. de O. KUENZR, Acacia Z. TEIXEIRA, Adriano C. **Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil.** Revista Educação UFSM, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



## EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TERRITÓRIO DO SISAL

Jussara Fraga Portugal  
Simone Santos de Oliveira

### Por uma introdução – apontamentos Iniciais

Com este capítulo intencionamos partilhar reflexões decorrentes da análise interpretativa-compreensiva de narrativas de licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB<sup>1</sup>/Campus XI<sup>2</sup>), referentes às experiências e aprendizagens da/na e sobre a docência em Geografia, no âmbito das ações vinculadas ao projeto *Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal* (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020) do Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o contexto pandêmico.

As ações do referido subprojeto foram desenvolvidas em três escolas estaduais de ensino médio, nas cidades do Território de Identidade do Sisal<sup>3</sup> – Serrinha, Barrocas e Teofilândia – no semiárido da Bahia. Trata-se de um recorte da pesquisa em andamento, *Geo(grafias)*

---

<sup>1</sup> A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição de ensino superior que desempenha, historicamente, um significativo papel na formação de professores. Criada em 1º de junho de 1983, e reconhecida pelo Ministério da Educação, em 31 de junho de 1995, como uma organização multicampi, a UNEB é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado da Bahia, e está presente geograficamente em 18 dos 27 Territórios de Identidade do território baiano. Atualmente, conta com 24 campi e 29 departamentos localizados em sedes de 24 municípios baianos. A cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, abriga a sede da Administração Central dessa instituição.

<sup>2</sup> O Campus XI da UNEB localiza-se na cidade de Serrinha.

<sup>3</sup> O Território do Sisal é composto de 20 municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candeal, Conceição do Coite, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

*em múltiplos contextos territoriais: identidades, memórias e narrativas*<sup>4</sup> (PORTUGAL, 2021), vinculada ao Grupo de Pesquisa Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de professores (Geo(bio)grafar), cujo principal objetivo é compreender, a partir das memórias evocadas e narradas, as percepções do/sobre o vivido (experiências) de diferentes sujeitos sociais nos seus percursos de vida-formação-profissão e as práticas cotidianas nos lugares onde a vida acontece.

O subprojeto Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal teve como objetivo primordial qualificar a formação inicial do professor de Geografia através de proposições didático-pedagógicas e do exercício da docência em escolas públicas no Território de Identidade do Sisal, através do desenvolvimento de propostas pedagógicas ancoradas nas diversas linguagens e nas Tecnologias de Informação e de Comunicação.

As ações que fizeram parte da proposição formativa desse subprojeto foram organizadas em três tempos, os quais foram nomeados como Imersão Geográfica 1, 2 e 3, realizados, no formato remoto<sup>5</sup>, em três escolas (urbanas) de ensino médio, localizadas nos

---

<sup>4</sup> As questões norteadoras da referida pesquisa são: 1) Quais elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, emergem nas narrativas autobiográficas dos sujeitos sociais nos seus diversos territórios? 2) Quais memórias compõem o mosaico de histórias que retratam as trajetórias de vida nos lugares de vivências dos indivíduos, colaboradores da pesquisa? 3) Como os elementos constitutivos das memórias (individuais, coletivas, subterrâneas ou marginais), reverberam no modo como os sujeitos sociais dão significados às suas vivências e experiências no cotidiano da vida em múltiplos contextos territoriais? 4) Quais as contribuições das narrativas sobre as memórias (individuais, coletivas e subterrâneas ou marginais) para uma interpretação das experiências com/no/sobre os lugares e seu cotidiano? e 5) Quais expressões identitárias que emergem das memórias e narrativas retratam singularidades, vivências, experiências, práticas, crenças, representações de sujeitos sociais, em múltiplos contextos geográficos?

<sup>5</sup> Decreto nº 19.529 de março de 2020 (BAHIA, 2020), regulamentou as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública devido à pandemia da Covid-19 com a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições públicas e privadas do Estado da Bahia em nível básico e superior. Sendo renovado durante todo o ano de 2020 e parte do ano de 2021. O Decreto passou por ajustes a partir de agosto de 2021, autorizando o retorno progressivo das aulas na educação básica, o ensino híbrido passou a valer a partir de agosto de 2021 e, posteriormente, autorizou o retorno das aulas 100% presenciais a partir de outubro do corrente ano. No Ensino Superior da rede estadual e federal, as aulas presenciais, inicialmente na modalidade

municípios do Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia (Barrocas, Serrinha, Teofilândia), envolvendo 30 bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 24 bolsistas residentes (estudantes da graduação, sendo três voluntários), quatro bolsistas preceptores (professores das escolas, sendo um deles, preceptor voluntário) e duas docentes orientadoras (uma dela na condição de voluntária) da universidade, responsáveis pela coordenação do subprojeto PRP.

Partindo do pressuposto de que a finalidade do PRP é promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas de educação básica, acompanhados pelo preceptor, professor regente de classe da escola-campo do subprojeto vinculado ao PRP, as atividades didático-pedagógicas do projeto “Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal” foram desenvolvidas em três unidades escolares públicas estaduais: Colégio Estadual Normal de Serrinha (Serrinha), Colégio Estadual de Barrocas (Barrocas) e Colégio Estadual de Teofilândia (Teofilândia)<sup>6</sup>.

Estruturalmente, esta escrita encontra-se organizada em cinco seções. A primeira intitulada, *Por uma introdução – apontamentos Iniciais*, intenciona situar o leitor sobre o contexto das experiências narradas.

A segunda seção, *O Programa Residência Pedagógica na UNEB/Campus XI em Serrinha* objetiva apresentar as ações do

---

híbrida, foram retomadas no início do ano de 2022, conforme o calendário semestral das instituições.

<sup>6</sup> O Colégio Estadual de Teofilândia (CET) foi criado em 19 de junho de 1985, de acordo com o Diário Oficial de 29 e 30/06/1985. Com a portaria nº 8586, publicada no Diário Oficial de 27 de setembro de 1985, foi autorizado a oferta do Ensino Fundamental. No ano de 2014, o CET foi contemplado com a implementação, autorização e reconhecimento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Tempo Formativo III, em nível médio, através da portaria nº 1.848/2014, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 14/03/2014. No ano de 2018 foi implementado o Ensino Técnico Profissionalizante em Agropecuária, nas modalidades subsequente e concomitante, por meio da portaria nº 6180, publicada em Diário Oficial de 19/07/2018. Atualmente conta com turmas de Ensino Médio Regular, turmas de Ensino Técnico e Turmas de Educação de Jovens e Adultos. Esta unidade escolar foi escolhida como escola piloto para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) como preconiza o Currículo Bahia (BAHIA, 2018), tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

subprojeto desenvolvido no Departamento de Educação da UNEB, Campus XI, Serrinha e em três escolas de Ensino Médio. A seção três, Aprendizagens da docência em Geografia durante o ensino remoto emergencial – narrativas e práticas, comporta fragmentos narrativos que revelam a importância das ações desenvolvidas nas escolas parceiras do subprojeto. A quarta seção abarca as considerações finais e a seção cinco contempla as referências citadas neste texto.

### **O Programa Residência Pedagógica na UNEB/Campus XI em Serrinha**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concede bolsas e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação/inserção de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas nas escolas da Educação Básica, acompanhados por professores (preceptores), sob a orientação/supervisão de professores da Universidade.

Fomentado pelo Edital CAPES nº 06/2018, o PRP UNEB iniciou suas atividades em 14 de agosto de 2018 constituído por 26 subprojetos, sendo 4 de Biologia, 1 de Educação Física, 2 de Geografia, 4 de História, 5 de Português e 10 de Pedagogia, os quais contemplou 624 Residentes, 78 Preceptores e 26 Docentes Orientadores, o que configurou o PRP UNEB, em termos quantitativos, como o segundo maior do país, totalizando 26 núcleos que realizaram atividades nas escolas conveniadas com os *campi* da UNEB.

A composição dos núcleos envolve um professor da universidade (Docente Orientador), três professores da Educação Básica (Preceptores) e 24 licenciandos (Residentes), sendo que também participam de alguns núcleos até 6 residentes voluntários. Além de beneficiar os licenciandos e as escolas parceiras do município de Salvador, o Programa PRP beneficia participantes de outros *campi* da UNEB, uma vez que ela é uma universidade *multicampi* e oferece diferentes cursos de licenciatura em diferentes municípios baianos<sup>7</sup>.

Em 2020, o projeto institucional do PRP da UNEB contemplou vinte e nove (29) subprojetos, distribuídos em treze (13) Campi. Neste

---

<sup>7</sup> Alagoinhas, Caetitê, Conceição do Coité, Barreiras, Guanambi, Juazeiro, Irecê, Itaberaba, Santo Antônio de Jesus, Serrinha, Teixeira de Freitas e Senhor do Bonfim.

processo seletivo, foi aprovado o projeto “*Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal* (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020), cujo principal objetivo foi qualificar a formação inicial do professor de Geografia a partir de proposições didático-pedagógicas e do exercício da docência em escolas públicas no Território de Identidade do Sisal – o Colégio Estadual Normal de Serrinha (Serrinha), Colégio Estadual de Barrocas (Barrocas) e Colégio Estadual de Teofilândia (Teofilândia).

As ações deste subprojeto contemplaram a regência de classe acompanhada pelo preceptor (professor) da escola-campo de Residência Pedagógica; momentos de observação da rotina escolar, tendo em vista conhecer as práticas de ensino do preceptor, as relações existentes entre o corpo discente, pedagógico e administrativo da escola; realização de levantamento de dados relacionados à unidade escola-campo parceira do projeto de Residência Pedagógica, tendo em vista caracterizar este importante espaço formativo e de atuação do professor; coparticipação na elaboração de planejamentos de aula/sequências didáticas com o acompanhamento do preceptor; participação em reuniões de planejamentos de atividades pedagógicas na escola parceira, participação nos encontros de formação na universidade sobre a BNCC com ênfase nas discussões que versam sobre temas vinculados à Educação Geográfica e ao desenvolvimento de habilidades e competências da Geografia; coparticipações de aulas de Geografia com o preceptor; elaboração de artefatos didático-pedagógicos para ensinar e aprender conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos em sala de aula (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020).

Conforme já sinalizado, as ações deste subprojeto do PRP compõem três tempos de formação, os quais foram nomeados como: Imersão Geográfica 1, Imersão Geográfica 2 e Imersão Geográfica 3.

A *Imersão Geográfica 1 – ambientação e preparação para a atuação na escola* – tinha a intenção de possibilitar momentos de observação da rotina escolar, a observação de práticas de ensino do preceptor, as relações existentes entre o corpo discente, pedagógico e administrativo da escola –, bem como levantamento de dados relacionados à unidade escola-campo parceira, participação em reuniões de planejamentos de atividades pedagógicas, participações em encontro semanais na universidade para estudos sobre a BNCC

com ênfase nas discussões que versariam sobre temas vinculados à Educação Geográfica e o desenvolvimento de habilidades e competências da Geografia, coparticipações de aulas de Geografia e regência de classe acompanhada pelo preceptor da escola-campo, totalizando uma carga horária de 138h<sup>8</sup>, mas no contexto pandêmico, esta imersão sofreu alterações tendo em vista que as escolas baianas e brasileiras estavam realizando atividades remotas, o que viabilizou, também, momentos de formação *on-line*, pela plataforma do Google Meet, a partir de novembro de 2020 quando, de fato, foi autorizado o início das ações do projeto PRP no território baiano e nacional.

A *Imersão Geográfica 2 – formação e atuação na escola* – constituiu-se como o momento da formação e atuação na escola. Nesta imersão, os bolsistas participaram de momentos de planejamentos didático-pedagógicos, realizaram coparticipações em aulas de Geografia e regência de classe acompanhada pelo preceptor para a realização de práticas de intervenção pedagógica ancoradas nas diversas linguagens (PAIM et al, 2021; PORTUGAL e CHAIGAR, 2012; PORTUGAL, OLIVEIRA e PEREIRA, 2013; PORTUGAL, 2017, 2018, 2020; PORTUGAL et al, 2016; PORTUGAL, TONINI e OLIVEIRA, 2017; PORTUGAL et al, 2019;) perfazendo uma carga horária de 138h<sup>9</sup>.

A *Imersão Geográfica 3 – Educação Geográfica e novas metodologias* – compreendeu momentos de planejamentos de aulas e outras atividades e construções de materiais didático-pedagógicos como podcasts, videoaulas, jogos, maquetes, dentre outros, que possibilitaram dinamizar as aulas de Geografia na educação básica, conforme preconiza a BNCC. Nesta imersão foram realizadas atividades concernentes à construção de artefatos didático-pedagógicos para serem utilizados nas aulas de Geografia com o preceptor, totalizando uma carga horária de 138h<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup>Assim distribuídas: 86h foram destinadas à preparação dos residentes e preceptores, bem como para a construção de relatórios; 12h para elaboração de planejamentos de aula e 40h para a regência com acompanhamento do preceptor.

<sup>9</sup>Sendo 12h destinadas à elaboração de planos de aula, 86 horas destinadas à preparação dos residentes e preceptores para o desenvolvimento das ações na escola concernentes aos conteúdos geográficos articulados à BNCC, ao uso das metodologias ativas para a Educação Geográfica e construção de relatórios das atividades desenvolvidas e, 40h de regência de classe acompanhada pelo preceptor.

<sup>10</sup> Sendo 86h destinadas à preparação dos residentes e preceptores para as atividades concernentes aos conteúdos geográficos, às metodologias ativas para a

Em todas essas três imersões geográficas houve momentos formativos complementares, cujas ações foram nomeadas como: 1) *Ciranda de leitura e formação*; 2) *Giro pela rede*; 3) *Ateliê de Iniciação à Docência*; 4) *Geografia em movimento*.

A *Ciranda de leitura e formação* correspondeu aos momentos de realização de práticas de leituras, visando potencializar a abordagem de conteúdos que compõem os currículos escolares da Geografia, ancoradas nos estudos sobre Educação Geográfica e nas proposições da BNCC, os quais foram potencializados nos encontros periódicos que ocorreram nos encontros *on-line*, através da plataforma do *Google Meet*, com todos os membros envolvidos no projeto – residentes, preceptores e docentes orientadoras – totalizando uma carga horária semestral de 66h.

O *Giro pela rede* configurou-se como práticas de leitura *online* – *Internet*. Tratou-se de momentos de pesquisa de textos, artigos acadêmicos e outros materiais, tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica para nortear a proposição de atividades didático-pedagógicas na escola. Esta atividade permeou todas as demais ações do projeto PRP “Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal” (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020), sobretudo, as atividades: *Ciranda de leitura e formação* e *Ateliê de Iniciação à Docência*, cuja carga horária semestral totalizou 20h.

O *Ateliê de Iniciação à Docência* envolveu as sessões de planejamento de aulas e outras proposições didáticas que visou a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola básica a partir de ações envolvendo a proposição e a realização de atividades didático-pedagógicas na escola, com carga horária mensal de 12h.

A *Geografia em movimento* abrangeu as práticas de ensino de Geografia na escola parceira do subprojeto, a partir de diferentes estratégias metodológicas e múltiplos recursos, cujos procedimentos didático-pedagógicos estiveram ancorados nas diversas linguagens, contabilizando uma carga horária semestral foi de 40h, acompanhadas pelo preceptor.

---

Educação Geográfica, além da construção de relatórios das atividades desenvolvidas; 12h destinadas à elaboração de planos de aula a partir da produção dos materiais didáticos, 40 h de regência de classe acompanhada pelo preceptor, fazendo uso dos materiais didáticos construídos para as aulas.

Essas ações do projeto PRP “Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal” tiveram uma vigência de 18 (dezoito) meses, iniciando em novembro de 2020, após deliberações da CAPES e da coordenação institucional do PRP da UNEB. Por conta dos impactos e desdobramentos da pandemia, as ações/atividades planejadas foram adaptadas para atender as especificidades e singularidades do ensino remoto emergencial.

Já o Plano de trabalho na IES compreendeu a uma estratégia de acompanhamento da participação dos bolsistas nos momentos de formação – Ciranda de leitura e formação; Giro pela rede – Práticas de leitura on-line – Internet; Ateliê de Iniciação à Docência –, bem como na supervisão do processo de confecção de materiais didáticos, na construção de artigos decorrentes das ações desenvolvidas no devir do subprojeto do PRP que foram/serão socializados em eventos acadêmicos, além de produção de narrativas de formação sobre as situações experienciadas, as quais compõem as escritas no “Diário de Formação”, partilhadas nos seminários temáticos (Mosaico de Histórias de Formação na UNEB) cuja intenção foi socializar as narrativas sobre as atividades desenvolvidas no semestre e as aprendizagens construídas na/da/sobre a docência.

Tendo em vista a formação e atuação dos licenciandos no contexto da sala de aula nas escolas-campo, sob a orientação, o acompanhamento e a mediação dos preceptores e, sobretudo, garantir o desenvolvimento das ações as quais comportam as atividades: *Ciranda de leitura e formação; Giro pela rede; Ateliê de Iniciação à Docência e Geografia em movimento – que compõem as ações nomeadas “Imersão Geográfica 1, 2 e 3”*, foi necessário a realização de encontros mensais de formação com os preceptores, os quais foram intitulados como *Conexões Formativas* que se configuraram como sessões de planejamento das principais estratégias didático-pedagógicas que foram realizadas nas escolas e na universidade. Essas seções ocorreram no começo de cada mês com a participação das professoras orientadoras (titular e voluntária) e os professores das escolas-campo (os preceptores), cujo principal objetivo era a elaboração do *Plano de Ação Integrado*, com a definição de estratégias e metas.

Esse acompanhamento das ações desenvolvidas no projeto possibilitou compreender as aprendizagens da docência em

Geografia construídas durante o ensino remoto emergencial, cujas narrativas estão expostas na seção a seguir.

### **Aprendizagens da docência em Geografia e ensino remoto emergencial – narrativas e práticas**

Esta terceira seção centra-se na dimensão biográfica, nas narrativas de formação dos bolsistas residentes grafadas nos memoriais, cujas escritas permitiram “[...] acompanhar o outro [bolsistas PRP] em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo [com a docência]” (PASSEGGI, 2008, p. 118).

Nos excertos narrativos aqui expostos estão os registros dos desafios enfrentados pelos bolsistas do PRP da UNEB de Serrinha sobre o trabalho docente emergencial remoto, uma vez declarado o estado de emergência, em virtude da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais nas escolas, faculdades e universidades foram suspensas. Posteriormente, as atividades docentes interrompidas foram substituídas pelo sistema de ensino remoto. Muitas dúvidas e incertezas foram vivenciadas no começo. Afinal, era preciso ressignificar a docência e aprender novas estratégias didáticas e metodológicas para ensinar.

Sobre a importância do subprojeto PRP na formação inicial docente, a bolsista Lívia dos Santos inferiu:

*O Programa Residência Pedagógica (PRP) me dirigiu ao ‘chão’ da sala de aula porque me possibilitou planejar, criar e desenvolver ações e práticas pedagógicas enquanto professora. Não era mais uma licencianda tímida, nervosa e insegura tendo os primeiros contatos com o contexto escolar ao desenvolver o projeto de estágio obrigatório, e sim uma professora empoderada, com formação acadêmica sólida e ciente de sua capacidade profissional docente. Ademais, todas as atividades promovidas pelo PRP, sejam as reuniões formativas por meio de participação em palestras e discussões textuais, que permitem refletir sobre o papel do professor frente as demandas da contemporaneidade, sejam os momentos de regência, contribuíram significativamente para a minha formação, uma vez que me permitiu refletir e vivenciar a docência, além de pensar sobre o papel do professor frente as demandas da contemporaneidade. (Lívia Santos – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

A partir do exposto pela residente Lívia Santos, podemos afirmar que a formação de professores é uma área de propostas teóricas e práticas em que os sujeitos envolvidos “[...] adquirem ou melhoram os

seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação [...]” (GARCIA, 1995, p. 26). Assim, o subprojeto possibilitou a realização de algumas ações durante os três momentos de imersões geográficas, cujas experiências foram relatadas nas narrativas a seguir.

*Uma das ações propostas é a ‘Ciranda de leitura e formação’ [...]. Para que essa ação se concretizasse, fizemos a leitura de vários textos [...]. Após a leitura, socialização (formato de seminários temáticos) dos textos, produzimos um mapa conceitual, correlacionando as ideias e concepções defendidas pelos autores, pois tinha o papel fundamental dessa ação visava fundamentar teoricamente os residentes por meio das leituras. (Vanessa Brito – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*A ‘Ciranda de Leitura e Formação’ proporcionou momentos de muitas trocas de saberes. As professoras orientadoras selecionaram cautelosamente cada obra a ser trabalhada. [...] foram noites de diálogos importantíssimos para a minha formação. Mesmo diante de várias dificuldades para acompanhar as atividades do subprojeto, por conta do distanciamento social que enfrentamos, vale ressaltar que a problemática maior foi a falta de equipamentos tecnológicos de qualidade e dificuldade com a conexão, já que moro no contexto rural e a conexão é de péssima qualidade. Com muito esforço foi possível sim adquirir aprendizagem importantes para minha formação. (Gilmária Santos – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*A Residência Pedagógica surge como um programa necessário e complementar para o processo de formação docente, pois possibilita ao residente vivenciar o contexto diário da sala de aula, mesmo ocorrendo em contexto pandêmico. As atividades estão acontecendo virtualmente. Ministras aulas através de uma plataforma digital (modalidade remota) foi um tanto desafiador, pois foi necessário criar estratégias metodológicas capazes de contemplar os conteúdos de forma virtual e atrativa de maneira que conseguissem atrair a atenção dos alunos e, principalmente, que os mesmos compreendessem os conteúdos abordados. Como ainda estamos vivenciando um contexto pandêmico, não foi possível realizar atividades presenciais na escola por questão de segurança, embora as aulas presenciais já estejam acontecendo. (Lívia Santos – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*As ‘Cirandas de leitura e formação’ contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento acerca da importância e valorização da ciência geográfica e do professor enquanto sujeito mediador na abordagem de conteúdos concernentes ao arranjo social no qual estamos inseridos. Pelo seu caráter formativo com vistas para a discussão de textos que apresentavam uma perspectiva de análise da sociedade perante aos diversos entraves impostos à educação emancipadora e, em especial, aos ataques sofridos pela Geografia durante todo o processo*

*histórico da educação básica brasileira. Assim, os textos analisados possibilitaram alguns ‘insights’ reflexivos da nossa própria prática docente. (Alan Barros – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022).*

Estes quatro fragmentos narrativos enfatizam a importância do PRP, especialmente da ação Ciranda de Leitura e Formação, cujas atividades foram realizadas durante todas as Imersões Geográficas na vigência do subprojeto. A leitura, discussão e partilha dos textos possibilitaram aos bolsistas residentes refletir sobre a construção da sua identidade docente, sobre o ensinar e aprender temáticas da Geografia Escolar, a partir das diversas linguagens, bem como sobre a importância da criação de estratégias metodológicas ancoradas nas tecnologias digitais de comunicação que lhes permitissem vivenciar momentos de docência em um contexto singular.

Ainda sobre a Ciranda de Leitura e Formação, Maíra Costa enfatizou a sua importância formativa e Alan Barros complementou narrando:

*As ‘Cirandas de leituras e formação’ foram momentos importantes para a minha preparação, pois nesses momentos que foram realizadas práticas de leituras, discutimos em grupo os conceitos geográficos, assim buscando embasamentos teóricos para o desenvolvimento das ações na escola, na abordagem de conteúdos que compõem o currículo escolar da Geografia. (Maíra Costa – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*Estas reflexões reverberaram quando fomos, de fato, apresentados à turma, em meados do mês de março de 2021, de forma virtual. A partir desse momento pudemos compreender a nossa responsabilidade enquanto agente interventor e transformador da sociedade, e neste caso específico, pautando-se nas injustiças sociais identificadas na educação brasileira neste contexto pandêmico. Por meio de um formulário de sondagem aplicado via intermediação tecnológica, mediante o uso da plataforma Google Forms, na turma da 3ª série do Ensino Médio, do Colégio Estadual de Teofilândia, fomos apresentados a uma realidade de desigualdade no acesso à internet, o que nesse momento tornara-se um obstáculo que impedia o desenvolvimento de uma educação democrática. A partir da análise dos dados obtidos no formulário, revisitei os textos discutidos anteriormente nas ‘Cirandas de leitura e formação’ que contemplaram uma abordagem sobre os desafios da prática docente, principalmente do professor de Geografia, pude correlacionar essas dificuldades ao que estava posto no formulário. Além disso, com a revisitação dos textos pude relembrar práticas didático-pedagógicas vivenciadas na trajetória de formação na UNEB e que poderiam ser adaptadas à realidade da escola e dos(as) alunos(as). (Alan Barros – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

A Ciranda de Leitura e Formação e outras ações realizadas durante os três tempos de formação (as Imersões Geográficas), como o Giro pela rede, o Ateliê de Iniciação à Docência e a Geografia em movimento possibilitaram os bolsistas residentes vivenciarem momentos de docência. Os excertos das narrativas a seguir retratam um pouco as situações experienciadas. Vejamos:

*Além das Imersões Geográficas 2 e 3, definidas como momentos de formação e atuação na escola, as quais também compreendem momentos de planejamentos didático-pedagógicos e a elaboração de materiais didáticos para o ensino de Geografia, tivemos também os momentos de pesquisa na internet, definido como ‘Giro na rede’, onde fazemos a busca de textos e artigos acadêmicos para nortear o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas que foram realizadas na escola. Essa pesquisa se configurou importante, pois teve como objetivo fundamentar a prática docente em sala de aula, através da utilização do embasamento teórico de diversos autores da Geografia. (Lívia Santos – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*Durante o momento intitulado Ateliê de Iniciação à Docência realizamos práticas de ensino ancoradas na utilização das diversas linguagens como mapas, gráficos, infográficos, imagens, músicas, películas fílmicas, charges, tirinhas poesias e outras utilizadas como artefatos didático-pedagógicos para o ensino e aprendizagem dos temas e conceitos geográficos. Nesse momento foi necessária a reflexão sobre a prática docente. [...] Outro momento importante foi o Giro pela rede, que consiste em práticas de leituras de artigos acadêmicos publicados em revistas e livro, pesquisa por referências de textos sobre artefatos didático-pedagógicos para serem incluídas nas proposições de atividades que compõem os planejamentos de sequências didáticas que foram efetivados na sala de aula. (Maíra Costa – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

Além dos momentos de Ciranda de Leitura e Formação, Giro pela rede e o Ateliê de Iniciação à Docência, a ação Geografia em movimento possibilitou os bolsistas residentes realizarem atividades de docência e aprenderem a ser professores de Geografia, pois essas ações foram imprescindíveis na formação dos residentes. Assim afirmou a residente Maíra Costa:

*udo isso culminou na Geografia em movimento que é o momento das práticas de ensino de Geografia na escola, de fato, as vivências da regência, a partir de diferentes estratégias metodológicas e múltiplos recursos, cujos procedimentos didático-pedagógicos foram ancorados nas diversas linguagens. Nesse momento foram colocados em práticas os planejamentos traçados. Entre elas estavam a abordagem dos conteúdos ‘A população mundial e brasileira; O comércio internacional e os blocos regionais’’. Entre as atividades propostas possibilitamos*

*a interpretação do mapa da população total do planeta, a leitura de mapas do Atlas Escolar do IBGE, explorar os elementos do mapa, título, legenda, as informações; analisar gráficos que mostram a situação da população brasileira, pirâmide etária, densidade demográfica, saneamento básico; discussão sobre o comércio internacional e os blocos regionais. Também assistimos debate / reportagem da CNN sobre o bloqueio do canal de Suez que retrata bem a dinâmica do comércio internacional, análises de mapas interativos sobre o comércio internacional, leitura e interpretação de charge sobre o comércio internacional e blocos econômicos. As ações descritas mostraram a concretização da Geografia na escola, o que envolve a problematização do conteúdo, peça importante entre a teoria e a prática, exercitando a indagação e análise da prática social, elencando os conceitos geográficos e fazendo um contraste com o cotidiano dos alunos. Portanto, tais práticas levaram os alunos a terem uma nova percepção da realidade, contribuindo assim para a transformação da realidade a qual pertence, atuando como cidadão. (Maíra Costa – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

*Diante das diversas atividades desenvolvidas, destaco a produção do material didático-pedagógico 'Faixas Geográficas: coletânea didático-pedagógica para a sala de aula', utilizado no Colégio Estadual de Teofilândia. A proposta foi pensada para alunos da 3ª série do Ensino Médio, perfazendo uma carga horária de 6 horas/aula [...] tendo a música como importante linguagem no ensino-aprendizagem, pois ela é arte e um veículo de expressão que alcança os jovens nas práticas docentes. É possível estudar nosso cotidiano através da leitura e interpretação das letras de músicas populares e que fazem parte do cotidiano dos jovens, estabelecendo relações sociais e espaciais a partir da sua compreensão. Além da linguagem musical, nos apropriamos da linguagem imagética, cinematográfica, cartográfica e literária. A sequência didática objetivou trabalhar o conteúdo 'Capitalismo e produção do espaço geográfico', selecionamos a música 'Globalização' de Tribo de Jah e a música 'De volta para o futuro' de Fabio Brazza. A partir da análise da letra da música e do conteúdo, da representação cartográfica e da charge, os alunos, de forma individual, teriam que produzir um texto dissertativo e um cordel. Pensando no ensino de forma remota, produzimos slides interativos, pois neste contexto não é possível a disponibilização dos arquivos/atividades impressas. (Vanessa Brito – Bolsista residente PRP, Relato de formação, 2022)*

Mesmo com tantas dificuldades, provocadas pelo contexto da pandemia, os bolsistas residentes conseguiram planejar, elaborar materiais didáticos e vivenciar a docência. Neste último excerto narrativo, a residente Maíra Costa sinaliza o trabalho de elaboração dos slides interativos, os quais foram criados para permitir uma maior interação com os estudantes da escola parceira durante a sua participação no subprojeto, durante o período de ensino remoto emergencial. Os slides interativos (Imagens 01, 02 e 03) funcionaram

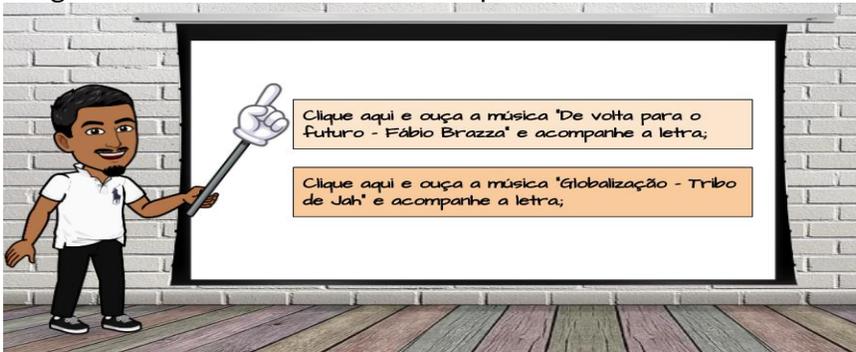
como um recurso didático que permitia os estudantes da escola básica terem acesso ao conteúdo da aula, pois ao clicar nas caixas, o aluno era direcionado a outra página.

Imagem 01 – Slide Interativo de abertura



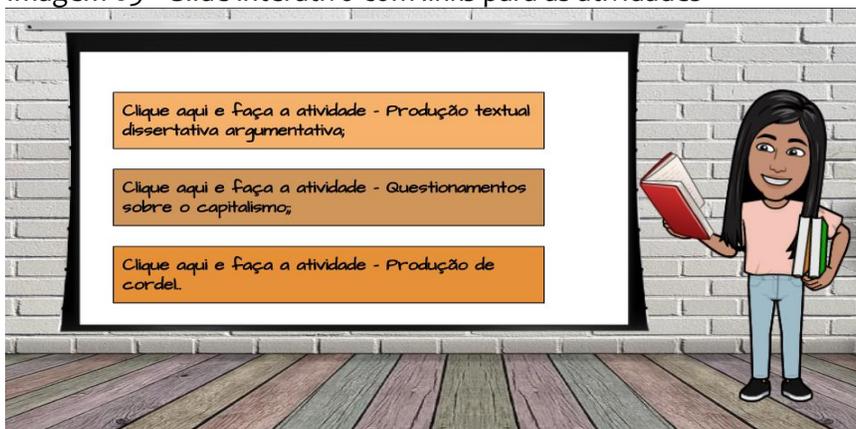
Fonte: Arquivo pessoal dos residentes PRP Alan Barros, Maíra Costa e Vanessa Brito, 2021.

Imagem 02 – Slide interativo com *links* para as músicas



Fonte: Arquivo pessoal dos residentes PRP Alan Barros, Maíra Costa e Vanessa Brito, 2021.

### Imagem 03 – Slide interativo com *links* para as atividades



Fonte: Arquivo pessoal dos residentes PRP Alan Barros, Maíra Costa e Vanessa Brito, 2021.

Mediante o uso dos slides interativos foi possível os estudantes ouvirem e acompanharem a letra da música que estava relacionada ao conteúdo curricular trabalhado naquele momento e serem direcionados a outra página do formulário do *Google* onde eles eram orientados a produzir textos, responderem a um questionário e construir um cordel. Este artefato didático, criado por um grupo de residentes (Alan Barros, Maíra Costa e Vanessa Brito), contribuiu muito para a interação dos estudantes, pois eles ficaram encantados como as atividades didáticas foram mediadas pela tecnologia digital.

Sem sombra de dúvidas, mesmo no contexto pandêmico, com problemas de conexão e dificuldades de acesso à internet, com alterações nos cronogramas de atividades visando adequações para o momento pandêmico, as ações *Ciranda de leitura e formação*, *Giro pela rede*, *Ateliê de Iniciação à Docência* e *a Geografia em movimento que compõem a Imersão Geográfica 1, 2 e 3* do subprojeto PRP “Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal” (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2020) foram realizadas com êxitos, com encontros de formação *on-line* e aulas remotas nas escolas parceiras, mediados pelo uso da tecnologia digital como meio de comunicação e informação.

## **Conclusões... quase sempre transitórias – apontamentos finais**

Os enredos das escritas dos bolsistas residentes retratam situações experienciadas na docência no formato virtual e os modos como as ações – Ciranda de leitura e formação, Giro pela rede, Práticas de leitura on-line (internet), Ateliê de Iniciação à Docência e Geografia em movimento – foram propostas, ressignificadas mediante o contexto pandêmico e desenvolvidas no devir das práticas de formação e das atividades de ensino que compõem a proposta do subprojeto “Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal.

As narrativas interpretadas destacam os desafios de ensinar através das mídias tecnológicas e nos permitem corroborar com Marli André (2010) quando tece algumas considerações sobre a importância do que os professores pensam, fazem e narram. Para a autora, pode-se indagar:

[...] investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para que? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

As reflexões e inferências que compõem as escritas de formação dos bolsistas residentes revelam vivências formativas e o experienciar da docência em tempos de pandemia. Ao narrar o vivido, os licenciandos entrelaçaram fios de um enredo que comporta “[...]considerações acerca da própria formação, das aprendizagens, sobre o trabalho docente, o cotidiano da escola, as dificuldades e os desafios enfrentados.” (PORTUGAL; OLIVEIRA; CARDOSO, 2021, p. 133).

Diante do exposto, podemos afirmar que, ao possibilitar aos professores em formação inicial em Geografia (residentes PRP) e os preceptores (bolsistas PRP) realizarem atividades ancoradas nas diversas linguagens como dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas para ensinar e aprender temas e conceitos

da Geografia no formato digital, é possível inferir que as ações desenvolvidas no PRP de Geografia da UNEB de Serrinha contribuíram de maneira significativa com a formação do professor em um contexto adverso, marcado pela pandemia da Covid-19.

A emergência do ensino remoto redefiniu didáticas e demarcou a necessidade de nós professores ressignificar os modos de ensinar, ao incorporar as tecnologias digitais como ferramentas fundantes nas práticas pedagógicas.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.

BAHIA. Governadoria do Estado da Bahia. Gabinete do Governador. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, ed. 23.130, Ano CIV, nº 22.861, Salvador, BA, p. 01, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/9687#/p:1/e:9687>.

Acesso em: 03 abr. 2021.

BARROS, A. B. **O que vi, vivi e aprendi**: relato de experiência no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Relato de Formação. Programa Residência Pedagógica. Projeto Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal. Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, Serrinha, 2022.

BRITO, V. L. **Nas entrelinhas da produção**: Relato de experiência no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Relato de Formação. Programa Residência Pedagógica. Projeto Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal. Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, Serrinha, 2022.

- COSTA, M. **Narrativa de formação e atuação na docência**. Relato de Formação. Programa Residência Pedagógica. Projeto Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal. Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, Serrinha, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51- 76.
- PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 103-131.
- PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. de; CARDOSO, I. dos R. Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência. In: PAIM, R. O. et al. (Orgs) **Geografias que fazemos: educação geográfica em diferentes contextos**. Coleção Percursos de educação geográfica. V.02. Curitiba: CRV, 2021. p. 125-145.
- PORTUGAL, J. F. **Geo(grafias) em múltiplos contextos territoriais: identidades, memórias e narrativas**. Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus I*, Salvador/BA, 2021, 32 p. Digitalizado.
- PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. (Coord). **Formação docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal**. Programa Residência Pedagógica. Edital CAPES 01/2020. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, Serrinha/BA, 2020, 17 p. Digitalizado.
- PORTUGAL, J. F. et al. (Orgs.) **Geografia Escolar, iniciação à docência e diversas linguagens: experiências de formação**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PORTUGAL, J. F. **Educação Geográfica: diversas linguagens**. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2018.
- PORTUGAL, J. F. **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2017.

PORTUGAL, J. F.; TONINI, I. M.; OLIVEIRA, S. S. de. **Geografia: diálogos, reflexividades e aproximações**. Curitiba: CRV, 2017.

PORTUGAL, J. F. et al. (Orgs.) **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas**. Curitiba: CRV, 2016.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; PERREIRA, T. R. D. S. (Orgs.). **(Geo)grafias e Linguagens: Concepções, pesquisa e experiências formativas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 95-114.

SANTOS, L. P. S. **Caminhos da Docência: um relato de experiência**. Relato de Formação. Programa Residência Pedagógica. Projeto Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal. Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, Serrinha, 2022.

SANTOS, G. S. L. **Relato das Primeiras Experiências**. Relato de Formação. Programa Residência Pedagógica. Projeto Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território do Sisal. Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, Serrinha, 2022.



## O USO DO LIVRO DIDÁTICO POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA DURANTE AS AULAS REMOTAS EM SANTA CATARINA

Gerson Junior Naibo  
Ademar Graeff

### Introdução

A pandemia da Covid-19, no Brasil, iniciada durante os primeiros meses de 2020, provocou inúmeras mudanças no funcionamento das instituições, nos mais variados âmbitos e serviços. Os estabelecimentos de saúde foram surpreendidos com a alta demanda nos atendimentos, tendo que funcionar em regime de emergência, sendo um dos poucos serviços que manteve o seu funcionamento de forma presencial. Outras atividades, não consideradas essenciais, tiveram que se adaptar ao formato remoto, mediado por tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Conforme eram desenvolvidos estudos sobre a situação atípica que envolvia o mundo inteiro, algumas atividades foram retomando para o modelo presencial e/ou híbrido. A educação foi uma das últimas<sup>1</sup>, juntamente com outras atividades de órgãos administrativos dos setores públicos dos estados e da federação. Fato este que evidencia a dificuldade em organização, inclusive com recursos e mantimentos para as escolas e instituições de ensino se preparar estruturalmente para receber as pessoas em um contexto diferente do anterior<sup>2</sup>, exigindo atenção com medidas sanitárias e, principalmente, utilização de máscara, que tem se mostrado um grande desafio nos espaços escolares.

Andreis (2022, p. 29), ao se referir à pandemia, afirma que

---

<sup>1</sup> Muito disso se deve ao fato de que no Brasil, neste contexto, a educação não foi considerada um serviço essencial, diferente de alguns países europeus. Ainda sobre isso, outro elemento importante a ser apontado é que as crianças brasileiras começaram a ser vacinadas apenas em 2022. Em Florianópolis, capital catarinense, a vacinação dessa faixa etária iniciou em 15/01/2022.

<sup>2</sup> No texto, “*Não é como era antes*”: reflexões sobre o formar-se professor de Geografia em tempos de pandemia, Naibo, Graeff e Campos (2022) fazem referência às temporalidades da pandemia, referindo-se ao “antes”, ao “agora” e ao “depois”.

Esse contexto espaço-temporal geográfico vem exigindo que o sistema educacional, em geral, depare-se com a necessidade de criar alternativas às aulas presenciais, que é uma das principais características da Educação Básica.

As aulas não aconteciam mais nas escolas, sendo estas consideradas espaços de risco. As residências dos estudantes, na sua mais ampla diversidade, se transformaram em salas de aula, imersas em contextos familiares nem sempre favoráveis para o desenvolvimento social e educativo (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020). Isso evidencia que um dos serviços mais impactados pela pandemia da Covid-19 foi a educação. Com várias limitações, como a falta de acesso à internet (principalmente com qualidade que permitisse participação efetiva nas atividades letivas) e de espaços privativos para o estudo e concentração, foram inúmeros os desafios encontrados tanto para os gestores, quanto para os professores e estudantes.

Neste cenário de mudanças sanitárias constantes, a realidade educacional também variou inúmeras vezes considerando esses mais de dois anos. De modo geral, a gestão da pandemia no território brasileiro mostrou-se fragmentada, sendo poucas as medidas concebidas de forma unificada e nacionalizada. Com o passar do tempo isso foi se tornando ainda mais distante, sendo que na maior parte das situações, o gerenciamento dos serviços impactados pela pandemia coube aos governos estaduais e municipais, fato esse que justifica o nosso recorte de análise ser centrado no estado de Santa Catarina.

Comumente presente antes das aulas remotas e sendo uma ferramenta importante tanto para o planejamento docente quanto para as práticas didáticas dos estudantes, o livro didático, enquanto política educacional vem desempenhando uma função relevante na educação brasileira, principalmente enquanto um instrumento de acesso ao conhecimento. Afinal, pensar nele ao longo da história é pensar direitos garantidos em políticas públicas multifatoriais de acesso e permanência na educação básica.

O livro didático, enquanto recurso de acesso ao conhecimento e possibilidade de superação das desigualdades socioeconômicas, norteia a problematização do presente trabalho, sendo importante enfatizar a sustentação reflexiva de Copatti e Santos (2022):

[...] nesse Brasil extenso, diverso e desigual são os livros didáticos que chegam a locais onde a internet e outros materiais impressos não chegam com a

mesma facilidade. Ou seja, há realidades em que somente o livro didático é disponibilizado como recurso nas escolas e como material de pesquisa aos professores. (2022, p. 7).

Apesar de ser bastante debatido e questionado, entende-se que o livro didático é um recurso que tende a democratizar o acesso ao conhecimento, tendo em vista que, em muitas escolas, não há outros materiais que sirvam de modo mais efetivo como fontes de pesquisa, de informação e na construção de conhecimentos, auxiliando os estudantes e seus professores no processo educativo. (2022, p. 6).

Frente a essa significativa política educacional e ao cenário sanitário e político de instabilidade da Covid-19, o uso do livro didático tem sido uma das únicas possibilidades de conhecimento para os estudantes que não tinham acesso às TICs. Para além da importância do seu uso já apresentado nas pesquisas dos autores supracitados, nos tempos emergenciais do ensino remoto isto se tornou ainda mais evidente. Sendo assim, neste trabalho nos questionamos sobre: De que forma o livro didático esteve presente nas aulas remotas, em especial nas práticas e no planejamento docente, no estado de Santa Catarina?

A vista disso, esta pesquisa investiga as relações entre os professores de Geografia e o livro didático durante as aulas remotas no estado de Santa Catarina, implicadas pela pandemia da Covid-19. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico via *Google Forms*, contendo quatorze perguntas, sendo sete de múltipla escolha e sete abertas. O formulário foi divulgado pelos meios de comunicação, tais como redes sociais. Foram critérios para fazer parte da amostra: ser professor de Geografia e ter desempenhado atividades docentes em escolas catarinenses (públicas e/ou privadas) durante a vigência das aulas remotas devido à pandemia da Covid-19.

Os resultados quantitativos da pesquisa são apresentados em gráficos e descritos estatisticamente. Em paralelo, os dados qualitativos são discutidos a partir da técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), tendo como foco de investigação a mensagem escrita pelos professores, via formulário. Nessa perspectiva, para Franco (2021, p. 11)

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre as atividades psíquicas do sujeito e o objeto do

conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa, tecendo algumas reflexões sobre o uso do livro didático de Geografia durante as aulas remotas em Santa Catarina, bem como algumas considerações sobre as possibilidades e desafios do seu uso pelos docentes em contexto de pandemia.

### **O livro didático desde sempre, agora em questão: da política educacional para a prática docente**

Enquanto professor, pensar sobre o livro didático é sempre estar imerso em um complexo de discussões e questionamentos. O seu conteúdo, a invisibilidade de algumas temáticas e situações sociais, os estigmas que são reforçados pelo uso de algumas imagens, são centro de discussões de inúmeras pesquisas científicas. A sua efetividade também é interrogada incansavelmente. Os debates sobre essa ferramenta são inesgotáveis e não se limitam apenas no campo educacional, perpassam pela economia, política, entre outras estruturas societárias. Conforme sustentação de Callai (2016, p. 275) “As pesquisas que se ocupam com o livro didático assumem um caráter social, além do instrumental, uma vez que envolve e atende um número significativo de pessoas.”

Ao discutir sobre as modificações e aperfeiçoamentos do livro didático ao longo das últimas décadas, Copatti (2020, p. 75) argumenta que eles “[...] mantêm historicamente um formato de organização de temas e conteúdos e um padrão de linguagem, embora ao longo do tempo muitas mudanças foram sendo realizadas.” Ainda, sobre a importância do livro didático para democratizar o acesso ao conhecimento, destaca-se:

Desde sua estruturação inicial, os livros didáticos trazem implícita uma intencionalidade política, um modo de interpretar o mundo e as relações nele estabelecidas. Estes materiais constituem-se como uma possibilidade de manter determinado conjunto de conhecimentos considerados necessários para que as futuras gerações tenham acesso, por isso mantém, desde o século XIX, espaço importante na educação escolar, embora com inúmeras críticas. (COPATTI, 2020, p. 75).

O livro didático enquanto política pública denota distintas interpretações. Constitui-se como um material disponibilizado a todas as escolas do país cadastradas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no intuito de democratizar o acesso a materiais didáticos (livros didáticos, obras literárias, atlas escolar, recursos digitais, etc.) aos estudantes, principalmente das escolas públicas. Além destas, recentemente têm sido disponibilizados materiais para escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos que estejam também cadastradas para recebimento das obras. Porém, muitas vezes os livros didáticos são questionados, uma vez que, conforme as propostas que apresentam e a forma como são utilizados em sala de aula, podem restringir a autonomia das escolas e dos seus professores. (COPATTI; SANTOS, 2022, p. 6).

Diante dos apontamentos e reflexões apresentadas pelos autores, é importante que os debates e as pesquisas sobre os livros didáticos sejam ampliados, considerando também os processos que perpassam os espaços onde vivemos/atuamos. Nesse sentido, a seguir debatemos a respeito do livro didático no contexto das aulas remotas a partir da experiência de professores no estado de Santa Catarina.

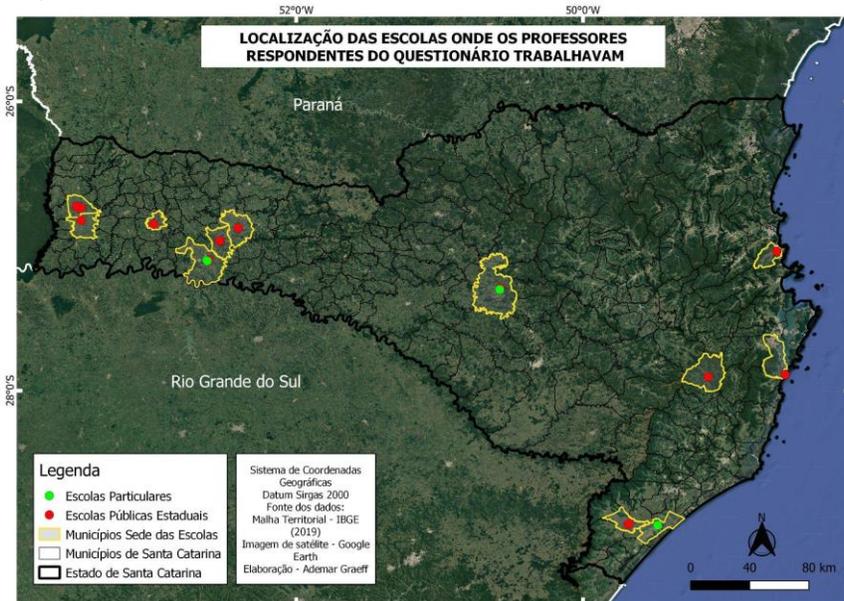
### **O livro didático e o Ensino de Geografia em Santa Catarina nas aulas remotas: dados em análise**

Partindo para a análise dos dados da pesquisa em questão, ressalta-se que tivemos contribuição de 14 professores interlocutores, com informações importantes sobre a dinâmica e relação com o livro didático durante as aulas remotas no estado de Santa Catarina. O tempo de experiência na docência dos participantes variou entre 2 e 26 anos. Em relação às turmas em que os professores lecionavam a disciplina de Geografia, durante as aulas remotas, 8 docentes atuavam no Ensino Fundamental e Ensino Médio; 4 atuavam exclusivamente em turmas do Ensino Fundamental e 2 em turmas exclusivamente de Ensino Médio.

No que diz respeito à espacialização geográfica da pesquisa, os mesmos lecionavam em escolas da rede privada e da rede pública estadual de 12 municípios, sendo eles: São Miguel do Oeste, Descanso, Pinhalzinho, Chapecó, Xaxim, Xanxerê, Curitibanos, Camboriú, Araranguá, Turvo, Anitápolis e Palhoça. Alguns municípios, como São Miguel do Oeste, Chapecó, Xaxim, Xanxerê, Curitibanos e Turvo, integram essa pesquisa com mais de uma escola, sendo que

nenhuma delas se repetiu, totalizando 21 escolas (Figura 1). Quanto à amostra desta investigação, reconhecemos como significativa, principalmente por conseguir alcançar uma espacialização ampla, tendo abarcado escolas de diversas regiões do estado.

Figura 1 - Localização das escolas onde trabalhavam os professores respondentes do formulário.



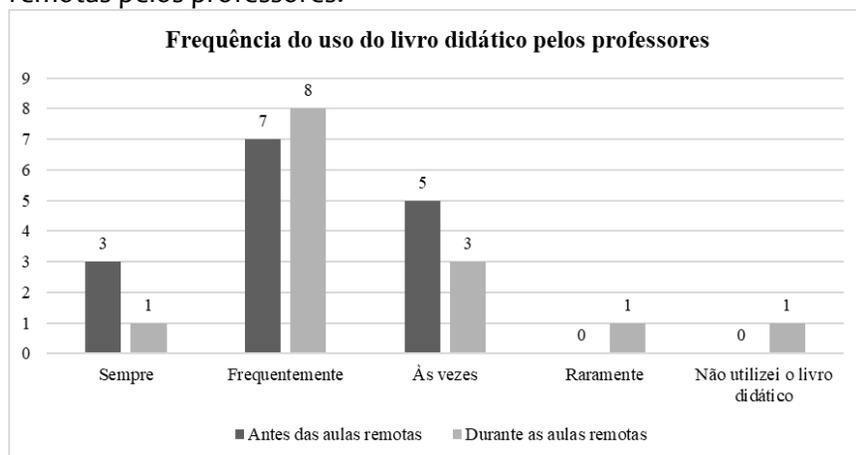
Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o uso do livro didático durante as aulas remotas, apenas um professor dentre os quatorze, relata que nesse contexto não eram utilizados. Nesse caso, a maioria declara que fazia uso de livros didáticos durante as aulas remotas, totalizando 13 professores. Esse resultado indica que no contexto analisado, o livro didático foi uma ferramenta de extrema importância para o planejamento e organização das práticas pedagógicas. Denotando-se aqui também, a importância do livro didático enquanto uma ferramenta de acesso democrático ao conhecimento, mesmo em tempos de ensino remoto.

Na tentativa de entender a dinâmica da utilização do livro didático antes e durante as aulas remotas, os professores foram questionados sobre a frequência de utilização nas duas temporalidades. Sobre o uso do livro didático no período anterior às aulas remotas, 3 professores

indicaram que esse, esteve sempre presente em suas aulas; 7 professores apontam que frequentemente faziam uso em suas práticas pedagógicas e 4 respondentes que às vezes o utilizavam. Na comparação entre o antes das aulas remotas e o durante, notou-se uma redução de professores que sempre faziam uso do livro didático, sendo que no contexto das aulas remotas ele fora utilizado apenas por 1 professor. O número de professores que passaram a fazer o uso frequentemente do livro didático apresentou um pequeno acréscimo, chegando a 8 professores no contexto remoto.

Figura 2 - Frequência de uso do livro didático antes e durante as aulas remotas pelos professores.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses dados apontam que, assim como no período anterior ao contexto de aulas remotas, o livro didático teve papel fundamental na prática docente e para a aprendizagem dos alunos que não tinham acesso às TICs ou o tinham de modo precário. Apesar disso, o crescimento do número de professores que raramente utilizaram ou não utilizaram o livro didático durante as aulas remotas pode estar relacionado às dificuldades de uso do livro como suporte para o período, seja pela ausência de orientações pedagógicas para esse

tipo de situação ou pela ineficiente resposta de aprendizagem dos estudantes que estudavam em casa<sup>3</sup>.

Quando perguntados sobre se consideravam o livro didático um recurso/suporte importante para as aulas de Geografia, três professores sinalizaram que, no contexto das aulas remotas, o livro didático não foi um suporte eficiente, indicando, por exemplo, que o livro não tinha conteúdos “simples e práticos para atividades em que o aluno interpreta” (depoimento) ou que os alunos “tinham outras formas de estudar” (depoimento). A maioria dos professores indicou que o livro didático foi importante, especialmente para os alunos que não estavam inseridos no contexto das aulas por tecnologias digitais, como apontam cinco professores. Também foi ressaltada a importância do livro didático para o planejamento das aulas, como na “organização da sequência didática” (depoimento) e na disponibilização de recursos que poderiam ser utilizados nas aulas remotas, como os mapas, figuras e atividades.

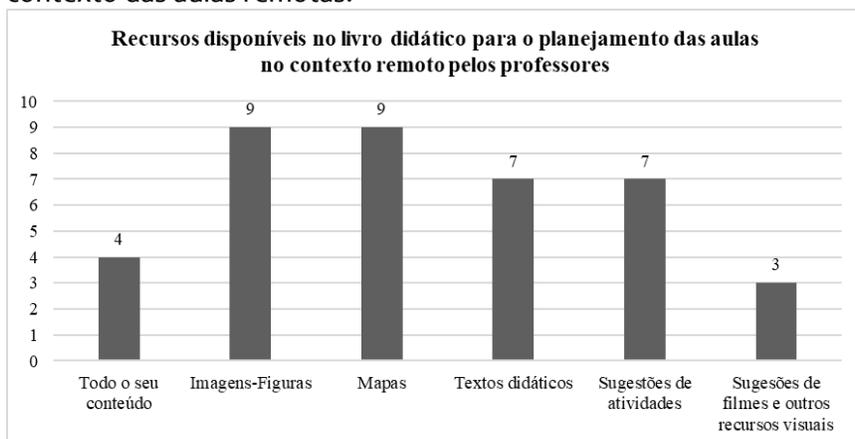
A pesquisa evidenciou também que houve diferenças do uso do livro didático entre o antes e o durante as aulas remotas. Um dos professores relata que, no contexto das aulas remotas, para os estudantes, era importante ter um material de apoio para que pudessem ter uma facilidade em interagir e ler sobre os conteúdos estudados, até porque, como reforça outro professor, muitos alunos nesse contexto somente tinham o livro didático. Em pesquisas realizadas antes da pandemia em um contexto de presencialidade do ensino, Callai (2016, p. 274), já enfatizava que “Muitas vezes este é o único livro que as crianças, estudantes da escola pública e suas famílias, possuem em suas casas. Torna-se então um valioso documento que permite acessar o conhecimento.”

---

<sup>3</sup> Em muitas escolas, pela dificuldade da grande maioria dos estudantes em acessar às aulas que aconteciam mediadas por TICs, especialmente no primeiro ano da pandemia, diversos professores relatam que muitos alunos não devolviam as atividades que eram encaminhadas impressas para que fossem realizadas em casa. Estas atividades muitas vezes baseadas em textos, figuras, mapas e atividades dos livros didáticos. Ainda, era nítida a dificuldade dos estudantes em “se virar” para fazer as atividades e devolvê-las para os professores, fato que evidencia situações de desigualdades socioeconômicas no Brasil. Nesse caso, inclusive, abrindo margem para discussões sobre questões relacionadas ao contexto familiar e os processos de aprendizagem.

Embora o que apresentamos até aqui indique que o livro didático foi importante para as aulas remotas, a Figura 3 demonstra que as aulas remotas fizeram com que, em comparação com o período anterior, professores que utilizavam frequentemente o livro aumentassem. Importante enfatizar que a porcentagem dos professores que utilizavam o livro didático frequentemente é de 50% e 57,1% (respectivamente) nas duas temporalidades. Ainda, um professor relata que nas aulas remotas raramente utilizou o livro e um professor não utilizou o livro nesse contexto. O número de professores que sempre e às vezes utilizavam o livro didático apresentou uma redução. Ressalta-se ainda que a importância do livro didático no cenário educacional da pandemia da Covid-19 foi evidenciada, principalmente nas respostas às perguntas abertas, como apresentado anteriormente.

Figura 3 - Recursos do livro didático utilizados pelos professores no contexto das aulas remotas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Buscamos também investigar quais recursos disponíveis nos livros didáticos foram mais importantes para o planejamento das aulas no contexto das aulas remotas: O uso de “todo o conteúdo do livro didático” foi relatado por 4 professores. Os recursos “imagens-figuras” e “mapas” foram indicados como os mais utilizados, por 9 professores. Os “textos didáticos” e as “sugestões de atividades” por 7 docentes. O recurso “sugestão de filmes e outros recursos

visuais” foi o menos indicado, por apenas 3 professores (Figura 3). Evidencia-se que para essa questão os professores poderiam optar por mais de uma opção.

Os dados em questão apontam para uma importante construção de autonomia docente, tendo em vista que o livro didático é usado como ferramenta de apoio e não como “camisa de força” para as aulas. Questões sobre a relação entre o livro didático e os professores de Geografia ainda permanecem em aberto. Há que se investigar ainda, por exemplo, como no contexto das aulas remotas a autonomia docente esteve ou não subjugada ao livro didático e/ou à realidade espacial geográfica produzida pela pandemia da Covid-19. Isso é assunto para outro texto. Há discussões sobre este tema na obra *Professor, Livro Didático e Autonomia docente: Olhares sobre a docência em Geografia* que são realizadas por Copatti (2020).

Percebe-se que, no que diz respeito ao planejamento e à prática docente, as aulas remotas levaram a mudanças acerca do uso do livro didático. Embora ele tenha participação importante nas aulas remotas, da mesma maneira que antes delas, para o planejamento por parte dos professores, bem como enquanto recurso de acesso ao conhecimento para os estudantes, o livro didático não estava preparado para dar conta da situação que se implementou na educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19. Apesar disso, a força dessa política pública não pode ser desconsiderada no contexto pandêmico, pois, como apresentado, muitos estudantes apenas tinham o livro didático como fonte de ensino durante as aulas remotas.

### **Considerações finais**

Tensionados pelas reflexões apresentadas aqui, consideramos que o livro didático, enquanto política pública instituída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem possibilitado o acesso democrático à educação. Reconhecemos que o livro didático por si não supre as demandas e objetivos dos processos de ensino e aprendizagem, ou suprime a importância e o papel dos professores, mas que, neste contexto de isolamento e para os que não tiveram acesso às TICs, ele foi uma das principais ferramentas de acesso ao conhecimento no Brasil.

O contexto das aulas remotas reconfigurou a dinâmica da educação brasileira em todos os sentidos, seja no que diz respeito aos limites impostos de forma abrupta na dinâmica da sala de aula e de planejamento docente, seja pelas potencialidades, especialmente do uso das TICs, pós retorno para as aulas presenciais. Em ambas as temporalidades, evidencia-se que a política educacional do livro didático teve e terá importância fundamental, o que requer que avancemos na compreensão dos desdobramentos da utilização desse recurso na escola e especialmente na forma como os docentes interagem com as propostas que ele apresenta.

## Referências

- ANDREIS, Adriana Maria. Política curricular e a realidade geográfica das escolas na pandemia da Covid-19. In: ANDREIS, Adriana Maria; COPATTI, Carina (Org.). **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 25-41.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **OKARA: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 2, n. 10, p. 273-290, 2016.
- COPATTI, Carina. **Professor, livro didático e autonomia docente: olhares sobre a docência em geografia**. Curitiba: Editora CRV, 2020. 160 p. (Coleção Educação e Geografia - tramas e tecituras contemporâneas - volume 2).
- COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Política Nacional do Livro Didático e o Ensino de Geografia: um olhar sobre a formação cidadã. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros, v. 1, n. 4, p. 5-23, 2022.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo** [livro eletrônico]. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.
- GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexo na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020.

NAIBO, Gerson Junior; GRAEFF, Ademar; CAMPOS, Fernando Galego Rossetto. “Não é mais como era antes”: reflexões sobre o formar-se professor de Geografia em tempos de pandemia. In: ANDREIS, Adriana Maria; COPATTI, Carina (Org.). **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 83-97.

## **A AMAZÔNIA NAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: A VISÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

Leonardo Pinto dos Santos  
Daniel Mallmann Vallerius

### **Introdução**

Esse capítulo é resultado direto das vivências profissionais dos dois autores. Como uma bacia hidrográfica que é abastecida por distintos afluentes, este texto é resultante da experiência acumulada em diferentes participações em processos constituintes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além da própria atuação docente no ensino superior na região amazônica, com destaque para a disciplina Políticas Públicas da Educação, do Curso de Especialização em Práticas de Ensino de Geografia e Estudos Amazônicos (CEPEGEA).

A especialização ocorre na Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Altamira, tendo como público alvo docentes da educação básica. O objetivo do curso é dar destaque a reflexões teóricas e práticas do ensino da Geografia, com enfoque ao contexto amazônico. Sendo assim, na disciplina Políticas Públicas da Educação, uma das questões abordadas foi relativa às representações de Amazônia nas coleções de livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021 Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas.

Vale o destaque que o PNLD é uma importante política pública que compreende um conjunto de ações que destinam diferentes materiais de cunho educacional para escolas e instituições brasileiras, dentre eles as coleções de livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que foram analisadas nesta pesquisa.

Das quatorze coleções<sup>1</sup> existentes para escolha por parte dos docentes brasileiros, acabou-se por realizar a análise de doze delas por parte dos professores que são discentes do curso de especialização. Sobre o PNLD, Copatti (2019, p. 130) realiza um levantamento do processo que desencadeou a constituição dessa política de Estado, apontado por exemplo, que “os livros didáticos que existem nas escolas brasileiras resultam de uma política pública delineada em meados da primeira metade do século XX. Os primeiros livros didáticos, no entanto, chegaram ao país ainda no século XIX”.

Pesquisadoras como Callai (2016a; 2016b), Castellar e Vilhena (2012) e Cavalcanti (2016) destacam a importância que os livros didáticos possuem ainda hoje dentro do contexto educacional brasileiro. As autoras apontam entre outros pontos que os livros didáticos são ainda um material bastante presente nas aulas de Geografia, mesmo em um contexto de tecnologias e outros materiais pedagógicos, as coleções são utilizadas por professores e estudantes, sendo em muitos espaços o único material de leitura que chega às famílias brasileiras.

Com esse entendimento compartilhado com as pesquisadoras é que se delineou este texto, que conta com a preocupação de como a região amazônica tem aparecido nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como docentes do curso de especialização, uma das demandas que chegaram até nós é da falta de materiais didáticos que retratem a Amazônia em sua diversidade e complexidade. Neste sentido, trabalhamos com um grupo de professores da educação básica que formam o corpo discentes da especialização para analisar como se representa essa região do Brasil, além de indicar propostas de melhorar as discussões em torno da Amazônia.

Esse continua a ser um ponto importante, primeiro por se buscar a melhora constante das coleções didáticas, e, segundo, para pensar de forma coletiva que Amazônia deveria estar nestas coleções. Isto partindo de um olhar de professores e professoras que atuam junto a estudantes da educação básica de Altamira/PA e região. Acreditamos que este pode ser um importante movimento para potencializar os

---

<sup>1</sup> As coleções podem ser acessadas pelo link: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 09 de maio de 2022.

livros didáticos que continuam sendo um material presente nas escolas, bem como, uma forma de se fortalecer a formação docente da região que passa a refletir sobre os problemas educacionais locais, não apenas detectando dificuldades existentes, mas também colocando eles como agentes transformadores a propor possibilidades para a Educação na Amazônia.

### **Os livros didáticos**

Os livros didáticos concentram uma série de críticas que são delineadas tanto pela Geografia acadêmica, bem como pelos próprios professores de Geografia da educação básica, dentre elas podemos citar: a falta de valorização do aluno e de seu lugar; a superficialidade de temáticas abordadas; a própria presença de erros conceituais; materiais cartográficos que não são adequados aos fenômenos que se pretende apresentar; atividades que são próximas de concepções tradicionais de ensino-aprendizagem ou mesmo inadequadas à parte dos contextos educacionais brasileiros; além desses apontamentos que nós já escutamos enquanto professores formadores, há ainda a questão ideológica que busca a desconstrução/apagamento de identidades e que pode acompanhar esses materiais didáticos. Appiah (2010) destaca o exemplo de Senegal quando este permanecia sobre controle colonial francês:

Uma história que merece ser recontada com frequência é que essa política resultou em que as crianças africanas do Império Francês liam livros didáticos que falavam dos gauleses como “nos ancêtres” [nossos ancestrais]. Naturalmente, só em sentido figurado uma criança senegalesa podia afirmar descender de Asterix (APPIAH, 2010, p. 28).

Said (2007) nos apresenta outro exemplo mais atual ao destacar a situação do Iraque após a invasão dos Estados Unidos da América, que resultou no fim do regime de Saddam Hussein. Ao que tudo indica o mesmo processo está por ocorrer na Ucrânia em 2022, com os Estados Unidos novamente encabeçando a reconstrução do país que se encontra em conflito com a Rússia.

Por trás das ações impostas estariam presentes empresários ávidos a lucrar dinheiro com a elaboração de livros didáticos... nada “melhor” que um livro de Geografia e de História feito de fora para dentro, não é mesmo? Agora foi

juntar-se a essas pessoas, no Iraque, um verdadeiro exército de empreiteiros privados e empresários ávidos a quem serão confiadas todas as coisas – da elaboração de livros didáticos e da Constituição nacional à remodelagem da vida política iraquiana e da indústria petrolífera do país (SAID, 2007, p. 17).

Um pesquisador brasileiro também já havia ressaltado o uso da Educação como meio de dominação de povos e territórios. Brandão (2013, p. 10) afirma que “existem povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”. Esse domínio tem também nos materiais didáticos um local propício para a construção de narrativas que permitam que ela ocorra ao se desenhar concepções que antes de representar e educar, se apresentam para apagamentos e invisibilidades de culturas e indivíduos.

Construir ideias deturpadas sobre ancestrais ou mesmo produzir materiais sem conexões com a realidade local, por grupos de fora dos territórios que por muitas vezes visam apenas o lucro, se configura como um movimento de opressão e que direciona ao apagamento ao que se é diferente dos valores dominantes. É neste sentido que precisamos sempre permanecer atentos ao livro didático.

No contexto da Amazônia há preceitos próximos aos apontados por Appiah (2010), Said (2007) e Brandão (2013). Se construiu toda uma narrativa para essa parte do Brasil, esta narrativa conduziu para um caminho de exploração do território e apagamento da diversidade de grupos sociais que aqui já habitavam. Ferreira e Fernandez (2017, p. 164) apontam em um estudo que o entendimento “da região amazônica está atrelado enquanto “território vasto”, um grande contorno preenchido e colorido de verde”. Para os autores, as coleções de livros didáticos ainda permanecem em uma análise simplificada da realidade amazônica, dando maior destaque à paisagem natural e deixando a um segundo plano os aspectos humano, social e cultural. Essa visão é apresentada também pelos sujeitos da pesquisa que constatam que:

*No que se refere ao espaço amazônico tem-se críticas a serem expostas referentes ao que realmente é a Amazônia e como ela está sendo vista para os brasileiros fora da realidade da mesma. Historicamente a Amazônia se desenvolveu com status de “terra sem dono” e dessa forma apareceram títulos poéticos como “a conquista da Amazônia”, a “domesticação da Amazônia”, a “ocupação da Amazônia” como referência a uma terra sem utilidade a ser conquistada e usada, isso de uma perspectiva colonialista. O modo como esse território foi, e de certa forma está sendo*

*ocupado, se torna um paradoxo de colonização moderna que, desenvolve a sociedade e destrói a natureza para alimentar esse desenvolvimento (G2<sup>2</sup>).*

Essa conotação de “vazios” e “espaços em verde” não encontra consonância com a realidade da Amazônia brasileira. Ela é diversa, o que persiste são diferentes representações que são feitas dela. O problema destas concepções e entendimentos é que muitas delas tratam a Amazônia como espaço do atraso, se há “vazios” e “atraso” o Estado e o capital privado precisam integrar essa área ao resto do país, neste processo de integração o “desenvolvimento” é o grande benefício que chegará aos amazônidas. Um desenvolvimento marcado com sangue, quase sempre interligado à violência, aos conflitos e à diminuição da biodiversidade. Não é para tanto que um dos lemas que conduziu a organização espacial da Amazônia foi “integrar para não entregar<sup>3</sup>”.

Essa leitura que se foi construindo (de forma marcante também nos livros didáticos) acaba por desencadear dois sentidos que, para a Geografia, permanecem claros: explorar os recursos da região, não para o desenvolvimento das pessoas que aqui habitam, mas sim, como forma de reprodução do capital de agentes externos; criar um modelo civilizatório a ser implementado na Amazônia, este modelo se encontra concomitante ao apagamento de minorias como quilombolas e indígenas. É um modelo em que os grandes empreendimentos, como as hidrelétricas, são uma constante, como é o caso do próprio município de Altamira, em que a Usina Hidrelétrica de Belo Monte trouxe diferentes malefícios para a população local, além da própria perda ambiental que se teve.

É neste sentido que se torna urgente a escuta de professores que residem e atuam na Amazônia. Não apenas para se ter um panorama geral da situação, mas principalmente para observar possíveis caminhos. Esse também é o papel nosso enquanto

---

<sup>2</sup> Alicerçados em Flick (2009, p. 100) deliberamos por ocultar a identificação dos sujeitos da pesquisa para manter sua integridade e sigilo. “Quando se abordam pessoas para que participem da pesquisa, deve estar garantido que elas não sofram quaisquer desvantagens, prejuízos ou riscos por participar”. Desta forma, identificamos os diferentes grupos participantes por G1, G2, G3 até o G12.

<sup>3</sup> No período da ditadura brasileira se propagou um discurso nacionalista, em que os militares pregaram a unificação do país. Neste discurso estava a “proteção” da Amazônia contra a “internacionalização”. A frase foi falada no ano de 1966, pelo então presidente Castelo Branco.

professores formadores, pensar sobre os materiais didáticos que chegam às instituições brasileiras de educação básica.

### **As coleções no olhar dos professores**

Dentro do PNLD 2021 Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas, há um total de 14 (quatorze) coleções disponibilizadas pelo Ministério da Educação para que os docentes brasileiros possam selecionar dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O grupo de discentes do curso CEPEGEA acabaram por realizar a análise de 12 (doze) destas coleções. Foram analisadas: Multiversos (Editora FDT), Prisma (Editora FDT), Humanitas (Editora Saraiva), Conexão Mundo (Editora Brasil), Interações Humanas (Editora Brasil), Conexões (Editora Moderna), Diálogo (Editora Moderna), Módulos (Editora AJS), Contexto e Ação (Editora SCIPIONE), Palavras (Editora Palavras), Ser Protagonista (Editora SM) e Moderna Plus (Editora Moderna).

Para essa análise os professores se dividiram em doze grupos com dois ou três componentes cada e baixaram os volumes que compõem cada coleção utilizando uma chave de acesso que pode ser inserida no site<sup>4</sup> em que se encontra o Guia Digital. Foram solicitados aos discentes do CEPEGEA que fizessem duas ações: a) Avaliar como a Amazônia está sendo retratada na coleção indicada; Eles poderiam separar imagens e trechos dos livros didáticos para ilustrar a abordagem; b) Criar uma proposta sobre como essa coleção poderia ter abordado a Amazônia.

Em relação à Amazônia, o grupo de professores visualizou que em geral as coleções de livros didáticos têm apresentado melhora na forma de apresentar determinadas discussões, como em relação à participação das juventudes amazônicas e dos povos da floresta na luta pela preservação dos seus territórios e modos de vida. Em parte das coleções o debate tem aparecido, mas ainda de forma pontual, sendo necessário ampliar e aprofundar as reflexões.

---

<sup>4</sup> Os professores podem acessar o site: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas). Acesso em: 09 de maio de 2022. Existe a possibilidade de baixar na íntegra os volumes de cada coleção a partir de uma chave de acesso que é disponibilizado para os diretores de escolas.

*Na coleção avaliada é possível visualizar alguns avanços como: a pauta da demarcação das terras indígenas; a reflexão sobre a importância da leitura e interpretação das paisagens, trazendo a aldeia do povo lanomâmi como exemplo e; o mito amazônico das etnias Tukano e Desano sobre a origem da humanidade, mencionada na discussão sobre cosmologias (G3).*

*No tópico “O ativismo dos jovens da Amazônia”, a palavra Amazônia vem dentro de um novo contexto, evidenciando as ações da juventude amazônica em defesa da floresta que passa pelo processo de desmatamento em virtude de suas consequências, além de trazer à tona as demandas dessas novas juventudes amazônicas (G7).*

*O livro faz uma abordagem importante de como os indígenas visualizam a natureza, os seus conhecimentos e crenças, fazendo com que o aluno perceba a importância da garantia de identidade desses povos (G12).*

Para além destas melhoras, permanece claro para os sujeitos da pesquisa que ainda persiste uma representação simplificada da região Amazônica. Predomina uma forte visão da região, ela passa a surgir em diferentes unidades e capítulos como uma reserva de recursos a serem explorados/preservados, se resumindo em ilustrações e exemplificações a apenas alguns estados como o Pará e o Amazonas.

*Outro ponto perceptível é o foco no estado do Pará, sendo que se sabe que a Amazônia é uma região imensa com diversidades na sua fauna, flora, culturas e sociedades, portanto poderiam ter aberto um leque maior de fundamentos encaixando outros estados da região amazônica, ainda é um problema identificar a Amazônia somente como Pará e Amazonas (G1).*

*Comumente percebe-se uma associação quase que imediata com uma ideia de espaço natural, no qual o tempo parece transcorrer no ritmo da natureza e o elemento humano que demarca as experiências sociais, sejam elas boas ou ruins quase que despercebidos. Ao analisar não apenas esta coleção, mas outras também de que tivemos conhecimento em sala de aula, percebemos que há uma certa padronização no que diz respeito às narrativas vinculadas à Amazônia, que tem como resultado, coleções bastante semelhantes umas às outras, desprovidas de identidade teórica (G6).*

*Porém, quando se fala na Amazônia Legal são conteúdos ainda superficiais, ainda parecendo que o Brasil só tem alguns estados. Não demonstrando a realidade do nosso território. [...] Nos livros didáticos do Ensino Médio estudados os conteúdos que relacionava a Amazônia foram trabalhados em apenas alguns capítulos de forma rápida (G8).*

O trecho que se destinava a abordar a região Norte (Amazônia) e sua industrialização, foi destinada a ressaltar somente a criação da Zona Franca de Manaus, sem contextualização histórica dessa construção ou abordagem de outras indústrias presentes em outras cidades da região Norte. [...] Sobre Multiculturalismo não cita referências aos povos tradicionais amazônicos, o que poderia ser explanado em um rico leque de informações trazendo a teoria para mais próximo da vivência do aluno. Sobre o estudo das cidades as fotos e exemplos ainda se encontram muito concentradas nas cidades da região sudeste, sendo que a Amazônia também possui grandes cidades como referências nos dias atuais como Belém e Manaus (G9).

Outra marca ainda muito presente nas coleções é a abordagem que é dada à região amazônica como uma fronteira a ser explorada, ou de ocupação. Não que essa visão não possa ser apresentada em alguns momentos, a questão para muitos professores é que a generalização que se faz da Amazônia dentro dos livros didáticos se resume a esse debate, sem levar em consideração os modos de vida dos amazônidas e a diversidade existente em um território vasto como é a região amazônica.

Os seis volumes [...] apresentam a Amazônia a partir da questão da migração, da borracha e da Amazônia como um lugar de fronteira (ocupação). Enfatizando, principalmente a extensão da floresta, destacando a biodiversidade e os recursos naturais (G3).

Parece haver uma preocupação em destacar mais os elementos e fenômenos naturais, e dados dos impactos sobre estes. Mesmo diante das informações acerca dos impactos que vem sofrendo a Amazônia, não é possível perceber mais detalhes sobre a diversidade de povos e culturas que vivem e sofrem por conta da exploração dos recursos naturais existentes na região. A visão da Amazônia como última fronteira para desenvolvimento de atividades de expansão do capital como o agronegócio, a pecuária ou monocultura é a que tem mais destaque (G3).

[...] a primeira citação ao termo Amazônia encontra-se no capítulo 1 (Território e Fronteira nas Ciências Humanas). Essa citação se remete a região enquanto fronteira, explicitando a partir da Amazônia algumas questões conceituais. [...] Na página 113 é levantado um questionamento que coloca a Amazônia como possível fronteira de exploração (G7).

Na página 23, o livro cita que a defesa da Amazônia é uma preocupação histórica do estado brasileiro e usa como exemplos o programa calha norte e o Sivam. Na mesma página é citada a Amazônia azul, o mar territorial brasileiro, alusão as riquezas e extensão do bioma equatorial. [...] Na página 113 é levantado um questionamento que coloca a Amazônia como possível fronteira de exploração; A página 126 fala da biodiversidade e cita a biopirataria como ameaça aos recursos

*da Amazônia; na página 128 cita o movimento ambiental – Somos filhos da floresta que busca combater os desmatamentos que ocorrem na Amazônia (G10).*

Todos os grupos chegaram a um consenso que há ainda muitos avanços a serem realizados, principalmente em relação a um outro olhar para a Amazônia. É urgente a construção de uma visão mais próxima das demandas da região. Essa região tem aparecido apenas como um exemplo a determinados fenômenos, não ultrapassando uma análise superficial das relações que aqui são construídas. Por exemplo, pouco destaque é dado aos patrimônios materiais e imateriais que estão presentes na Amazônia. É aquela representação de uma área de floresta com indígenas e quilombolas, com diferentes facetas da exploração dos recursos, sem se dar uma atenção maior à diversidade de sujeitos e práticas culturais que estão presentes na Amazônia.

*Após uma leitura do material, percebeu-se que a Região Amazônica é retratada como um assunto transversal apresentada de maneira superficial e insuficiente. Como não há um capítulo tão pouco uma unidade a parte destinada para aprofundamento das questões pertinentes à Amazônia, notou-se que a Amazônia aparece em alguns momentos como citações de exemplos de determinados fenômenos e em outros como tópicos abordando determinadas questões (G4).*

*Pouquíssimo se discute de fato, a região amazônica e seu desenho histórico no que concerne aos aspectos, políticos, culturais, sociais, educacionais, entre outras questões que na qual deveriam se fazer presente diante da abrangência da proposta da coleção, que discorre dos sujeitos em ser protagonista do conhecimento cidadão e ético. [...] A abordagem sobre a região Amazônica é resumida nos povos tradicionais, terras indígenas, quilombolas, mineração e conflitos (G5).*

Para concluir podemos afirmar que a Amazônia apresenta uma série de questões atuais que impactam não apenas o Brasil. Ela tem também em sua essência uma ligação com a escala global, principalmente a partir de um cenário crítico para as questões socioambientais que o mundo globalizado tem apresentado. Problemas de hoje como as disputas de terras e as violências decorrentes disso, além do impacto socioambiental dos grandes empreendimentos (que tem sido uma constante na organização espacial do espaço geográfico amazônico, desde a época da ditadura civil-militar) são pontos que precisam ser desenvolvidos com os

estudantes da região Norte do Brasil, bem como com as pessoas que residem em outras partes do país.

*A coleção didática foi bastante sutil ao abordar grandes problemáticas regionais amazônicas, problemáticas essas que são: disputas por terras, extração de madeiras e minérios ilegais, crimes envolvendo o tráfico intenso no local e conflitos sociais envolvendo os indígenas, tais temas poderiam ter sido abordados com maior riqueza pelos autores por ser altamente importante no que se diz respeito sociedade, natureza e indivíduo (G1).*

*Não é tocado no assunto referente aos abalos que os grandes empreendimentos têm propagado danosamente ao meio ambiente amazônica, dos problemas sociais e o que os mesmos trazem para as regiões onde são implantados. A Amazônia está mascarada como uma visão do índio na floresta sobrevivendo caçando e pescando, a Amazônia tem que ser mostrada, vista, e estudada como ela é de fato (G2).*

*As lutas no campo, como na Amazônia, poderiam ter um destaque maior, para o desmatamento na região amazônica, bem como a longa história de violências, uma vez que as lutas sociais no campo, de resistência é um fator muito forte e importante na região que merece um destaque para o conhecimento protagonista dos sujeitos (G5).*

*Desta forma, destacamos que é importante uma maior valorização dos sujeitos históricos da região; as transformações ocorridas na sociedade amazônica como passar dos anos; as políticas da ditadura militar para a região e suas consequências sociais e ambientais. Além disso, enfatizar a importância e os reais motivos dos interesses nacionais e internacionais na Amazônia. Destacamos também a importância de maior uso de imagens e delimitação de fronteiras (G6).*

*No que se refere aos conflitos, sugere-se abordar mais os conflitos fundiários existentes aqui na região, uma das grandes causas de mortes de pequenos agricultores no estado do Pará (G10).*

*Na região amazônica atualmente acontecem fortes debates sobre o meio ambiente, a exploração desordenada da floresta e suas consequências, além dos constantes conflitos presentes em seu território. Assim, tais situações deveriam ser amplamente evidenciadas ao tratar da Amazônia, considerando as diferenças existentes em cada ponto que compõem a região (G12).*

É importante dentro de um contexto de formação de professores dar voz e espaço para os profissionais da educação básica. Esse é um dos objetivos do CEPEGEA, que aproxima o contexto educacional da Geografia com os docentes que atuam no espaço amazônico. Neste caminho entra este texto que buscou

trazer um pouco da visão de docentes que atuam na Amazônia, principalmente em relação aos livros didáticos que chegam a diferentes instituições educacionais brasileiras.

Como foi debatido aqui, este material ainda é presente no contexto educacional brasileiro. Sendo muitas vezes o único material de cunho educacional que chega aos estudantes e às suas famílias. Para além desta questão, os livros didáticos podem em distintos momentos servir como mais um meio para apagamentos das diversidades que fazem o mundo, sendo até mesmo um objeto que ajuda na dominação de outro ser humano.

Pela importância da Amazônia para o século XXI e por todo o contexto de como essa região tem sido gestada pelo Estado e pelos entes privados, é que se torna urgente analisar como ela tem sido apresentada pelas coleções do PNLD. Principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é a área de conhecimento que vai trabalhar com as juventudes brasileiras as diversas dimensões que fazem da Amazônia um espaço rico e diverso não apenas de recursos, mas também de sujeitos. O cuidado e atenção para com a Amazônia não são para permitir a continuidade de existência apenas do Amazônida, mas possivelmente de parte da humanidade que tem assistido mudanças climáticas que afetam a própria existência da espécie.

Eliane Brum (2021, p. 226) reflete que:

Quando o menino não sabe o que é a Amazônia e acredita que seu país é seu bairro, explicita a violência de sua desterritorialização. Ele está perdido, da forma mais profunda que alguém pode estar perdido, porque foi desterritorializado não só de um chão, mas do próprio corpo. Sem norte, mas também sem sul, leste e oeste.

Os livros didáticos, mesmo tendo melhorado em suas abordagens e análises sobre as diferentes temáticas que envolvem conhecimentos geográficos, ainda precisam continuar avançando. A Amazônia que tem aparecido em geral é uma Amazônia desconhecida para parte dos professores e alunos que nela residem e que nela se fazem sujeitos. Quando de suas representações nas páginas dos livros didáticos, muitos sujeitos sofrem quase que uma desterritorialização, permanecendo sem norte e sem sul, pois ali não identificam aspectos que estão nos seus cotidianos. É nesse sentido

que precisamos continuar pensando no livro didático e nas representações que apresenta sobre o espaço geográfico.

## Referências

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRUM, Eliane. **Banzeiro òkòtò: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. In: Revista **OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa: v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016a. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/31203/16316>>. Acesso em: 2 maio 2022.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu Saverio; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016b, p. 287-306.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial. In: SPOSITO, Eliseu Saverio; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016, p. 323-342.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –UNIJUI, 2019, 274 p.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini; FERNANDEZ, Pablo Sebastian Moreira. A Amazônia no livro didático do Ensino Médio: entre

“vazios” e “espaços em verde”. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 164-176.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



## **Eixo 3**

**Formação humana, educação geográfica e o  
exercício da cidadania**



## **FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃS: SENTIDO E SIGNIFICADO PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NA ESCOLA**

Lana de Souza Cavalcanti

### **Introdução**

A Geografia tem produzido conhecimentos sobre diferentes fatos, fenômenos e acontecimentos do mundo, ao longo de sua história como ciência. Ela o faz seguindo um conjunto de conceitos, princípios e raciocínios, produzindo e utilizando linguagem peculiar para formular e divulgar esses conhecimentos. Toda essa produção resulta em uma forma de pensar sobre o mundo, que tem sido destacada nos últimos anos (GOMES, 2017; MARTINS, 2016; MOREIRA, 2007; CALLAI, 2018; CAVALCANTI, 2019a).

A forma do pensar geográfico sobre o mundo salienta as conexões de diferentes elementos da natureza e da sociedade, que se configuram em modos de vida social nos diferentes lugares do planeta. Esse modo de vida focado pelo olhar geográfico está marcado, dessa forma, por sua relação de produção e reprodução no/do espaço e pela dinâmica da vida coletiva nesse e por esse espaço, o que leva à reflexão sobre cidadania e os sujeitos que a vivenciam, os cidadãos. A cidadania, por sua vez, é uma noção que vem sendo utilizada em muitos discursos ao longo da sua história, com uma ideia mais geral e difusa de que se trata da prática de exercer ou lutar por direitos e deveres. No entanto, para que essa seja uma noção potencialmente formadora do sujeito, para que seja efetiva como finalidade na escolarização, é importante esclarecer seus sentidos e significados possíveis, cabendo no caso específico desse texto perguntar: pode-se agregar aportes a esse conceito pela reflexão geográfica?

No ensino de Geografia, há contribuições específicas para a formação cidadã, de modo que sirva de orientação para práticas dos sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos geográficos? Em busca de responder a essas questões, o texto apresenta, a seguir, elementos gerais sobre o conceito de cidadania/cidadão e segue

apontando possibilidades e caminhos para o ensino de Geografia, tendo em vista contribuir para a formação de cidadãos atuantes no mundo atual.

### **Componentes de um conceito de cidadão: reflexões por um resgate de sua potencialidade educativa**

Cidadão é um termo bastante utilizado no cotidiano, nas falas correntes, seja para designar simplesmente uma pessoa, seja para falar em direitos e deveres dos indivíduos. De modo recorrente, ele também está bastante presente 1- em discursos mais oficiais, como os de natureza explicitamente política; 2- em programas, planos e propostas de governos, ou de representantes do poder legislativo em diferentes níveis, 3- em documentos de natureza mais técnica de agências, conselhos, quando são formuladas políticas públicas, por exemplo, na área de educação. Trata-se, portanto, de um termo banalizado, que muitas vezes serve meramente para nomear os indivíduos que estarão implicados em alguma proposta para um grupo específico ou para a sociedade em geral, fazendo referência a direitos e deveres daqueles que nela vivem.

A banalização do termo, por sua vez, acaba simplificando seu conceito fazendo com que se perca seu potencial explicativo a respeito de importantes dimensões da sociedade e de seus membros. Esse fato amplia a necessidade de explicitá-lo de modo sistemático, por meio de estudos e debates sobretudo no campo da educação, no qual está posta a demanda de formar cidadãos. Sendo assim, considera-se pertinente e necessário apresentar um entendimento desse conceito com referências em especialistas e a partir de um ponto de vista específico, o geográfico, para orientar propostas de formar cidadãos para a participação ativa em sociedade, pelo ensino de Geografia.

Em outros textos (CAVALCANTI e SOUZA, 2014; CAVALCANTI, 2008, entre outros), com a preocupação de esclarecer o conceito, foram destacadas as dimensões a se considerar sobre o que tem sido entendido por cidadão e cidadania ao longo da história. Uma delas diz respeito ao político, que relaciona o cidadão a aqueles sujeitos que tem seus direitos políticos preservados, basicamente os de votar e de ser votado. Para além dessa referência primeira, há o significado civil, que está ligado aos direitos dos indivíduos de ter sua existência

reconhecida, como os de liberdade, propriedade e igualdade perante a lei. Adicionalmente, com o avanço da sociedade e de seus modos de vida, tem sido considerado também atributo do conceito o social, por meio da qual se coloca ênfase nos direitos humanos a serem garantidos e ampliados. Nesse âmbito, estão incluídos os direitos à educação, ao trabalho justo, à saúde, à aposentadoria, tendo como referência a ideia de justiça social. Percebe-se assim a cidadania ligada à participação da vida coletiva, o que supõe processos e movimentos de reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos para melhores condições de vida e de sobrevivência (CAVALCANTI e SOUZA, 2018).

Na discussão geográfica desse conceito, tem-se colocado foco em mais uma dimensão importante que é a referente ao espaço, gerando o conceito particular de cidadania territorial. Para maior compreensão desse conceito, são importantes, entre outras, as contribuições de Santos (1996, 2007), de Oliveira (1999), de Claudino (2014) e de Gutierrez Tamayo (2010, 2012).

Santos (2007) aborda a questão da cidadania considerando que o simples fato de haver direitos civis e políticos não garante a efetividade da cidadania. Para esse autor, é necessário analisar os cidadãos em seus territórios, afirmando que no Brasil não há cidadania plena, sendo esta estreitamente ligada à ideia de consumo, por meio da qual cidadão se confunde com consumidor. Assim, o exercício da cidadania tem relação direta com o uso e a gestão do território, no lugar específico onde o cidadão vive, onde acontece o acesso aos bens e serviços que lhe são teoricamente devidos.

Para Oliveira (1999), por sua vez, o conceito de cidadania possui sete dimensões que devem ser atendidas para que se possa considerar que há cidadãos completos: 1. civil - garantia de seus direitos e deveres cívicos, como direitos civis à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; 2. política - garantia da possibilidade de participar politicamente da vida e das decisões em sociedade; 3. socioeconômica - possibilidade de reivindicar bens sociais e culturais junto às forças do Estado, que garantam a manutenção da vida do cidadão e de seus pares; 4. cívica - normativas que garantem a boa convivência entre as pessoas; 5. consumo (ou do mercado) – garantia do direito ao consumo de bens materiais, sociais, culturais e naturais; 6. pertencimento - a organização territorial na

qual o cidadão está assentado; 7. espacial, que se refere à espacialidade vivida pelo cidadão.

Outro autor importante na discussão sobre essa explicitação de cidadania territorial e que articula esse conceito à educação é Claudino (2014, p. 5), o qual considera que o exercício da cidadania está “diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habita”. A esse processo o autor relaciona a identidade das pessoas com o território, condição para sua participação ativa.

Ao dar ênfase na dimensão territorial de cidadania, está pressuposto um conceito de território. Por território, com a contribuição da leitura geográfica, entende-se uma área apropriada por uma sociedade ou grupo social, permanente ou temporariamente. Como resultado dessa apropriação, há um processo de identificação e um exercício de poder (SOUZA, 2013; CAVALCANTI, 2019). Não se trata, portanto, de uma mera extensão de área, mas de uma área ocupada e apropriada por alguém, tendo sua dinâmica definida por processos identitários e por relações de poder ali estabelecidas. É um espaço definido e delimitado por relações de poder. Nesse sentido, a referência a território remete aos atributos de uso, ocupação, apropriação de uma área, definição de fronteiras e limites.

Seguindo na busca por esclarecer o conceito de cidadania territorial, são importantes destacar, na linha de argumentação dos autores, dois aspectos:

Em primeiro lugar, está o foco no fato de que um cidadão é situado em algum lugar específico do mundo, é contextualizado, não é um sujeito abstrato. Sendo assim, não é possível propor/realizar políticas públicas que visem atender às necessidades do cidadão sem compreendê-lo em sua concretude, em suas peculiaridades. Da mesma forma, não se pode colocar como demanda para o ensino a formação de cidadãos ativos e participativos levando em conta elementos abstratos, formais, de cidadania. Diferentemente, é necessário garantir essa meta tendo em conta os cidadãos que estão inseridos em seu contexto de vida cotidiana, que tem no local sua referência mais imediata, ainda que a articulação desse local com a escala global seja necessária. Gutierrez Tamayo (2010) salienta esse entendimento, por perceber que um projeto de formação cidadã não

pode desconhecer as implicações que têm o contexto em que se vive. Ou seja, é necessário levar em conta que o lugar onde um sujeito vive marca sua cidadania, seja a efetiva, seja a desejada. Conforme as palavras de Gutierrez Tamayo (2010, p. 63):

Este ciudadano en ejercicio de su ciudadanía, dispuesto a la construcción del ideal democrático existe, se palpa, está ubicado en un lugar, en un territorio, en un espacio geográfico delimitado. El valor del individuo que nace depende del lugar que habita. Por ello, el acceso a los bienes y servicios esenciales para una vida digna, tanto públicos como privados, dependerá de esta ubicación territorial.

Ainda há outro aspecto bastante relevante para se justificar o destaque à dimensão territorial da cidadania, a ser explorada pela Geografia e seu ensino: o fato de que cidadania tem uma referência direta com a vida coletiva, com a vida social, o que ocorre basicamente pela apropriação de espaços com esse fim. Esse fato explica a relação do cidadão com a vida em comum com diferentes pessoas e em diferentes espaços da cidade. Esse é um importante atributo para se definir abordagens dos conteúdos geográficos ao se objetivar a formação para a vida cidadã. Essa vida supõe a capacidade de partilhar experiências cotidianas em conjunto e dividir os espaços com outras pessoas, tendo para isso que se guiar por normas, por orientações, por lógicas que ultrapassam a referência ao individual e que se funda no coletivo. Trata-se de um cidadão crítico e participativo, que luta por garantir e por ampliar seus direitos e os de outros, e que entende a necessidade de normas e orientações gerais a nortear suas ações.

A ideia de cidadania territorial pode ser formulada, portanto, nos termos de direito à cidade, ao usufruto da cidade, ao habitar a cidade (CAVALCANTI e SOUZA, 2018), atribuindo a essa noção os direitos e deveres de ter acesso com qualidade aos espaços públicos da cidade. A cidadania implica assim, entre outras coisas, consciência desse direito à cidade, aos territórios específicos da cidade, para que nela possa se vivenciar a vida comum.

Nessa argumentação sobre o conceito, há necessidade de se considerar a cidade, um espaço público por excelência, como uma referência central da cidadania. A cidade é um local onde ocorre a coabitação, o encontro das diferenças, a socialização, a participação na vida social, onde pode ocorrer o exercício pleno da cidadania. Na

cidade pode-se reivindicar a efetivação da cidadania em todas as dimensões apontadas. Porém, essa reivindicação depende, por sua vez, de uma atuação cidadã consciente, o que não está garantido somente pela via formal e instituída. A efetivação da cidadania pressupõe movimentos sociais constantes que promovam a discussão e a definição de pautas específicas. Nesse sentido, a escola e as disciplinas escolares, entre elas a Geografia, se articulam historicamente ao projeto de formação da cidadania.

A compreensão de cidadania formulada nesse texto atribui múltiplas dimensões aos sujeitos-cidadãos, que tem referência ao indivíduo e ao coletivo e, salientando a contribuição da Geografia, pode ter como norte a espacialidade coletiva. No caso específico da escola, os estudantes são concebidos como cidadãos, articulados ao coletivo e à vida do indivíduo no grupo, embora se compreenda igualmente que as diferenças e as diversidades devem ser, em si mesmas, direitos a serem considerados. Assim, cada sujeito participa de uma forma única e subjetiva desse coletivo, pois defende-se o direito a essa unicidade, ainda que se orientando por padrões e regras comuns negociadas constantemente.

Assim, na formação escolar, um princípio e uma meta para diferentes atividades de estudo e de convivência e para a abordagem dos componentes curriculares é: formar cidadão para a vida coletiva, inclusiva, plural, participativa. O fundamento que justifica esse princípio/meta é a compreensão de que a cidadania não é um dado, algo que seja garantido por simples nascimento em sociedade; diferentemente, ela se faz, se aprende. E essa aprendizagem ocorre nas relações que são estabelecidas nos grupos de socialização: a família, o bairro, a escola (nesta, pode-se levar a cabo, de modo sistemático e intencional, um projeto de formação cidadã).

Nesse sentido, ela é mais que um conceito, é uma prática social, que se exerce efetiva e objetivamente. E é objeto de luta constante, porque não é uma realidade que está pronta. Por ser dinâmica, histórica, nela estão incluídos direitos e deveres conquistados, nas diferentes dimensões, mas também aqueles a serem construídos, fazendo parte, portanto, de projetos de sociedade que se deseja. A formação cidadã pela escola e pela Geografia escolar, nesse entendimento, parte da compreensão de que ser cidadão é estar inserido, de modo crítico, consciente e participativo, em uma

sociedade e uma espacialidade complexas, dinâmicas, plurais, que apresentam demandas novas, constantes, que surgem com o movimento histórico.

### **A Geografia escolar e sua responsabilidade com a formação cidadã**

No item anterior, buscou-se esclarecer uma concepção de cidadania como multidimensional, histórica e complexa, a que exercita o direito a ter direitos, que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública (CAVALCANTI, 2002, 2016). A partir disso, também foi demonstrada a crença de que, esclarecida a potência desse atributo do ser humano, essa é uma meta da educação escolar, pois busca-se com ela que os alunos possam ter consciência de que eles são sujeitos ativos no contexto no qual se inserem e, por isso, podem e devem ter atitudes e pensar em projetos que favoreçam a prática espacial cidadã. Concorde-se, assim, com Callai (2018), quando afirma que a construção da cidadania é constitutiva da educação geográfica.

Nessa linha de argumentação, pode-se dizer que o ensino de Geografia, com vistas à formação para a participação cidadã, investe nas múltiplas possibilidades de ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca da dinâmica espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas de análise (local, regional, nacional e global). A partir dessa premissa, os saberes geográficos são considerados estratégicos para o exercício da cidadania, pois permitem não só leitura mais clara da realidade (por meio do desenvolvimento de conceitos geográficos), como também dão base de conhecimentos para o exercício do direito de participar/interferir na organização espacial, nas ações de planejamento e gestão territorial.

Com o propósito de ensinar e aprender Geografia para a formação/atuação cidadãs, vários projetos têm sido realizados no âmbito do Lepeg/UFG<sup>1</sup>. Esses projetos são desenvolvidos, em geral,

---

<sup>1</sup> Refiro-me a projetos realizados no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Lepeg, do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, da Universidade Federal de Goiás. Entre os projetos, destaco: 1. “Desenvolvimento Profissional do Professor de Geografia – Grupo de Discussão/Formação”, que se desenvolve centralmente por meio do grupo constituído: “Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias”

por metodologias da pesquisa qualitativa e colaborativa, que pressupõem a constituição de grupos de profissionais (com experiências e em formação inicial), articulando instituições de ensino superior e a escola básica, para experimentar caminhos didáticos inovadores.

Para além da compreensão partilhada do conceito de cidadão, como o que foi anteriormente apontada, alguns princípios gerais têm sido tomados como orientadores desse conjunto de projetos, entre os quais podem ser elencados:

### **1 - O papel central do professor nos trabalhos realizados na escola**

Nossas pesquisas partem do pressuposto da centralidade da atuação docente na qualidade dos processos formativos e de seus resultados em termos de desenvolvimento amplo dos alunos, em todos os níveis de ensino. Ou seja, compreende-se que o trabalho docente é fundamental para a qualidade do ensino, requerendo, portanto, formação específica e condições adequadas para efetivá-lo com autonomia e profissionalismo. Trata-se de uma formação que permita ao professor colocar-se como sujeito consciente e ativo em um mundo complexo e em permanente movimento. Almeja-se um sujeito formado e em formação constante que compreende a relevância de sua participação nos rumos da sociedade e que é consciente da dimensão territorial que tem o exercício da cidadania (para além das outras dimensões). Só assim ele será capaz de ensinar com essa meta, só assim ele buscará formas de realizar um ensino comprometido com a formação cidadã.

A realização dessas investigações parte do pressuposto de que seus participantes estão em um momento peculiar de seu processo formativo. Ao estabelecer diálogos, problematizar, refletir com base em fundamentos teórico-conceituais, elaborar e experimentar projetos de ensino, cada componente da equipe de pesquisadores articula teoria e prática e formula proposições para seu desenvolvimento profissional contínuo (SHULMAN, 2005; MARCELO GARCIA, 2002A, 2002B; IMBERMON, 2010). Nesses processos de formação, há esforços para se compreender o papel da Geografia

---

(RECCI). 2- Ciência Geográfica na Escola: Formação do Pensamento Geográfico para a Atuação Cidadã, desenvolvido no período de 2019-22, com financiamento do CNPq.

escolar para desenvolver o pensamento geográfico dos alunos e para sua prática cidadã.

## **2 - O aluno é sujeito ativo em seu processo de formação**

A respeito dos alunos, há a premissa de que eles são sujeitos do processo, que têm atuação ativa em seu desenvolvimento. Sendo assim, a proposta é pautar as aulas pelos motivos dos alunos, tendo como referência seu lugar de vivência, ainda que isso não signifique submeter os trabalhos com os conteúdos levando em conta somente seus interesses imediatos. A ideia que se defende é que eles devem compreender as razões de se estudar Geografia para a vida em sociedade, para sua vida cotidiana, pois, sem essa compreensão, dificilmente eles encontrarão motivos para realizar atividades de aprendizagem.

Nessa linha, busca-se demonstrar que a espacialidade é uma dimensão inerente à realidade em que os alunos vivem, para que assim eles possam compreender os sentidos e significados dessa espacialidade para eles próprios e para a sociedade em geral. A aposta é a de que com essa compreensão, por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico, do pensamento teórico-conceitual, eles aprendem de modo significativo os conhecimentos geográficos, contribuindo assim para qualificar sua cidadania.

## **3 - O espaço escolar é educativo para o desenvolvimento dos alunos**

A escola está inserida em um contexto social/territorial, portanto é possível e necessário para a formação/atuação cidadã ensinar sobre espacialidades tendo como referência esse lugar dos alunos e professores, ou seja, a escola e suas imediações. A própria escola, como espaço público e dimensão territorial da cidadania, é, então, o contexto mais imediato dos sujeitos do processo que estão em permanente formação. Conforme já mencionado, a cidadania tem como referência a produção (planejamento, gestão, ação) de espaços públicos. A escola, como espaço público, demanda trabalhos e práticas colaborativos, com a participação ativa dos sujeitos que estão nela inseridos, destacando-se os alunos.

Por outro lado, cabe avaliar que formar pela escola requer uma relação entre os sujeitos que ali vivem e convivem, buscando conhecimentos. Para tanto, é necessária, cada vez mais, a consolidação de novos ambientes educativos, mais colaborativos, mais participativos (NÓVOA, 2022). Esses ambientes, na leitura geográfica, podem ser formulados como novos arranjos espaciais, novas espacialidades, uma vez que são condição e meio para as práticas sociais. Por esse ângulo, o trabalho com os conhecimentos geográficos tem como referência a escola e suas mediações, o que pode ser usado para o exercício da cidadania. Assim entendida, a escola que se envolve com projeto consciente de formação cidadã, para além de mera retórica, exercita cotidianamente a cidadania, com decisões democráticas e coletivas sobre o uso, usufruto e dinâmica dos espaços, com debates abertos sobre os fundamentos das normas estabelecidas e a serem redefinidas.

Cabe, assim, aos professores e alunos, e demais sujeitos da escola, exercitarem suas práticas orientados por princípios e valores cidadãos. Na escola, pela rotina que nela acontece, nas aulas e fora delas, pode se ensinar os alunos a refletirem e a agirem de modo democrático, considerando ao mesmo tempo o direito à igualdade e à diferença, ao individual e ao coletivo, ao ambiente natural e social. A reflexão e a prática sistemáticas e embasadas em conhecimentos e princípios explicitados proporcionam maior chance de que os alunos se apropriem deles e possam assumi-los para sua vida extraescolar.

#### **4 - A Geografia produz conhecimentos relevantes para a formação cidadã**

Finalmente, cabe esclarecer sobre a convicção que orienta nossos projetos investigativos de que a Geografia tem aportes significativos para a formação e atuação cidadãos, de alunos e professores. Em princípio, todos os conteúdos e todas as disciplinas escolares estão ligadas a essa meta mais geral. Porém, considerando as dimensões destacadas na primeira parte deste texto, compreende-se que não é possível tratar esse tema como transversal sem a devida pontuação do que se pode fazer explicitamente nas aulas, nos trabalhos com as disciplinas, orientados por essa meta. Nesse raciocínio, a dimensão territorial da cidadania atribui à Geografia

escolar uma responsabilidade específica com essa meta, pois ela trabalha justamente com os espaços geográficos, com as possibilidades e os limites de se ocupar os lugares e de produzir coletivamente a vida nos espaços. Assim, é potencialmente formativo para a formação/atuação cidadã contemplar o foco da cidadania no trabalho com temas geográficos, como clima e outros componentes físico-naturais da espacialidade, ambiente, problemas de ocupação de terras rurais e urbanas, as lutas de povos por terem autonomia de seus territórios, a vida urbana e tantos outros.

A Geografia, já se tem dito (GOMES, 2017; MOREIRA, 2007; CAVALCANTI, 2019), é uma forma peculiar de pensar, que acrescenta elementos, aspectos, aportes e nexos ao conhecimento sobre a realidade, sobre os fenômenos sociais e naturais que nela ocorrem. Aprender Geografia, dessa forma, propicia o desenvolvimento do pensamento que capta a espacialidade, como dimensão inerente à realidade vivenciada, observada, interrogando sobre situações que se apresentam como problemas para a dinâmica da vida. O desenvolvimento desse pensamento, por sua vez, contribui para qualificar as práticas cotidianas, tanto no nível micro e individual, como sujeito que participa de seu grupo de socialização mais imediato, como no nível macro, como sujeito que vive no mundo e se importa com ele. Assim, apreender essa dimensão da realidade, a dimensão territorial, permite articulá-la ao exercício da cidadania.

### **Reafirmando a potência de Ensinar e aprender Geografia no processo de formação cidadã**

Finalizando o texto, é importante reafirmar, com base no que foi exposto, a potência da meta da formação cidadã pelo ensino de Geografia. A efetivação dessa meta pode ter diferentes contornos, pois as premissas, os fundamentos orientadores, estão abertos e sempre em construção. Porém, se tomarmos como parâmetros nossos indicativos explanados nesse texto, as propostas terão seus contornos desenhados articulando de algum modo o aluno como cidadão ativo e inserido territorialmente, o professor como sujeito competente, sensível e consciente de sua própria cidadania, a Geografia como conhecimento transformador e a escola como espaço geográfico, público, passível de práticas cidadãs.

Assim, fará sentido ensinar para ajudar o aluno a aguçar sua sensibilidade frente ao mundo, nas diferentes escalas, e que entenda as conexões entre as escalas ao analisar um fenômeno. Um projeto como esse busca direcionar as ações docentes para que os conhecimentos trabalhados ativem os motivos dos alunos, que propiciem a sensibilização com os problemas que ocorrem em seu entorno, que saiba identificá-los, que seja afetado por eles, que consiga observar as paisagens com ingrediente interrogativo, problematizador, para perceber as situações-problema. Por seu lado, a adoção dessa meta pelo professor o ajudará a conduzir e a organizar as condições de seu trabalho de modo a envolver os alunos nessas situações, ajudando-os, com uma relação cognitiva e afetuosa, a identificarem, eles próprios, esses problemas, ensinando-os a se sensibilizarem com essas situações, identificando o que de geográfico elas têm.

A sistematização dessas ideias aponta para dar encaminhamento para dois componentes importantes em propostas de atuação docente:

- 1- A relação professor-alunos. Sabe-se que, no processo de ensino e aprendizagem, a relação entre os sujeitos é fundamental, embora não determinante, para o envolvimento efetivo de todos no processo. Assim, uma boa indicação para os trabalhos é levar em conta as subjetividades de quem está participando do processo, sua vivência, suas percepções e indagações sobre os temas estudados, razão pela qual o professor se coloca como provocador de situações-problema, instigando seus alunos a identificá-las, a debatê-las, conscientes de que estão ligados a elas, diretamente ou indiretamente. Para o envolvimento dos alunos com essas situações são acionados os processos cognitivos e os emocionais, buscando pela Geografia pensar e compreender seus fatores, as conexões entre esses fatores, ou componentes espaciais, que configuram esse problema.
- 2- A relação aluno-conhecimento. A prática educativa com foco nos espaços de vivência dos alunos, nos seus anseios e problemas, nas dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, centra sua dinâmica nos motivos dos alunos, sem deixar de proporcionar a eles elementos teóricos da Geografia. É componente dessa prática a mediação no estabelecimento de relações cognitivas entre os alunos e o conhecimento geográfico. Busca-se a percepção de que esse conhecimento é resultado de um processo histórico da humanidade, do qual ele próprio faz parte, para a compreensão mais ampla do mundo.

Esse processo resulta em produções teóricas fruto de generalizações possíveis, parciais e dinâmicas; assim, defende-se que conhecer essas produções é importante para que eles possam aprender a lutar melhor pelos direitos, para que aprendam a pensar tendo como referência interesses individuais e coletivos, para que aprendam a valorizar suas especificidades culturais e a dos outros. A expectativa é de que respeitando o legado universal da humanidade, eles aprendam a viver em uma sociedade complexa, com diferenças e desigualdades a serem consideradas na luta por um mundo melhor.

## Referências

- CALLAI, Helena C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, n. 70, p. 09-30, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Formação/Atuação de professores de Geografia, conhecimentos profissionais e o pensamento geográfico: práticas docentes com conteúdos escolares para a vida urbana cidadã** (Projeto de pesquisa). Universidade Federal de Goiás, 2019a.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, Ed. Vieira, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de S.; SOUZA, Vanilton C. A Formação do Professor de Geografia para Atuar na Educação Cidadã. **Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica**. Barcelona: GEOcrítica, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de S.; SOUZA, Vanilton C. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation Brazilian Researches Concerning Geography Teaching. In: PINEDA-ALFONSO, J; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. IGI Global Disseminator of Knowledge, 2018. p.458–480. Disponível em <https://www.igi-global.com/book/handbookresearch-education-participative-citizenship/203074>
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CLAUDINO, Sérgio. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova**. Revista Eletrônica de Geografia y Ciências

Sociales, Barcelona, v. 18, n. 496 (09), dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/issue/view/1288>.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUTIERREZ TAMAYO, Alberto L. El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. In Revista **Uni-pluri/versidad**, no. 30, vol. 10, no. 3, Medellín, Colômbia, 2010.

GUTIERREZ TAMAYO, Alberto L. Formación ciudadana em perspectiva territorial: potencial pedagógico y reto dicáctico para las ciencias sociales. **Revista de Geografía Espacios**. Ediciones dde la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Vol. 2, No. 3, Año 2. Santiago do Chile, Chile. 2012.

INBERMON, Francisco. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Aprender a enseñar para la sociedade del conocimiento**. 2002a Acesso em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>. Consultado em 30, março, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **La formación inicial y permanente de los educadores**. 2002b Acesso em: <http://prometeo.us.es>. Consultado em 30, março, 2016.

MARTINS, Elvio R. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? **Revista GEOgraphia**, ano 18, n. 37, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOVOA, Antonio. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. (Colaboração Yara Alvim). Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Márcio Piñon. Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. **Revista GEOgraphia**, ano I, n. 1, junho, 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e o meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fudamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, n. 9, v. 2. Universidad de Granada, Granada, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

## **CONCEPCIÓN DEL MUNDO MATERIALISTA DIALÉCTICA Y ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS DIFERENTES GENERACIONES**

Pedro Alvarez Cruz

### **Introducción**

En el I Congreso del Partido Comunista de Cuba (1976), quedó definido el fin de la política educacional cubana:

(...) formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico; desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar, en él, elevados sentimientos y gustos estéticos; convertir los principios ideo-políticos y morales comunistas en convicciones personales y hábitos de conducta diaria. (PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 1978, p. 369).

Esto significa que la enseñanza de las asignaturas, en el Sistema Nacional de Educación, se conciben en una concepción materialista dialéctica del mundo; la cual está constituida por un sistema de principios, enfoques sobre la realidad objetiva y convicciones sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que permiten orientar la actuación del ser humano.

La enseñanza de la Geografía, desde entonces, ha contribuido en formar dicha concepción científica del mundo, mediante su sistema de contenidos, métodos y formas de organización del trabajo docente. El presente artículo tiene como objetivo valorar la significación de la concepción del mundo materialista dialéctica y los enfoques didácticos propuestos para la educación geográfica.

### **Contenido geográfico: su contribución a la concepción científica del mundo**

En la enseñanza del sistema de contenidos geográficos se asume el reflejo del sistema de la ciencia geográfica, con una acentuada división

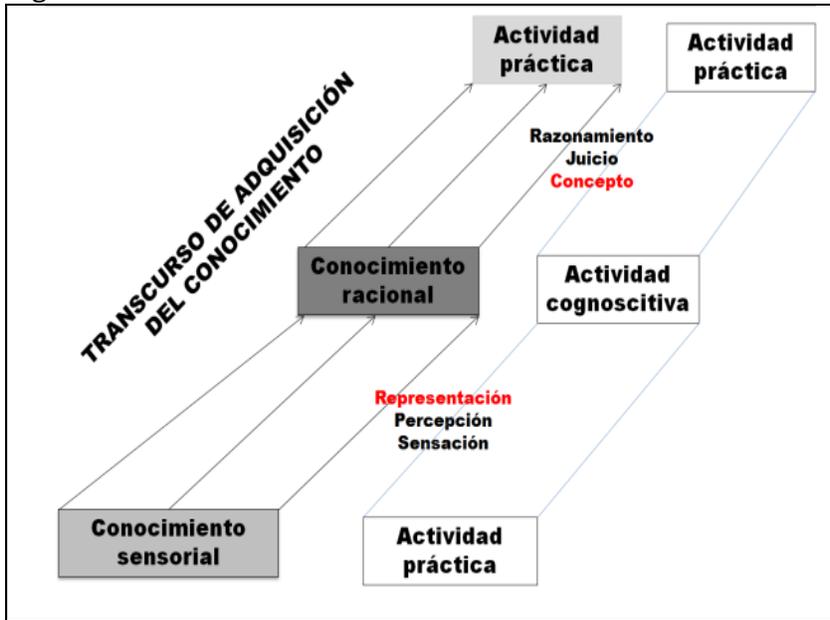
del objeto de estudio físico (envoltura geográfica) y económico-social (complejos territoriales de producción); enfocados a su contribución a la formación de la concepción científica del mundo; a la educación político-ideológica y ética; a la educación estética; al cumplimiento de los principios del politecnismo, de estudio de la localidad, de la protección a la naturaleza y la educación ambiental.

Los conocimientos geográficos, físicos y económico-sociales, coadyuvan en la comprensión de la materialidad de un mundo cognoscible. Los fenómenos y hechos geográficos tienen un carácter concreto. Esto significa que existen como tal en la naturaleza o en la sociedad en una etapa de su desarrollo. Razón por la que poseen rasgos organizados mediante una relación concreto-espacio-temporal. En consecuencia, el estudio de los fenómenos y hechos geográficos permite apreciar lo material, el movimiento, el cambio y la transformación constante de la envoltura geográfica, y se evidencie la interdependencia (causa-efecto) sociedad-naturaleza como base para la producción material (BARRAQUÉ, 1980).

La transmisión y la apropiación del contenido geográfico, desde una concepción materialista dialéctica, debe centrarse en las transformaciones derivadas de la interdependencia sociedad-naturaleza a lo largo de la historia humana (materialismo histórico). 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 (desarrollo sostenible). Por tanto, el espacio geográfico es resultado de una interacción que origina cambios positivos o negativos en su fisonomía natural y social (paisaje), y que su comprensión permitirá definir un actuar igual o diferente, en lo que influye la educación (educación geográfica) recibida.

La teoría del conocimiento materialista dialéctico asume la existencia de dos etapas del conocimiento: sensorial y racional. En estas etapas se manifiestan diferentes formas: sensación, percepción, representación, concepto, juicio y razonamiento (Figura 1).

Figura 1 - Teoría del conocimiento materialista dialéctico.

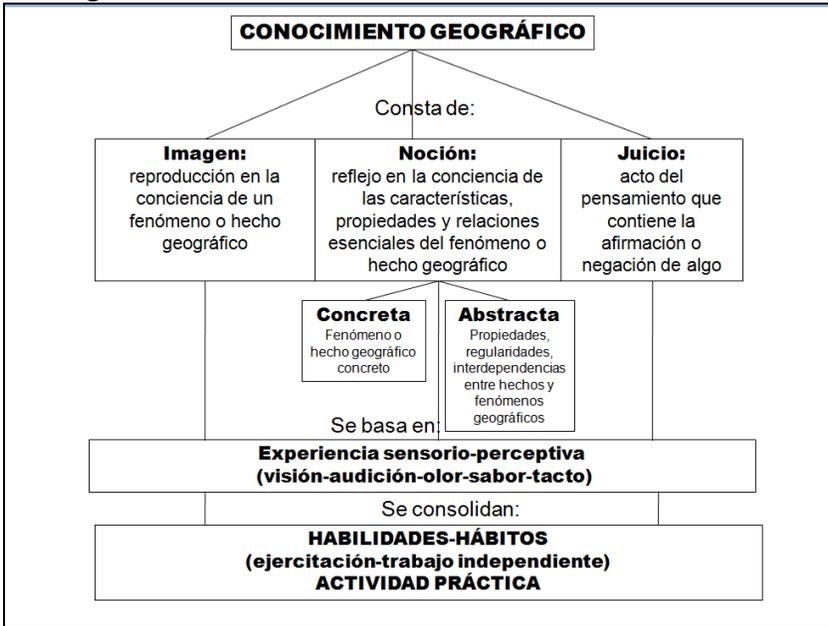


Fuente: Elaboración propia a partir de (BARRAQUÉ, 1978)

En la trasmisión y apropiación del contenido geográfico, Studensov (1966) destaca que (Figura 2):

[...] los conocimientos geográficos constan de: 1) las imágenes, 2) las nociones, y 3) los juicios; con la ayuda de los cuales se unen y se sistematizan las nociones. Para que los conocimientos adquiridos sean sólidos y para que tengan significado práctico, se consolidan en los hábitos y las habilidades, los cuales se crean a través de los ejercicios, que contribuyen en muchos casos a una profundización o un esclarecimiento más completo de las nociones. (STUDENSOV, 1966, p. 7).

Figura 2. Aplicación de la teoría del conocimiento a la enseñanza de la Geografía



Fuente: Elaboración a partir de (STUDENSOV, 1966).

La enseñanza de la Geografía en su contribución a la concepción materialista dialéctica también contribuye a la educación político-ideológica y ética; a la educación estética; al cumplimiento de los principios del politecnismo, de estudio de la localidad, de la protección a la naturaleza y la educación ambiental:

❑ Educación político-ideológica y ética: El contenido geográfico demuestra la diferencia entre el capitalismo y el socialismo; así como el carácter explotador de la producción capitalista y su agudización en la fase imperialista. También, ayuda a comprender los problemas sociales y económicos que agobian al mundo. Todos estos saberes permiten fortalecer los sentimientos de solidaridad e internacionalismo. De igual modo refirman las convicciones políticas e ideológicas del alumno.

❑ Educación estética: El contenido geográfico contribuye a desarrollar el gusto estético y apreciar las bellezas de la naturaleza y a estimar estéticamente los paisajes naturales y culturales que conforman el mosaico visual de la superficie terrestre.

□ Cumplimiento de los principios del politecnismo, de estudio de la localidad, de la protección a la naturaleza y la educación ambiental:

- El contenido geográfico contribuye al principio del politecnismo, mediante el estudio de la producción material y los vínculos del conocimiento geográfico con la cotidianidad del alumno. Propiciando la vinculación de la teoría (trabajo intelectual) y la práctica (trabajo manual).

- El contenido geográfico contribuye al principio de estudio de la localidad, presupone el análisis sistemático del territorio donde está localizada la escuela. Además de esto, el estudio de la localidad es la base de los estudios geográficos en los diferentes grados escolares. Es en la interacción con la localidad, en donde el alumno va corroborar los fenómenos y hechos geográficos. Todo eso, a partir de un trabajo de campo planificado y organizado mediante excursiones.

- El contenido geográfico contribuye al principio de protección de la naturaleza y la educación ambiental, mediante la formación de una actitud correcta hacia el medioambiente. Este surge como una necesidad ante el acelerado deterioro medioambiental del Planeta.

### **Enfoques para la educación geográfica bajo una concepción materialista dialéctica**

En Cuba, en la primera década del presente siglo XXI, pedagogos dedicados al estudio de la didáctica de la Geografía, han centrado su atención, por lo que representa la enseñanza de esta ciencia, en la construcción de enfoques con los cuales se diseñe, desarrolle y evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Una perspectiva que responda a las necesidades epistemológicas, sociológicas, psicopedagógicas y didácticas demandadas por la sociedad cubana actual. Sin apartarse, ante la pluralidad concepciones filosóficas y enfoques de la ciencia geográfica, de una concepción materialista dialéctica.

### *Enfoque interpretativo-sociocrítico-transformador o reflexivo para el desarrollo*

Los pedagogos, Recio y Hernández (2006) propusieron un enfoque didáctico para la enseñanza de la Geografía escolar, conceptualizado como: interpretativo-sociocrítico-transformador o reflexivo para el desarrollo.

Esta perspectiva didáctica supone un equilibrio entre la dualidad teórica del objeto de estudio de la geografía y entre la función instructiva-educativa de la Geografía escolar; despojándose de esa vieja polémica clasificatoria que ubica a la geografía dentro del sistema de ciencias, como ciencia natural por unos o como ciencia social por otros, desde este enfoque, no se ubica a la geografía en ninguno de los dos campos. Por cuanto, se asume a la geografía como una ciencia de integración, encargada de interpretar la distribución espacial de fenómenos, procesos y hechos físicos o humanos, su desarrollo en el tiempo y en el espacio geográfico, hacer una valoración crítica de las relaciones causales de su comportamiento, determinar tendencias y proponer su transformación sobre la base de una concepción marxista y humanista por considerar al ser humano el principal agente en la relación sociedad-naturaleza. La finalidad educativa de tal enfoque está dirigida a:

1. Establecer relaciones entre la sociedad y la naturaleza como objeto de estudio de la asignatura.
2. Desarrollar la lectura de mapas como conocimiento procedimental básico para su enseñanza-aprendizaje.
3. Valorar la problemática socioeconómica y medioambiental a escala global, regional, nacional y actuar localmente.
4. Suministrar un sistema conceptual, procedimental y educativo dirigido a la formación de sentimientos y valores que potencien la identidad nacional.

El enfoque interpretativo-sociocrítico-transformador o reflexivo para el desarrollo, sustenta las exigencias didácticas siguientes:

1. Las experiencias de aprendizaje dependen del protagonismo del alumno y de la función de facilitador del profesor dentro de un aprendizaje desarrollador y democrático.

2. El profesor planifica y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el quehacer del alumno, que debe auxiliarse de los medios de enseñanza y de la observación como vías fundamentales para la apropiación de los contenidos geográficos.

3. El trabajo con mapas es analizado de forma multilateral y multidimensional; no solo como medio de enseñanza, que es la más tradicional de las formas en que se concibe el mapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, sino como contenido de enseñanza, método de enseñanza, vía para el desarrollo de la creatividad, forma de comunicación, forma de facilitar la interdisciplinariedad y alternativa para el desarrollo de valores.

4. La evaluación como proceso y resultado está centrada en:

- Comprobar el desarrollo de habilidades generales intelectuales y prácticas que le permitan demostrar el sistema conceptual adquirido.

- Demostrar los niveles de lectura de mapas definidos como: traducción o reproducción, interpretación o aplicación y extrapolación.

- Actuar con diferentes grados de competencia para con el medioambiente desde analizadores medioambientalistas, pasando por interventores medioambientalistas, hasta activistas medioambientales, como expresión máxima del desarrollo de la educación ambiental.

5. Expresar su antiimperialismo al manifestar su rechazo a las políticas hegemónicas de las potencias imperialistas que ocasionan la desigual explotación de los recursos del Planeta.

El reconocimiento de este enfoque pretende promover la reflexión y el diálogo de los encargados de la enseñanza de la Geografía escolar para ajustarlo y hacerlo más representativo. Su proyección generó un debate necesario en la búsqueda de una orientación metodológica más autóctona y en correspondencia con las características propias del quehacer geográfico en Cuba.

### *Enfoque cooperativo-transformativo*

En respuesta, a la necesaria asunción o construcción de una perspectiva que lograra el establecimiento de relaciones entre los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos,

psicopedagógicos y didácticos. Se propuso un 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.

Este enfoque considera como fundamento filosófico, en esencia, al materialismo dialéctico; en el cual la función de la cooperación es concebida desde la propia actividad del individuo, entendida como:

...el proceso de la cual se forma y desarrolla su capacidad, es inconcebible fuera de la comunicación con otros individuos. Esta comunicación tiene dos formas: la forma de su acción directamente colectiva, conjunta, y la forma de la ligazón, dividida por el espacio y el tiempo, efectuada con ayuda del lenguaje y de los medios de comunicación masiva (KONSTANTINOV et al., 1976, p. 301).

Se realza en dicha idea el rol de la comunicación en el acto de cooperación. En el proceso de la comunicación hay transmisión y recepción de ideas, informaciones entre individuos. La cooperación se revela como una condición en el desarrollo de la conciencia y del lenguaje, como medio de comunicación mutua entre los seres humanos e instrumento de su pensamiento.

En ese sentido F. Engels, en su obra “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” (1876), al destacar la función del trabajo en el desarrollo social precisa que: “Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no solo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más elevados” (ENGELS, 1971, p. 376).

En el surgimiento, funcionamiento y desarrollo de la conciencia hacen falta las condiciones sociales, es decir, la vida en sociedad, en el medio social. Como se demuestra en la experiencia, fuera de la colectividad no hay pensamiento humano, pues este surge como resultado de la vida en sociedad; y se revela cuando el individuo establece determinadas relaciones con otros durante toda su actividad práctica, cognoscitiva o valorativa. Al respecto, C. Marx y F. Engels señalan: “...solamente dentro de la comunidad tiene todo individuo los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos, solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal” (MARX & ENGELS in KONSTANTINOV, 1976, p. 301).

Desde esos puntos de vista, se considera que la sociedad debe evolucionar y transformarse sobre la base de la creciente conjugación de los intereses sociales, de grupo e individuales, es decir, construir una sociedad sin división en clases, basada en el colectivismo, en la ayuda mutua, en fin, en la cooperación.

Lo transformativo queda revelado en la “ley de la transformación recíproca de los cambios cuantitativos en cualitativos”; expresa cómo y de qué forma ocurre el proceso de desarrollo; y se manifiesta en las categorías cantidad, cualidad, medida y salto. Es criterio de la filosofía idealista que “... el mundo no cambia, que la sociedad no cambia, que el orden económico no cambia ni puede cambiar. Todas las pruebas de que disponemos demuestran sin embargo que el mundo está cambiando constantemente, que las especies animales cambian, que la sociedad y las formas económicas y los hombres han estado cambiando siempre, ya lentamente, ya rápidamente, pero cambiando siempre a pesar de todo. Quizás los que sostienen este parecer no pretenden basar su postura en hechos y evidencias” (SELSAM, 1964, p. 63).

En el materialismo dialéctico, la transformación se presenta como ley de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que existen en un constante desarrollo y transformación; innegable y verificable en la aparente inmutabilidad de los objetos, en los hechos, fenómenos y procesos que se manifiestan en la realidad objetiva.

El enfoque, denominado cooperativo-transformativo, 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.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, con un enfoque cooperativo- transformativo, tiene como fin: la comprensión del sistema de relaciones sociedad-naturaleza, a partir de una actividad de estudio basada en el apoyo mutuo, la colaboración, la responsabilidad, la comunicación y el trabajo en equipo; propiciando transformaciones en cada alumno, que se verán reflejadas en su actuar con los otros y con el espacio geográfico con el que deberá interactuar armónicamente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, con un enfoque cooperativo- transformativo, sin negar, ni contraponerse al sistema de principios establecidos para la dirección del proceso pedagógico, asume y enuncia, teniendo en cuenta el principio del carácter científico de la enseñanza y derivados de los principios establecidos en la ciencia geográfica, los principios siguientes:

1. Principio de la localización: Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico tiene una posición en el espacio geográfico. Este principio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, normaliza el trabajo con los mapas para determinar la posición geográfica de un fenómeno o hecho geográfico.

2. Principio de la distribución: Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico está distribuido en el espacio geográfico a partir de la influencia de diversos factores. Este principio también normaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el trabajo con los mapas para determinar la distribución geográfica de un fenómeno o hecho geográfico.

3. Principio de la causalidad o la interdependencia: Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico está sujeto a relaciones de causa-efecto, hallándose íntimamente relacionados y dependiendo uno del otro. Este principio normaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, un estudio integral de los fenómenos, procesos o hechos geográficos; dado que ninguno de estos particulares aislados tiene carácter geográfico.

4. Principio de la complejidad: Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico por su interdependencia constante, es complejo, una vez que está constituido por diversos componentes e influido por una gran variedad de factores geográficos. Este principio normaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, los estudios de carácter interdisciplinario para una mejor comprensión de los fenómenos, procesos o hechos geográficos; en su relación interdependiente, que implica un aumento de la información por la suma cuantitativa y cualitativa de todas las partes que interactúan y, por ende, se hace un sistema complejo.

5. Principio de la coordinación general. Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico están en conexión, a partir de relaciones causales. Este principio normaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el establecimiento de comparaciones (semejanzas y

diferencias) y generalizaciones entre los fenómenos, procesos o hechos geográficos.

6. Principio del dinamismo o la actividad. Todo fenómeno, proceso o hecho geográfico se transforma en el tiempo y en el espacio. Este principio normaliza, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, el estudio de los fenómenos, procesos o hechos geográficos en su constante dinámica y transformación.

Desde esta perspectiva, no se concibe ninguna clase de Geografía (que se desarrolle sin tener en cuenta esos principios particulares en la didáctica de la Geografía; que se relacionan con los principios de carácter general expresados por la pedagogía y la didáctica (Tabla 1):

Tabla 1 - Relación principios pedagógicos y geográficos

<i>Pedagogía-Didáctica</i>	<i>Ciencia geográfica-Didáctica de la Geografía</i>
Principios para la dirección del proceso pedagógico	Principios para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía
-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	- Localización - Distribución - Causalidad o interdependencia - Complejidad - Coordinación general - Dinamismo o actividad

Fuente: Elaboración propia a partir de (ADDINE; GONZÁLEZ; RECAREY, 2003) y (PÉREZ; ALVAREZ, 2018).

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, con un enfoque cooperativo-transformativo, se estructura en dos dimensiones: la cooperación y la transformación. La cooperación funciona, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, como soporte metodológico que permite la dinamización de sus componentes fundamentales. Esta se manifiesta en las subdimensiones siguientes:

1. Relación electiva o integración por elección: Dada la diversidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica y de la ciencia pedagógica. En el proceso de construcción pedagógica de la disciplina geográfica, para el contexto escolar, se eligen las mejores contribuciones de cada uno de los enfoques derivados en la solución de problemas emanados de la relación sociedad-naturaleza. Esta elección se articula guiada por una concepción filosófica y contextualizada con una realidad educativa concreta.

2. Relación interdisciplinaria: Por la amplitud de su objeto de estudio de la geografía, se establecen relaciones interdisciplinarias con otras disciplinas, tales como: astronómicas, físicas, químicas, biológicas, históricas, económicas, matemáticas, entre otras, de las que se asume e integra la información necesaria para un estudio más eficaz de su objeto. Esta subdimensión se sustenta en el carácter integrador de la geografía; el cual debe manifestarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

3. Relación interinstitucional. Consiste en reforzar el diálogo entre los actores de las instituciones dedicadas a la investigación geográfica, las instituciones pedagógicas y escolares. Las primeras deben aportar un contenido actualizado de la ciencia geográfica, las segundas preparar los profesores encargados de transmitir dicho contenido, y las últimas (escuela) realizar el tratamiento didáctico de ese contenido, para su socialización escolar.

4. Relación entre profesionales. Implica la colaboración entre los profesores de las diferentes disciplinas, para la solución de problemas en la instrucción-educación, que surjan en el proceso de formación. Esta relación se manifiesta desde el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Relación profesor-grupo-alumno. Implica que profesor y alumnos, así como alumnos entre sí, trabajen en combinación; garantizando el logro de los objetivos propuestos y, por ende, un aprendizaje óptimo en el colectivo y para el colectivo, potenciando el apoyo mutuo, la colaboración, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación.

La transformación funciona, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, como soporte regulador en los cambios cuantitativos y cualitativos expresados por el individuo en su comprensión y su relación con los componentes naturales y sociales

que configuran el espacio geográfico. Esta se revela en las subdimensiones siguientes:

1. Transformación cognoscitiva: Implica cambios en las sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, pensamiento y lenguaje; a partir de la información que se recibe del espacio geográfico. Estos cambios se manifiestan en el razonamiento y la toma de decisiones para la solución de un determinado problema.

2. Transformación socio-afectiva: Implica cambios en los sentimientos a favor o en contra de los otros. Esta subdimensión va dirigido a la sensibilidad hacia los demás miembros de la comunidad (sociedad) y el medioambiente, en sentido general.

## **Conclusiones**

El contenido geográfico presenta características que le permiten contribuir a la concepción científica del mundo materialista dialéctica; así como a la educación político-ideológica y ética; a la educación estética; al cumplimiento de los principios del politecnismo, de estudio de la localidad, de la protección a la naturaleza y la educación ambiental.

La pluralidad de enfoques de la ciencia geográfica en la actualidad implica que una educación geográfica, bajo una concepción materialista dialéctica, proyectar perspectivas didácticas que responda a las necesidades epistemológicas, sociológicas, psicopedagógicas y didácticas demandadas por la sociedad cubana actual.

El enfoque interpretativo-sociocrítico-transformador o reflexivo para el desarrollo, supone un equilibrio entre la dualidad teórica del objeto de estudio de la geografía y entre la función instructiva-educativa de la Geografía escolar. En tanto que el enfoque cooperativo-transformativo como respuesta, a la necesaria asunción o construcción de una perspectiva que lograra el establecimiento de relaciones entre los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicopedagógicos y didácticos. Ambos se conciben como puntos de vista (enfoques) de una concepción materialista dialéctica en sus contradicciones y la necesidad de transformar la realidad educativa desde la enseñanza de la Geografía.

## 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.
- BARRAQUÉ, G. **Metodología de la enseñanza de la Geografía**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- BARRAQUÉ, G. La enseñanza de la Geografía y la concepción materialista-dialéctica del mundo. **Revista científica metodológica Varona**, La Habana, v. 2, n. 4-5, p. 81-93, Enero-Diciembre, 1980.
- ENGELS, F. **El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre**. Obras escogidas. ed. Moscú: Editorial Progreso, v. III, 1971.
- KONSTANTINOV, F. **Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Materialismo histórico**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, v. II, 1976.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. **Tesis y resoluciones. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba**. Reimpresión. ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1978.
- PÉREZ, C. E.; ALVAREZ, P. **Didáctica de la Geografía**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2018.
- RECIO, P. P.; HERNÁNDEZ, P. A. Un paradigma para la Geografía escolar. **Congreso Nacional de Geografía**. La Habana: [s.n.]. 2006.
- SELSAM, H. **¿Qué es la filosofía?** La Habana: Editora Política, 1964.
- STUDENSOV, N. N. **La lección de Geografía en la escuela**. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1966.

## TEORIAS DA GEOGRAFIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: HORIZONTES GEOGRÁFICOS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Rodrigo Capelle Suess  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Cristina Maria Costa Leite

### Introdução

A teoria é entendida historicamente como uma abstração da realidade para o mundo das ideias, considerando-se critérios filosóficos e científicos, o que lhe qualifica como um trabalho de sensibilidade, cognição, racionalidade e intelectualidade. Por seu intermédio, os seres humanos desenvolvem explicações aceitáveis da realidade, ao ampliar a consciência humana sobre os fatos e permitir a sua compreensão, questionamento e intervenção (ABBAGNANO, 2007). As teorias são, então, instrumentos de leitura do mundo e podem colaborar com a sua (re)leitura, como defende Freire (1989).

Nas ciências, as teorias são sempre explicações provisórias da realidade, que cooperam para a composição epistemológica e metodológica dos saberes, sua sistematização e divulgação. Na educação, têm o papel de oferecer aos professores perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, psicológicos e organizacionais, que influenciam diretamente a sua atividade profissional (SAVIANI, 2007). Na Geografia, cooperam com um legado de entendimentos, que permitem a compreensão da sociedade na perspectiva de sua espacialidade, por meio de conceitos e categorias próprios - espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território - e princípios - localização, extensão, conexão, distribuição, entre outros - que permitem o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento geográfico.

Compreender as teorias das ciências sempre é um exercício epistemológico, pois o conhecimento científico é sempre um exercício que flexiona o método científico. Por meio da discussão epistemológica, podemos questionar as razões e os propósitos que

guiam a construção do conhecimento, conhecer filosoficamente os desafios, as possibilidades e os limites éticos, teóricos e metodológicos da pesquisa (POPPER, 1999; SAVIANI, 2007). Assim, a análise epistemológica encontra, na filosofia, o seu princípio e, na ciência, o seu objeto, compondo um “estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático” (GAMBOA, 2007, p. 27).

Dessa forma, o objetivo desta reflexão é promover as interseções e interfaces entre Teorias da Geografia e Teorias da Educação, visando possibilidades para o ensino de Geografia. Para isso, discorreremos sobre os seguintes pontos: I - conhecer os principais métodos de produção do conhecimento de intersecção entre Geografia e Educação; e II - identificar as interfaces entre teorias da Geografia e teorias da Educação que impliquem no ensino de Geografia.

### **Métodos científicos que interseccionam a produção do conhecimento em Geografia e Educação**

O método científico se constitui em um caminho para a reflexão, uma escolha de conjuntos de conceitos, procedimentos e de técnicas operacionais, que permite a análise e interpretação da realidade a partir de um ponto de vista, de uma construção intelectual. A explicitação dessas escolhas metodológicas confere maior legitimidade aos resultados na produção do conhecimento, ao possibilitar a sua testagem e verificação (LEFEBVRE, 1991; SPOSITO, 2004).

Por meio do método, as ciências estabelecem a sua organização interna e os pontos de interfaces com outros saberes. Podemos dizer que suas visões de mundo e suas principais preocupações condicionam os processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; estabelecem espaços e tempos com ritmos e etapas próprios de pesquisa; elegem sistemas conceituais básicos como forma de leitura e intervenção no mundo; definem critérios de cientificidade e validade científica e estabelecem posições diferentes entre o sujeito e objeto da pesquisa. Nessa lógica, entendemos que os métodos científicos que interseccionam a produção do conhecimento em Geografia e Educação são os métodos da ciência moderna: hipotético-dedutivo; dialético e fenomenológico-hermenêutico (GAMBOA, 2007; SPOSITO, 2004).

O método hipotético-dedutivo busca a construção do conhecimento por meio da formulação de hipóteses, parte da evidência em direção à análise e síntese, observa padrões e regularidades que podem ser generalizados e deduzidos, reduzindo o conteúdo, por exemplo, em leis universais, teorias gerais, modelos, esquemas hierárquicos e teorias de sistema. O seu propósito é conferir coerência, rigor e objetividade à ciência moderna ao priorizar procedimentos e técnicas, que permitam a quantificação e o desenvolvimento do pensamento lógico para a composição de um conhecimento analítico. Para esse método, o conhecimento científico válido é aquele que pode ser rigorosamente testado pelo método científico, implicando na prevalência do objeto sobre o sujeito, do qual esse último deve-se manter uma certa distância e neutralidade científica (SPOSITO, 2004; GOMES, 2012; MENDOZA, JIMÉNEZ; CANTERO, 1982).

O método dialético leva em conta o jogo de contradições por meio do confronto de teses, aspectos, concepções, oposições e contradições. Considera, também, o movimento da história como processo necessário para a construção de um saber objetivo, racional e de relevância social para provocar transformações sociais e superação do processo de produção e acumulação do capitalismo. Os procedimentos e técnicas favorecidos são aqueles que permitem realizar a compreensão da interação e movimento universal; a unidade dos contraditórios; o desenvolvimento em espiral; a transformação da quantidade em qualidade; a negação da negação e a superação, ao possibilitar uma explicação crítica e reflexiva e a formação de um pensamento lógico e dialético. Classe social, estruturas de poder, trabalho e meios de produção são exemplos de conceitos mobilizados por esse método. O sujeito e objeto possuem o mesmo grau de importância, desenvolvendo-se dialeticamente no processo de pesquisa, do mesmo modo que a forma-conteúdo, possibilidade-realidade, local-global, movimento-relação, causa-efeito e quantidade-qualidade. Esse método é rigoroso e profundo e sua validade está na sua capacidade de ser testado e verificado, igualmente, em sua capacidade de provocar transformação social (SPOSITO, 2004, LEFEBVRE, 1991; DINIZ FILHO, 2013).

O método fenomenológico-hermenêutico contrasta com os anteriores, por se constituir mais em uma atitude ou uma consciência

de pesquisa do que em uma estrutura rígida e lógica. Surge como crítica à lógica positivista, que ignora e rejeita o mundo vivido e a subjetividade nos processos de investigação. Pauta a necessidade de tornarmos conscientes o nosso mundo originário, pré-reflexivo, o mundo vivido, constituindo-se em uma interpretação desse mundo. Esse retorno ao mundo como ele é, diante do reconhecimento da identidade em multiplicidades, da compreensão das partes e todos, das presenças e ausências e da síntese da identidade, permite compreender a fenomenologia como um método regressivo que visa desvelar, não apenas as essências, mas os sentidos do ser. A hermenêutica coopera com a interpretação profunda do contexto ou do texto. Refuta totalmente os procedimentos e técnicas quantitativas, se constitui numa investigação somente qualitativa, ao obter suas principais fontes por meio de experiência, textos, imagens e construções mentais. Mobiliza conceitos como a existência, intuição, percepção, evidência, intencionalidade, sentidos, significados, revelação, descoberta, imaginação, feição, retrato e essência. Dessa forma, podemos identificar esse método como um método intuitivo, interpretativo e profundo. Em sua relação sujeito-objeto, o sujeito é o core do método, parte de sua experiência/interpretação em direção ao mundo para a compreensão da intersubjetividade/intertextualidade (SPOSITO, 2004; MERLEAU-PONTY, 2011; SOKOLOWSKI, 2012; SUESS; LEITE, 2017). Desse modo, acreditamos serem esses os principais métodos de construção de conhecimento que interseccionam a Geografia e a Educação.

### **Interfaces das Teorias da Geografia com as Teorias da Educação e suas implicações no ensino de Geografia**

Dessa forma, após compreender os métodos científicos que interseccionam a Geografia e a Educação, buscamos realizar interfaces das Teorias da Geografia com as Teorias da Educação por meio dos horizontes modernos do pensamento geográfico e das tendências pedagógicas modernas.

Entendemos o horizonte como “limite que circunscreve as possibilidades de uma investigação, de um pensamento ou de uma atividade qualquer: limite que pode deslocar-se, mas que volta a mostrar-se após cada deslocamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 517). No

caso aqui trabalhado, refere-se aos limites que circunscrevem as possibilidades da investigação geográfica, pautadas especialmente pelos métodos científicos. Dessa maneira, temos o horizonte lógico-formal, o horizonte crítico e o horizonte humanista (GOMES, 2012).

Entendemos tendências pedagógicas como concepções filosóficas de educação que alimentam razões e sentidos para a realização da educação no contexto social e escolar brasileiro. Assim, consideramos, para essa reflexão, as pedagogias liberais - tecnicista e a renovada, a pedagogia crítico-reprodutivista e as pedagogias progressistas - libertadora e a histórico-crítica - sendo as duas primeiras reprodutivistas do sistema social vigente e a última como uma proposta de transformação social dessa ordem vigente (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2003, 2007).

Esse recorte atentou às possibilidades de interfaces entre teorias da Geografia e da Educação e não abarcou a totalidade de tendências pedagógicas como, por exemplo, a pedagogia tradicional que comporia melhor com a Geografia Clássica, por não se constituir em objeto de estudo dessa reflexão, pois consideramos apenas os horizontes modernos e as tendências mais contemporâneas. Entretanto, acreditamos que todas as combinações apresentadas a seguir, devam fazer, em menor ou maior grau, oposição à pedagogia tradicional que ainda é marcante nas escolas brasileiras, por se tratar de uma tendência relacionada aos aspectos mais conservadores/limitantes da educação e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que Freire (1996) denominou de educação bancária: uma educação enciclopédica na qual, hierarquicamente, o professor emite informações para os estudantes que, disciplinarmente, as guardam para momentos de avaliação.

O horizonte lógico-formal apoia-se em métodos lógicos-matemáticos, especialmente, no método hipotético dedutivo. Historicamente, por meio dele, a Geografia buscou-se firmar como uma ciência rigorosa, pertencente a um polo epistemológico preciso, por meio do desenvolvimento de um pensamento geográfico analítico, coleta de dados quantitativos e proposição de experimentos científicos (GOMES, 2012; MENDOZA, JIMÉNEZ; CANTERO, 1982). Pela proximidade teórica e metodológica, acreditamos que esse horizonte pode ser melhor operacionalizado pela pedagogia tecnicista-analítica.

Essa pedagogia compreende a escola como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas e tecnologias educacionais, que operam segundo uma clara divisão entre quem produz e quem aplica o conhecimento. Os estudantes e professores são tratados como recursos humanos e meros aplicadores e executores de modelos produzidos fora do ambiente escolar. O foco não é o conteúdo, mas as técnicas; à educação, cabe o treinamento científico. A sua psicologia educacional gira em torno do behaviorismo ao propor o condicionamento dos estudantes ao contexto social e à preparação do estudante para respostas conforme estímulos positivos ou negativos. Sua lógica se assemelha à lógica tradicional, ao não estabelecer uma relação dialógica na construção do conhecimento. As avaliações devem medir o desempenho e aspectos objetivos da educação. Dessa forma, ela é a tendência que melhor explicita os interesses do liberalismo ao propor diretamente uma subordinação da educação à formação de mão-de-obra para o setor econômico, especialmente, o de base tecnológica e industrial, sem questionar à ordem vigente (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2003; CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

A interface dessas perspectivas no ensino de Geografia pode repercutir em um ensino que prioriza a objetividade e a quantificação, o domínio técnico de algumas técnicas e tecnologias em Cartografia, Geografia Física e até mesmo na Geografia Comportamental, a aplicação de modelos e realização de experimentos científicos, como subsídio, por exemplo, para a Feira de Ciências. Essa associação contribui para o desenvolvimento do domínio técnico e pensamento lógico-matemático do estudante, especialmente, por subsidiar contribuições para a compreensão dos padrões espaciais. Em Geografia urbana, pode-se ensinar para os estudantes a cidade por meio de sua classificação e hierarquização, sua distribuição segundo tamanho e pelos padrões locais e espaciais (CARLOS, 1994). Logo, trata-se de uma Geografia desumanizada segundo os Teóricos da Geografia humanista (MELLO, 1990).

Pode-se propor, para os estudantes, coleta de dados quantitativos para a construção de gráficos e tabelas ou para o desenvolvimento lógico de esquemas e mapas conceituais. Apesar das diversas críticas que podemos realizar devido à redução das possibilidades no ensino pela lógica matemática, compreendemos que

a principal contribuição dessa interface se encontra em um processo de ensino-aprendizagem com método científico, em processos elaborados de ensino técnico, especialmente, em Cartografia e na explicação dos elementos físicos-naturais. A sua principal lacuna se encontra em uma abordagem que tem dificuldades em construir conhecimentos sobre os aspectos mais humanos e subjetivos da ciência geográfica e ausência do pensamento crítico e reflexivo para o questionamento das mazelas sociais, contribuindo fortemente para a reprodução do sistema capitalista.

Já o horizonte crítico apoia-se, especialmente, no método dialético, e possui como preocupação constituir um método em Geografia capaz de superar a Nova Geografia e servir para uma transformação efetiva do espaço geográfico, que faça frente às desigualdades sociais e espaciais. Para isso, visa compreender a estrutura espacial de produção e acumulação do capitalismo, a distribuição desigual e concentrada dos meios de produção e as regras do movimento geral desse sistema social e espacial. A grande mudança desse horizonte, em relação à lógica formal, é a compreensão do espaço como produto social ao construir um saber geográfico objetivo e racional, mas de relevância social (HARVEY, 2012, 2017; DINIZ FILHO, 2013; LEFEBVRE, 1991; GOMES, 2012). Assim, tanto a pedagogia crítico-reprodutivista quanto a pedagogia histórico-crítica cooperam com a efetivação do ensino de Geografia a partir desse horizonte, mas com diferenças no ponto de chegada.

As duas fazem críticas ao sistema social vigente e, por meio da prática pedagógica, visam reconhecer sua estrutura e implicações sociais. Contudo, a pedagogia crítico-reprodutivista se limita ao reconhecimento de que as práticas sociais e os mecanismos sociais exercem a função de reprodução das relações sociais capitalistas, identificando que há pouco a se fazer no campo social para mudar essa condição. Assim, acreditamos que essa pedagogia se limita ao não indicar ou fomentar propostas de mudanças e superação do sistema social vigente, o que coopera com a sua reprodução (SAVIANI, 2007).

Já a pedagogia histórico-crítica se difere das demais ao propor um ponto diferente de chegada: a superação das contradições do sistema social. Dessa maneira, podemos apresentar aqui uma das principais propostas didáticas desta perspectiva no contexto escolar. Para tanto,

consideramos que o professor deve partir de uma prática inicial, que considere os conhecimentos prévios dos estudantes e as particularidades do lugar. Ambos se traduzem em aportes vivenciais importantes ao processo de construção dos conhecimentos científicos, que serão ressignificados à luz das mediações didáticas promovidas intencionalmente pelo professor. Nessa perspectiva, a ressignificação do vivido e conhecido orientado didaticamente pelo professor à construção de conceitos científicos, no nosso caso à estruturação do conhecimento geográfico, ocorre por meio de operações mentais internas e complexas, como por exemplo o estabelecimento de comparações, relações, correlações, análises e sínteses que se inserem no contexto dos conceitos (espaço, por exemplo), categorias (lugar, paisagem, território, região) e princípios geográficos (localização, conexão, extensão, entre outros) (SAVIANI, 2005; GASPARIN; PETENUCCI, 2014; CARVALHO SOBRINHO; SILVA, 2021).

Como processos finais dessa trajetória de construção de conhecimento no espaço escolar, os estudantes devem ser capazes de formar a catarse, como indica Saviani (2005), que constitui uma síntese dos conhecimentos que amplie a consciência humana a respeito da compreensão da dimensão espacial da sociedade, com a clareza de suas contradições e possibilidades de transformações. Desse modo, todo movimento percorrido por essa trajetória crítica, dialógica e reflexiva, deve ter como ponto de chegada uma mudança na prática social dos estudantes, ao refletir no desenvolvimento de suas próprias práticas sociais, bem como aquelas mais conscientes e transformadoras, que possam somar com a coletividade para a superação das contradições sociais (GASPARIN; PETENUCCI, 2014; CARVALHO SOBRINHO; SILVA, 2021).

Dessa maneira, o ensino de Geografia no horizonte crítico, pela pedagogia histórico-crítica, dispõe de condições para: ampliação da consciência referente ao contexto político, histórico e geográfico necessário ao desenvolvimento de responsabilidades sociais e espaciais; fortalecimento da ciência como importante instrumento de suporte à tomada de decisões; desenvolvimento de práticas científicas que provoquem transformações sociais; mediação de informações quantitativas para a construção de informações qualitativas. Nessa direção, o professor de Geografia se torna um importante mediador no processo de construção de conhecimentos,

por meio de uma intervenção crítica e reflexiva que dispõe os estudantes em contradição com opiniões divergentes, textos, teorias e contextos, mas que também propõe leituras, análise de documentos, trabalho de campo e oportuniza contextos de pesquisas escolares com questionários compostos de perguntas objetivas e fechadas, entrevistas e estudos de casos que resultem em análise crítica desses conteúdos.

Sendo assim, essa interface entre Geografia e Educação permite um conjunto de possibilidades que enriquece o ensino de Geografia no contexto escolar, ao corroborar com o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico, reflexivo e dialético dos estudantes, possibilitando que se opere dialeticamente a teoria/prática e a quantificação/qualificação, em uma compreensão articulada entre local e global, que desvele, não apenas, a dimensão espacial da sociedade, mas suas contradições.

Por último, o horizonte humanista possui como principal método o fenomenológico-hermenêutico, em diálogo marginal com o marxismo cultural. Seu surgimento se relaciona à preocupação com a ausência do ser humano e da cultura na Geografia, que foram substituídos por números, posicionando o ser humano como centro dessa Geografia. Por isso, trabalha o desvelar da espacialidade, que resguarda as intenções, propósitos, significados e valores do ser humano ao descortinar um conteúdo profundamente vivido, cultural, subjetivo e psicológico (GREGORY, 2009; LANDO, 2012).

Bailly e Scariati (2001, p. 215) afirmam que "a abordagem humanista não se contenta em estudar o homem que raciocina, mas alguém que tem sentimentos, que pensa, que cria...". Suas principais contribuições estão para o desenvolvimento de uma geografia pessoal e para a valorização da singularidade, individualidade e personalidade dos lugares. Comunica-se facilmente, com a filosofia, a arte, etnologia, antropologia, psicologia, sociologia e história da arte. Com esse horizonte, a Geografia se torna mais sensível aos problemas do dia a dia e da imaginação, se constituindo em um saber mais relevante para as pessoas (BAILLY, 1990). Embora não exclusivo, esse horizonte é o que melhor trabalha com os humanismos na educação e, por isso, realizamos a sua interface com a pedagogia liberal renovada e com a pedagogia libertadora.

A pedagogia liberal renovada é a principal marca do pensamento liberal democrático. Essa tendência acentua o foco no indivíduo para o desenvolvimento de aptidões, conforme os interesses dos estudantes e das exigências sociais. Enquanto a Escola Nova se compõe como principal expoente de uma pedagogia renovada progressivista, a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, representa a principal orientação de uma pedagogia liberal renovada não-diretiva (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 2003; CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

A pedagogia renovada progressivista acredita no progresso da sociedade por meio do desenvolvimento científico, reconhece a necessidade do estudante aprender experimentando, do aprender a aprender. Os processos mentais e habilidades cognitivas desenvolvidas frente aos desafios e situações problemáticas são mais valorizados do que o conteúdo, propriamente. Nessa lógica, o professor ocupa espaço secundário, pois seu objetivo é auxiliar o estudante no desenvolvimento da curiosidade e criatividade no processo de descoberta e reinvenção do conhecimento. O trabalho em grupo é de extrema relevância para o seu desenvolvimento, inclusive, com definições de regras e reconhecimento individual de esforços e êxitos diante dele. Por isso, a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos são palavras-chave que definem essa tendência (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2003; CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

Na pedagogia liberal renovada não-diretiva, o papel do professor também é de facilitador, mas ainda de menor importância, pois o foco é o desenvolvimento pessoal dos estudantes e das relações interpessoais; os conteúdos são secundários diante de processos psicológicos e da necessidade de se desenvolver atitudes. Para essa tendência, o professor não deve intervir nos processos de educação, para não inibir a aprendizagem do estudante. Dessa maneira, os estudantes desenvolvem a sua personalidade por meio da vivência, buscando a auto-realização (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2003; CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

Um ensino de Geografia no horizonte humanista, intercalado pela pedagogia liberal renovada, busca a valorização da experiência no desenvolvimento de processos mentais e habilidades cognitivas e espaciais. Dessa forma, a saída de campo se torna uma importante oportunidade de aprendizagem, bem como a realização de

experimentos para a simulação de elementos físicos-naturais ou a elaboração de problemas geográficos em que haja a liberdade de atuação dos estudantes. A proposição de estudos dirigidos por grupos de interesses, produção de textos, peças teatrais, material audiovisual, desenhos, croquis e mapas mentais, bem como a elaboração em grupo de mapas coletivos por meio da cartografia social são tarefas importantes; percebe-se, também, a simulação de espaços de tomada de decisão e resolução de conflitos geográficos, para a promoção de habilidades de comunicação e o desenvolvimento das relações interpessoais, como algumas propostas didáticos-pedagógicas que podem ser mobilizadas por essa combinação. Entretanto, reconhecemos que essa proposta possui baixo impacto na transformação social devido a sua formação domesticadora.

A fenomenologia-existencialista crítica refere-se ao humanismo mais utilizado pela pedagogia libertadora, que tem como principal expoente o educador Paulo Freire. Suas ideias não são um compêndio de fórmulas prontas e acabadas para serem aplicadas, mas sim uma importante filosofia, que favorece a conscientização do professor e dos estudantes de seus condicionantes, de sua situação de explorado e das possibilidades de emancipação. Essa tendência defende uma relação mais horizontal e dialógica entre professor e aluno, mas sem anular a autoridade intelectual do professor. Trata-se de uma tendência pedagógica que visa a transformação social, mobilizando a leitura do mundo e a leitura da palavra para uma releitura do mundo (FREIRE, 1989, 1996, 2012, 2014; SUESS, 2017).

O ensino para essa tendência exige uma série de capacidades, habilidades e valores. De tal modo, exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, estética, bom-senso, curiosidade, comprometimento e diálogo. Demanda querer bem os nossos alunos, respeitar sua autonomia, seus saberes, além de envolver reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural e a convicção de que a mudança é possível. É importante também o culto à tolerância e a defesa dos direitos do educando (FREIRE, 1989, 1996, 2012, 2014).

Assim, um ensino de Geografia no horizonte humanista, intermediado pela pedagogia libertadora, permite o desenvolvimento da sensibilidade geográfica, do pensamento humanista e reflexivo.

Acreditamos na mobilização de valores como humildade, sabedoria, respeito à diversidade, esperança, alegria, tolerância, curiosidade, diálogo, consideração aos sentimentos, emoções e sonhos que se constituem atributos facilmente apropriados pelo processo de ensino-aprendizagem em Geografia, orientada pela Geografia Humanista (SUESS, 2017). Acreditamos se tratar de uma combinação que favorece o aperfeiçoamento da percepção, pertencimento, identidade, interpretação, imaginação e criatividade geográficas, ao desenvolver o intelectual, o imaginário e o artístico do estudante.

A valorização do lugar, do entorno mais próximo do aluno e a valorização do que o educando já sabe são pontos de partida para construção de conhecimentos mais sistematizados e devem ser utilizados para expandir as escalas relacionadas ao conteúdo com outros lugares em uma perspectiva local, regional e global (SUESS, 2017). Acreditamos que essa combinação, além de permitir o resgate do sentido e da essência do estudo geográfico, fortalece a Geografia como uma saber da espacialidade e existência humana (DARDEL, 2011); coopera com a busca da cientificidade em Geografia, mas a considera, também, como arte, literatura, poesia, música e exercício da alma; permite o desenvolvimento de uma linguagem geográfica interpretativa e intuitiva, além da construção da representação geográfica por meio de textos (literatura/música/poesia), imagens (cinema/fotografia/desenho), construção mentais espaciais (desenho/croqui/mapas mentais); possibilita a formação de consciência, valores, atitudes, condutas e sonhos (GRATÃO, 2018); dispendo da intersubjetividade e da intertextualidade como formas de superar a divisão do conhecimento, formando estudantes que compreendem melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem com uma inserção social mais consciente, humanista e emancipadora.

### **Considerações Finais**

Acreditamos que as teorias em Geografia e em Educação devem fomentar processos epistemológicos, didáticos e pedagógicos na formação de professores em Pedagogia e Geografia, respeitados os saberes próprios da formação de professores das disciplinas de história, filosofia, psicologia e sociologia da Educação, bem como o desenvolvimento da Geografia como campo do conhecimento da

Escola e como linha de pesquisa nos campos acadêmicos de Educação e Geografia. Contudo, acreditamos que - por meio da intersecção, da interface, da interrelação e da complementaridade - esses saberes possam fomentar a produção de novos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos que favoreçam o ensino de Geografia na escola.

Por isso, defendemos que o Ensino de Geografia não pode se transformar em uma simplificação da ciência geográfica e, ainda, que possua relação direta com ela, pois não está subordinada ao que lhe é prescrito na academia. Nesse sentido, reiteramos a necessidade do desenvolvimento de uma práxis acadêmica e pedagógica, que tornem mais significativos os conteúdos mobilizados nos cursos superiores de formação de professores. De forma que o estudo, a abstração e a consciência das ideias e dos fatos estejam dispostos para um agir, uma ação consciente, uma ação efetiva sobre o mundo. Dessa forma, defendemos que a teoria mobilizada nesses cursos seja indissociável da prática e do campo de atuação desses profissionais.

Defendemos, ainda, que o ensino de Geografia deva estar a serviço da transformação social por meio de uma formação cidadã, da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças, jovens e dos adultos de compreender o mundo em que vivem e atuam, a partir de uma escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2019; CARVALHO SOBRINHO, 2021). Dessa maneira nos posicionamos favoráveis ao ensino de Geografia no horizonte humanista, pela pedagogia libertadora, no horizonte crítico, pela pedagogia histórico-crítica, pois ambos potencializam o poder transformador e emancipatório da educação geográfica.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAILLY, A. L'humanisme em géographie réflexions et principes. In: BAILLY, A.; SCARIATI, R. (orgs.). **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, p. 9-11, 1990.
- BAILLY, A.; SCARIATI, R. **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, 1990, 172 p.

- CAMILLO, C. M.; MEDEIROS, L. M. **Teorias da educação**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.
- CARLOS, A. F. **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **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.
- CARVALHO SOBRINHO, H. C.; SILVA, A. S. Ensino de Geografia: percursos por meio do lugar e da pedagogia histórico-crítica. In: PAIM, R. O. e et al (orgs.) **Geografias que fazemos: educação geográfica em diferentes contextos**. Curitiba, PR: Ed. CRV, p. 85-98, 2021.
- CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica; tradução Werther Holzer**. – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DINIZ FILHO, L. L. **Por uma crítica da geografia crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. **De baixo da mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Dia a Dia Educação, Curitiba, v. 2, p. 2289-2298, 2014.
- GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- GRATÃO, L. H. B. Ao voo da imaginação. o enlevo de sonhar e o prazer de ensinar e aprender à luz de Bachelor. **Intinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, 2018.
- GREGORY, D. (org.). **The Dictionary of Human Geography**. Oxford: Blackwell Publishers, 2009.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

- \_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2015.
- LANDO, F. La Geografia Umanista: un'interpretazione. **Rivista Geografica Italiana**, Veneza (ITA), n. 119, p. 259-289, 2012.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.
- MENDOZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, N. O. **El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)**. Madrid: Alianza editorial, 1982.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 15-27, jan./abr, 2007.
- SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- SUESS, R. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO**. 172 f. 2017. Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, 2017.
- SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Geografia e fenomenologia: uma discussão de teoria e método. **Acta Geográfica**, Boa Vista, V. 11, N. 27, set./dez. 2017. p. 149-171, 2017.



## A LITERATURA E A GEOGRAFIA PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Maristela Maria de Moraes  
Alana Rigo Deon

### Introdução

O espaço escolar tem sido considerado por muitos autores um lugar primordial para a construção da cidadania. Para tal, as disciplinas escolares ocupam papel central, pois por meio do desenvolvimento dos seus conteúdos e conceitos os estudantes são munidos de conhecimentos que podem servir para interpretar o mundo, considerando o mundo da vida. Para Deon (2021, p.71) “os conhecimentos do mundo da vida são subjetivos a cada estudante e o lugar em que vivem. Esses lugares materializam condições específicas dadas pela localização que ocupa e pelas características culturais desenvolvidas pelas pessoas que ali vivem”.

Esses conhecimentos são a base para que haja a construção dos conceitos nas disciplinas escolares. Os conceitos são historicamente produzidos e explicam, de uma forma geral, as questões do mundo, por isso são formas de possibilitar o estudante a tematizar o mundo da vida pensando abstratamente. Assim, os professores têm a atribuição pedagógica de fazer a relação entre o conteúdo das disciplinas com o conhecimento do mundo da vida dos estudantes.

Essa relação pode se tornar mais significativa quando trabalhada de forma conjunta com outras disciplinas, pois muitos conceitos e temas do currículo possuem caráter interdisciplinar e é por esse viés que buscamos possibilidades de fazer a relação entre o abstrato e o concreto, ou seja, o conhecimento do mundo da vida com os conhecimentos científicos integrando o conhecimento produzido pelas disciplinas pelo viés da literatura e da geografia. Essa é uma possibilidade de formação cidadã na escola e de exercício dos direitos de cidadania.

A Literatura permite a construção da cidadania quando por meio da arte, da cultura desenvolve o senso estético do estudante contribuindo para a construção do potencial transformador e

humanizador dos seres humanos. Já a Geografia pode contribuir para a formação cidadã por meio de seus conceitos e princípios, pois trabalha com temas que são do mundo construindo formas de pensar abstratamente por meio de situações concretas. Ambas as disciplinas quando trabalham seus conceitos de forma articulada abrem possibilidade de desenvolver o pensamento crítico diante de temas sociais, pois desenvolvem habilidades do pensamento e da linguagem.

Com base nesse entendimento que este texto objetiva refletir sobre as possibilidades de construção da cidadania pelas disciplinas de literatura e geografia. Para tal, propomos uma articulação interdisciplinar, por meio de uma prática de sala de aula, a fim de considerar conceitos estudados na geografia e na literatura. Para isso, utilizamos abordagem qualitativa, crítico-hermenêutica com referência em Stein (1986) e Hermann (2002).

Num primeiro momento discutimos a construção da cidadania e a formação cidadã pelas disciplinas de literatura e geografia, tendo como referência a Base Nacional Comum curricular, e num segundo momento apresentamos uma prática de sala de aula, que foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio em uma escola da rede particular de ensino do município de Santo Ângelo (região noroeste do estado do Rio Grande do Sul), a fim de considerar conceitos que são estudados em âmbito da geografia e da literatura.

### **A cidadania e a formação cidadã pela literatura e pela geografia**

Para falarmos de cidadania precisamos, além de procurar entender o significado do termo, também recorrer ao contexto histórico brasileiro para melhor compreendê-la. Para isso, primeiramente buscamos entender o que é cidadania e o que ela implica, ou seja, o que é ser cidadão. Desta forma, faz-se necessário termos claro que se trata de um conceito histórico que sofreu variações no tempo e no espaço. Também precisamos considerar o lugar de onde falamos ou ainda o que é ser cidadão no Brasil.

Em um conceito mais moderno de cidadania, nos baseamos no sociólogo britânico T. H. Marshall (1967) que divide o conceito de cidadania em três partes e alerta que este se dá basicamente pelo viés da história. Essas três partes, o autor chamou de: elemento civil, elemento político e elemento social. O primeiro, elemento civil, “é

composto dos direitos necessários à liberdade – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (p. 63). O elemento político refere-se “ao direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (p. 63). O elemento social diz respeito “desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (p. 63-64).

Marshall (1967) chama a atenção ainda para um fato interessante e que se refere à educação e implica cidadania. O autor destaca que o direito das crianças à educação não afeta o “status da cidadania” da mesma forma como o direito delas à proteção, por exemplo, ao excesso de trabalho. Todavia, para o autor, trata-se de um engano, pois “a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania”. E acrescenta:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Retomando a discussão de como os direitos se desenvolveram no Brasil, Carvalho (2015) afirma que, diferente da sequência inglesa, no Brasil, o direito social precedeu os demais, além de receber mais ênfase. Isso se deve ao percurso histórico brasileiro que influenciou diretamente no processo de construção da cidadania.

Essa questão histórica, retomada por Carvalho (2015), nos permite discutir as questões referentes à cidadania no Brasil, porém não com um olhar ingênuo, e sim tomando como base um processo histórico que influenciou diretamente na cidadania do povo brasileiro. Desta forma, discutir cidadania no Brasil implica um olhar para o passado que nos permite entender por que temos uma grande ausência de cidadãos.

Se nos remetermos à Constituição Federal de 1988, também conhecida como constituição cidadã, perceberemos que somente em 1988 tivemos o primeiro documento que estabelecia elementos para a cidadania. Todavia, temos claro que a carta magna, embora seja uma conquista, por si só não garantiu a cidadania plena. Primeiramente porque o documento representava muito mais que um desejo do que a possibilidade de realização, dado ao real contexto brasileiro.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político (BRASIL, 1988, p. 1).

Ainda no que se refere à cidadania no Brasil, Santos (2015, p. 19) levanta o seguinte questionamento “Quantos habitantes, no Brasil são cidadão? Quantos nem se quer sabem que não são?” E acrescenta que a cidadania, na maioria das vezes, é confundida com o consumismo, fruto da globalização. Contudo, ser consumidor não nos torna cidadãos. Para Bauman (2010, p. 33) “esta nossa sociedade é uma sociedade de consumidores”, mas poucos sabem que ser consumidor não é o mesmo que ser cidadão.

Nos atendo aos dois questionamentos levantados por Santos e, considerando o percurso histórico brasileiro, sabemos tratar de algo que nos instiga a pensar e, antes de discutir cidadania ou ainda de abordá-la como uma das funções da escola, temos que considerar que o Brasil é um país cuja cidadania é ‘escassa’, e que a maioria da população nem sequer tem consciência de que não é um cidadão. Mas isso, não implica que não a desejemos e desta forma, consideramos que a escola seja espaço e tempo para a formação de cidadãos. Talvez não uma formação cidadã com garantias, mas a possibilidade de por meio da educação formar sujeitos cidadãos, pois “En un mundo de concentración de riqueza, generadora de desigualdad de oportunidades, la escuela debe asumir su autonomía y afirmarse como espacio a contracorriente” (CLAUDINO, 1999, p. 47). E poderíamos acrescentar ainda:

[...] a escola detém um papel de suma importância para a formação cidadã, vez que cabe a ela inculcar nos educandos noções sobre direitos e deveres, ordem

estatal e civil, assim como sobre as leis civis e estatais sob as quais está organizada a sociedade. É nela também que o cidadão inicia a exercitar a tolerância quanto à diversidade, passa a desenvolver sua virtude cívica e a temperar o fundamentalismo e o egoísmo (CALLAI; ZENI, 2011, p. 71).

Desta forma, para pensarmos como a cidadania é abordada no ensino remetemo-nos à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que orienta a educação brasileira atualmente. Assim, até a homologação da base, os documentos que a antecederam preconizavam que a educação no país tinha entre seus objetivos a formação cidadã e à escola caberia propiciar ao aluno essa possibilidade, isto é, permitir-lhe uma formação em que seja sujeito atuante e crítico e, isso é possível por meio do acesso ao conhecimento, como vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996 (2012), no seu Art 2º, que contempla a cidadania como prerrogativa da educação: “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 estudante.

Com a homologação da BNCC, o conceito de cidadania passa a ser tido como uma competência a ser desenvolvida pela educação para garantir as aprendizagens essenciais em toda a educação básica. Nesse sentido, é importante nos atermos ao que significa a palavra competência, a qual na BNCC é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

As concepções pedagógicas da BNCC se orientam no sentido do desenvolvimento de competências, deixam explícito o entendimento de que os estudantes devem “saber” para “saber fazer”. Em nosso entendimento a construção da cidadania nesse viés fica fragilizada, pois para ser cidadão e participar ativamente na vida em sociedade é necessário que a construção do conhecimento escolar, supere a dimensão da aplicação e da transmissão de conhecimentos, que se fundamenta em uma racionalidade instrumental. Essa racionalidade tem raízes no paradigma tradicional, que ainda exerce grande influência na educação nacional.

Por isso, que as disciplinas escolares podem contribuir com a formação cidadã por meio dos seus conhecimentos específicos. Para que isso ocorra, entretanto, o professor precisa ter claro como a sua disciplina pode oferecer possibilidades para tal prerrogativa e isso pressupõe conhecer a estrutura do pensamento e da linguagem que envolve o interior das suas disciplinas. O pensamento é interno e é desenvolvido por meio do desenvolvimento do raciocínio. Já a linguagem é externa e pode ser desenvolvida pela dimensão da comunicação verbal e não verbal (DEON, 2021). Assim, o conhecimento escolar desenvolve-se a partir da transição do abstrato ao concreto, em que os professores, por intermédio do processo de mediação, podem conduzir o estudante a construir conhecimentos que ele não saiba ou não pode aprender sozinho.

O pensamento estimula as capacidades de raciocínio e imaginação; ele é mediado pela linguagem, que é construída na vida cotidiana por meio de imagens, sentidos, sensações, as quais dão significado às palavras. Nesse sentido, que as disciplinas de geografia e literatura, juntas, podem contribuir para a formação cidadã, pois possibilitam na sua integração conceitual, a construção de conhecimentos de forma a relacionar pensamento e linguagem. Só é possível a construção de um conhecimento sólido quando tornamos possível na sala de aula a relação entre o sensível e a dimensão do abstrato.

A Literatura, pode, juntamente com a arte e a cultura, possibilitar o desenvolvimento do senso estético do estudante por meio do acesso e o contato com as mais diversas formas de manifestações artísticas e culturais. Pois o que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2018, p. 138). Para tal, é importante que a formação do leitor de Literatura viabilize ao estudante uma visão de mundo que lhe possibilite desenvolver o senso crítico, permitindo-lhe assim participar de forma consciente na comunidade onde vive.

Nesse sentido, entendemos que a Literatura carrega em si uma dimensão humanizadora e detentora de um conhecimento que é poderoso, pois o conhecimento é a ferramenta que a escola tem para tornar os estudantes cidadãos. Essa questão se torna essencial, pois por muito tempo, o acesso à Literatura foi, e em muitos casos ainda

é, privilégio da classe dominante; ter acesso à ela e conhecê-la é ter poder, o poder do conhecimento. E à escola cabe esta função de apresentar ao aluno esse patrimônio cultural e histórico, a fim de que ele possa, de posse do conhecimento, estar em condição de igualdade com os demais alunos que tiveram acesso à ela e exercer a sua cidadania.

A obra literária permite ao aluno um conhecimento de mundo, ao mesmo tempo que o torna mais sensível para perceber o seu mundo da vida, reconhecendo-se como sujeito crítico que preocupa-se com o social. Prerrogativas essas de um cidadão.

Juntamente com a Literatura para a construção da cidadania, está a disciplina de geografia. Ambas disciplinas possuem uma relação de longa data, pois muito antes da geografia tornar-se científica utilizava-se das contribuições da literatura providas de cronistas, retratistas, romancistas, viajantes e naturalistas que traziam saberes organizados em inúmeros formatos, que iam desde “narrações orais, relatórios, escritos, diários, croquis e outros desenhos, fotografias” (AMORIM FILHO, 2008, p. 108-109). Assim, muito do conhecimento geográfico ensinado nas escolas sobre o território nacional se deu a partir de um conjunto numeroso de obras “descrições geográficas de itinerários, regiões, lugares e paisagens como contextos ou cenários indispensáveis para seus enredos” (Ibidem, p. 2008).

Atualmente, por meio do pensamento espacial, a geografia se abre para outras áreas do conhecimento, considerando o contexto geográfico (BNCC, 2018). Assim, uma das formas de exercitar o pensamento espacial é desenvolvendo o raciocínio geográfico de forma a aplicar princípios geográficos para a interpretação de conteúdos e temas, são eles: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Esses princípios são essenciais para que consigamos articular o conhecimento geográfico com outros conhecimentos das disciplinas do currículo.

Levando isso em consideração, algumas questões se fazem importantes nessa discussão: como a literatura e a geografia juntas podem avançar e contribuir com a formação cidadã? Quais práticas ou propostas podem ser inseridas no dia a dia da sala de aula, de forma a integrar os conceitos dessas disciplinas?

## Prática literária em uma articulação com a geografia

O desafio diário da sala de aula é desenvolver possibilidades de tornar os conteúdos significativos para a vida dos alunos de modo a contribuir na construção do seu conhecimento. Essas práticas quando trabalhadas de forma interdisciplinar tornam o conhecimento poderoso, pois possibilitam ao aluno refletir sobre questões do mundo da vida, relacionando-as com os conceitos estudados em sala de aula.

Compreendê-los de forma contextualizada possibilita que o aluno signifique os conhecimentos ao mesmo tempo que se torna um sujeito reflexivo e crítico. Nesse sentido que apresentamos a seguir uma prática literária que foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, com o conteúdo “Literatura e Nacionalismo”. Primeiramente traçamos o planejamento da atividade, destacando os objetivos da mesma, os conceitos estruturantes, os princípios geográficos e os questionamentos a serem feitos aos estudantes para que ao final, pudéssemos perceber se de fato havíamos atingido nosso propósito.

## Prática Literária na articulação com conceitos e princípios da geografia

### **Objetivos:**

- Conhecer e compreender o conceito de território, paisagem, nação, nacionalismo, identidade e pertencimento;
- Reconhecer e compreender como as nossas expressões estéticas (literárias) apresentam as construções das identidades nacionais;
- Apresentar e discutir tais conceitos e sua relação com expressões estéticas sob o ponto de vista pluralista;
- Utilizar os princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem para articular o conhecimento literário.

**Questionamentos Iniciais:** Para você, a cultura nacional é uma fonte importante de identidade pessoal? O que nos une enquanto povo? Existem um conjunto de referências comuns que dão forma e identidade à cultura brasileira?

### **Proposição:**

- Apresentar (ouvir) e discutir com os alunos a música *Aquarela do Brasil* de Ary Barroso.

**Aquarela do Brasil (Ary Barroso)**

Brasil, meu Brasil brasileiro  
Meu mulato inzoneiro  
Vou cantar-te nos meus versos  
O Brasil, samba que dá  
Bamboleio, que faz gingar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor  
Brasil! Brasil! Pra mim! Pra mim!  
Ô, abre a cortina do passado  
Tira a mãe preta do cerrado  
Bota o rei congo no congado  
Brasil! Brasil!  
Deixa cantar de novo o trovador  
À merencória luz da Lua  
Toda canção do meu amor  
Quero ver essa Dona caminhando  
Pelos salões, arrastando  
O seu vestido rendado  
Brasil! Brasil! Pra mim! Pra mim!  
Brasil, terra boa e gostosa  
Da morena sestrosa  
De olhar indiscreto  
O Brasil, verde que dá  
Para o mundo se admirar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor  
Brasil! Brasil! Pra mim! Pra mim!  
Ô! Esse coqueiro que dá coco  
Onde eu amarro a minha rede  
Nas noites claras de luar  
Brasil! Brasil!  
Ô! Estas fontes murmurantes  
Onde eu mato a minha sede  
E onde a Lua vem brincar  
Ô! Esse Brasil lindo e trigueiro  
É o meu Brasil brasileiro  
Terra de samba e pandeiro  
Brasil! Brasil! Pra mim! Pra mim!  
Fonte: <https://www.lettras.mus.br/ary-barroso/163032/>

**Questionamento:** A música de Ary Barroso apresenta uma imagem do território brasileiro? Como? Pela música você consegue imaginar as diferentes paisagens do nosso país?

- Em seguida apresentar para os alunos o Fragmento da Obra “Triste Fim de

Policarpo Quaresma” de Lima Barreto (contextualizar a obra, autor e apresentar breve resumo da obra).

[...]Iria morrer, quem sabe naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? nada. Levava toda ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito bem, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade. Gastara a sua mocidade nisso, a sua virilidade também; e, agora que estava na velhice, como ela o recompensava, como ela o premiava, como ela o condenava? matando-o. E o que não deixara de ver, de gozar, de fruir, na sua vida? Tudo. Não brincara, não pandegara, não amara – todo esse lado da existência que parece fugir um pouco à sua tristeza necessária, ele não vira, ele não provara, ele não experimentara.

Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades. Que lhe importavam os rios? Eram grandes? Pois se fossem... Em que lhe contribuiria para a felicidade saber o nome dos heróis do Brasil? Em nada... O importante é que ele tivesse sido feliz. Foi? Não. Lembrou-se das suas causas de tupi, do folclore, das suas tentativas agrícolas... Restava disto tudo em sua alma uma sofisticação? Nenhuma! Nenhuma! [...]

Fonte: BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.p. 286-287.

**Questionamentos:** Na sua opinião a obra apresenta uma concepção de nação e nacionalismo? De que forma? Nesse sentido, qual a relação de identidade e pertencimento apresentados pelo fragmento?

**Fixação de conteúdo:** Compare a letra da música e o fragmento da obra “Triste fim de Policarpo Quaresma” e faça um resumo apontando as concepções de nacionalismo, identidade e pertencimento.

Fonte: Maristela Maria de Moraes (2022).

A atividade proposta na disciplina de literatura envolveu o trabalho com conceitos que são específicos da Geografia, mas também conceitos que são estudados de forma interdisciplinar por outras disciplinas. Por exemplo, o conceito de nação segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2009, p. 571) envolve o agrupamento de seres, num território, ligados pela origem, tradições, costumes e por uma língua. Esse conceito dá origem ao conceito de nacionalismo em que o povo tem “Preferência marcante por tudo que é próprio da nação à qual se pertence [...]” (Ibidem, 2009, p. 571). Por esses conceitos cria-se relações de identidade e pertencimento do ser brasileiro. Assim, o trabalho de forma interdisciplinar alarga o conhecimento do estudante que consegue fazer conexões conceituais com ações que são do seu cotidiano.

Ainda podemos utilizar os princípios geográficos como articuladores dos conceitos, vejamos:

<b>Princípios</b>	<b>Destques da música/fragmento</b>	<b>Como desenvolver o trabalho com os princípios geográficos</b>
Localização	“Brasil, meu Brasil brasileiro”	Remete a localização do território brasileiro, considerando as coordenadas geográficas. Está localização é fixa dada por uma latitude e uma longitude.
Conexão	“Meu mulato inzoneiro” “Tira a mãe preta do cerrado”	Esses trechos remetem aos aspectos culturais e as diferentes matrizes étnicas que compõem a configuração do povo brasileiro. Isso é fruto do processo histórico de colonização e ocupação do território e que conecta as diferentes regiões do Brasil, bem como essas regiões, com outros países do mundo, por exemplo a África.
Analogia	“Bota o rei congo no congado”	Remete à aproximação cultural dos povos da África e do Brasil.
Diferenciação	“Brasil, terra boa e gostosa Da morena sestrosa De olhar indiscreto”	Pode ser feita uma discussão sobre o olhar que se tem do Brasil e do seu povo em outros lugares do mundo.
Distribuição	“Ô! Esse coqueiro que dá coco Onde eu amarro a minha rede”	É possível discutir sobre como, porque e quando houve a distribuição das diferentes culturas e formas de vida no território brasileiro. Esse processo provocou uma miscigenação não apenas étnica, mas também cultural. Aqui também pode-se destacar a manifestação de diferentes paisagens e como elas se distribuem no território.
Extensão	“Tira a mãe preta do cerrado”	Pode ser trabalhada a extensão das diferentes formações vegetais que compõem a diversidade da paisagem brasileira.
Ordem	É o meu Brasil brasileiro Terra de samba e pandeiro	Esse fragmento possibilita pensar no princípio de maior complexidade o da ordem, ou seja, o modo de estruturação do espaço pela sociedade. Tendo isso claro, é possível indagar: Quem atribuiu ao Brasil a identidade de ser terra de samba e pandeiro? Como esse entendimento se estruturou a imagem do Brasil? Será que essa imagem/entendimento corresponde a totalidade do território brasileiro?

Fonte: Moraes e Deon (2022).

Essa é uma proposição de prática de ensino, todavia, cabe ao professor adaptá-la a sua realidade de ensino, sendo provocador e

mediador do texto literário na articulação com conceitos de outras disciplinas. Para isso, precisa ser também um leitor que, através do exemplo, dá condições para que o estudante desenvolva a leitura e consequentemente a escrita. “O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL, 2006, p. 72).

Ler Literatura implica em experiência que permite ao aluno estabelecer relações. Por isso, faz-se necessário um ensino de Literatura contextualizado, que seja trabalhado com outras áreas do saber. Neste texto, estabeleceram-se relações com a Geografia, mas todas as áreas do conhecimento podem ser trabalhadas em conjunto, permitindo assim que o aluno perceba que o conhecimento não está dissociado do mundo da vida, pois “A curiosidade de um pesquisador precisa estar *imbuída* de sentido humano, tendo a preocupação com a sustentabilidade da vida. E, assim, essa curiosidade não pode ser envolta por neutralidade” (FRANTZ, 2016).

Desta forma, o papel do professor é muito importante, pois como mediador do conhecimento ele ensina e aprende na relação entre professor, estudante e conhecimento.

### **Considerações Finais**

Formar para a cidadania não significa ensinar apenas sobre direitos e deveres como sendo estes requisitos para ser cidadão. Formação cidadã implica mais que ter consciência de direitos e deveres, implica o processo de construção do conhecimento que pode ocorrer por meio da escola. As disciplinas escolares possuem uma função primordial nesse sentido, pois é por meio delas que os alunos podem pensar abstratamente, considerando o conhecimento do seu mundo da vida.

Por meio dos conceitos e princípios geográficos há a possibilidade de construção da cidadania no ambiente escolar. O objetivo é empoderar os estudantes de ferramentas intelectuais para que possam construir um conhecimento que é poderoso e que pode servir para interpretar a sua realidade social. Esse é o pressuposto chave para a formação cidadã.

## Referências

- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Literatura de explorações e aventuras: as “viagens extraordinárias” de Júlio Verne. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 20 (2): 107-119, dez. 2008.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.p. 286-287.: Zahar, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Edições Câmara, 2012.
- CALLAI, H. C.; ZENI, B. S. Importância do lugar: construindo cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, 2011.
- CLAUDINO, S. **Por uma geografia em contracorrente**. Apogeo, p. 17-18 e 45-49, 1999.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DEON, A. R. **A escala geográfica como método de ensino para a geografia escolar: a relação entre pensamento e linguagem**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Unijuí, Ijuí, 2021.
- FRANTZ, W. Sentidos e razões da escrita e da leitura de um livro. In: CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. (org.). **Pesquisa, educação e cidadania: percursos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.
- MARSHALL, T. M. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- STEIN, E. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- ZILBERMAN, R. Erico Verissimo: artista, intelectual e pensador brasileiro. **Revista Antares (Letras e Humanidades)**, n. 3, jan./jun. 2010.



## **CIDADE PARA CRIANÇAS: PRESENCAS E/OU AUSÊNCIAS DE ESPAÇOS INFANTIS EM CIDADES**

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva  
Raimundo Lenilde de Araújo

### **Considerações iniciais**

As cidades atuais constituem-se em espaço de intensos movimentos, o que as torna atrativas, no sentido de que a população as ocupa cada vez mais com vistas a atender seus anseios, sejam eles econômicos, educacionais, sociais, dentre outros. Nessa perspectiva, a cidade deve ser pensada de maneira democrática, de forma que todos se sintam acolhidos, sendo-lhes garantido o direito à cidade.

O habitante da cidade não deve ser visto, apenas, como morador desse espaço, mas, sobretudo, como cidadão e, como tal, detentor de direitos e deveres. Sobre o direito à cidade, Lefebvre (2001), assevera que há várias necessidades que permeiam a vida do ser humano como ver, tocar, degustar e perceber o mundo.

Perceber o mundo, experimentá-lo, pressupõe “apropriar-se” do mundo vivido, senti-lo de forma peculiar, de modo que as experiências de cada ser possam contribuir para a maneira de relacionar-se com o mundo no qual está inserido. Nessa perspectiva, pusemo-nos a pensar em como é realizado o planejamento das cidades para os seus habitantes e, notadamente, como são planejados os espaços para as crianças, de modo que estas possam ter seus direitos assegurados e, sobretudo, para que possam ocupá-la plenamente e, ao se reconhecer como pertencentes à cidade, concebê-la como espaço de realização da vida, conforme Carlos (2007).

Nesse sentido, este texto propôs debater a relação da criança com a cidade, especialmente as que vivem em áreas periféricas, e em que medida o espaço urbano é pensado para o público infantil, no sentido de que estes concebem-se como pertencentes à cidade e, ao vivenciá-la em sua plenitude, sintam-se cidadãos na/para a cidade.

Para alcançar o objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com aporte em estudiosos da temática, como Lefebvre (2001), Carlos

(2007) e Castells e Borja (1996), bem como autores que se dedicam a estudar a relação da criança com a cidade, tais como Lopes (2009; 2017), Callai (2021), Bonomo (2009) e Araújo (2016), além de documentos oficiais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001, ou seja, o Estatuto da Cidade e a Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019, Plano Diretor de Teresina/PI.

Foram realizadas visitas em áreas periféricas da cidade de Teresina e se constatou a ausência de espaços destinados para as crianças se movimentarem, brincarem e interajam uns com os outros. Dessa forma, as discussões acerca desses espaços, com o intuito de evidenciar a presença ou ausência da gestão pública no sentido de garantir o direito à cidade para as crianças, principalmente para aquelas de classes menos favorecidas, são essenciais.

### **A cidade como possibilidade de apropriação coletiva**

As cidades, em tempos de globalização, constituem-se em espaços de intensos movimentos, nos mais diversos âmbitos, sejam eles relacionados à vida política, econômica, social ou cultural, o que lhes confere dinamicidade e protagonismo. A população cada vez mais ocupa esses espaços em busca de satisfazer suas necessidades, de moradia, educação, econômicas ou mesmo de lazer. Na perspectiva de Castells e Borja (1996, p. 152):

As cidades adquirem, cada dia mais, um forte protagonismo tanto na vida política como na vida econômica, social, cultural e nos meios de comunicação. Pode-se falar das cidades como atores sociais complexos e de múltiplas dimensões. As cidades como atores sociais não se confundem com o governo local, porém, obviamente, incluem-no.

Ao tomar como ponto de partida o pensamento de Castells e Borja, de que é nos espaços da cidade que se dá o movimento da vida atual de forma cada vez mais intensa, se acredita ser importante pensar a cidade numa perspectiva inclusiva, de modo que esta seja possível para todos. Ao debater o plano estratégico das cidades, os autores citam os cinco objetivos aos quais as grandes cidades devem responder:

As grandes cidades devem responder a cinco tipos de objetivos: nova base econômica, infraestrutura urbana, qualidade de vida, integração social e

governabilidade. Somente gerando uma capacidade de resposta a estes propósitos poderão, por um lado, ser competitivas para o exterior e inserir-se nos espaços econômicos globais, por outro, dar garantias a sua população de um mínimo de bem-estar para que a convivência democrática possa se consolidar (CASTELLS; BORJA, 1996, p. 155).

Refletir sobre esses objetivos é pensar em uma cidade acolhedora que responda aos mesmos, de maneira integrada, além de garantir o bem-estar da população, de modo que esta possa participar de maneira democrática de seus acontecimentos. Nesse contexto, a cidade deve ser pensada como um direito de todos. No entanto, as cidades atuais apresentam uma série de problemas, sejam eles sociais, espaciais, ambientais, dentre outros, que se reportam, na perspectiva de Lefebvre (2001), aos primórdios do processo de industrialização. Para o autor, a industrialização caracteriza a sociedade moderna, sendo, portanto, o ponto de partida para essa reflexão.

A industrialização, para Lefebvre, “é o motor” dos problemas urbanos, no entanto, a existência das cidades precede a essa atividade econômica. Para o autor, as cidades industriais e medievais divergiam quanto à aplicação das riquezas produzidas. Enquanto estas centralizavam e investiam improdutivamente as riquezas, as primeiras, já possuíam um sistema comercial e bancário, tornando móvel a riqueza. “O capitalismo comercial e bancário já tornou móvel a riqueza e já constituía um sistema de trocas, redes que permitem a transferência de dinheiro” (LEFEBVRE, 2001, p. 12).

Desse modo, uma rede de cidades, que seriam ligadas por estradas, vias fluviais e marítimas e manteriam relações comerciais e bancárias. Nesse contexto, as rivalidades e concorrências cessariam. Entretanto, esse modelo não chegou a ser instalado, além de ceder lugar ao surgimento do Estado com poder centralizado, o que culminou com uma hierarquização entre as cidades, onde uma predomina sobre as outras, no caso, a capital.

Desse modo, o que prevaleceu foi um processo desigual e diverso, com a predominância das cidades, mas com características diferentes daquelas da antiguidade e daquelas que planejavam-se instalar. Assim, Lefebvre advertiu:

Nesse sistema urbano, cada cidade tende a se constituir em sistema fechado, acabado. A cidade conserva um caráter orgânico de comunidade, que lhe vem da aldeia, e que se traduz na organização corporativa. A vida comunitária em

nada impede a luta de classes [...] os violentos contrastes entre riqueza e pobreza, os conflitos entre os poderosos e os oprimidos não impedem nem o apego à cidade nem a contribuição ativa para a beleza da obra. No contexto urbano, as lutas de facções, de grupos, de classes, reforçam o sentimento de pertencer (LEFEBVRE, 2001, p. 13).

As ideias de Lefebvre nos permitem pensar nas cidades atuais como palco de manifestações de grupos sociais pelo direito de pertencerem a determinados espaços e deles usufruírem, seja para satisfazer as necessidades de locomoção, de consumo ou mesmo em questões essenciais, como o direito aos espaços de saúde, educação, cultura e lazer.

Observa-se que existe um conjunto de demandas sociais presentes nas sociedades urbanas que carece ser debatido por aqueles que planejam as cidades. Nessa perspectiva, Lefebvre advoga que “O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num mundo” (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

A essas necessidades que, são antropológicas e socialmente elaboradas, acrescenta-se aquelas que são específicas: “trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra, necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário de atividades lúdicas” (LEFEBVRE, 2001, p. 105). Nesse contexto, há uma série de necessidades inerentes à sociedade urbana que necessitam ser repensadas e resolvidas com vistas a garantir o direito à cidade não apenas como “lugar” de visita, mas, sobretudo, como uma cidade acolhedora, onde todos possam sentir e usufruir dos espaços nos mais diversos âmbitos.

Ao debater o assunto, Carlos (2007) propôs que a cidade vem sendo construída na contramão do que demanda a sociedade. “A cidade é vivenciada por seus habitantes como local de privação, de perda e de estranhamento, o que revela os descompassos entre o tempo da vida e aquele da transformação da morfologia urbana”, (CARLOS, 2007, p. 117).

A autora argumenta que a cidade deve permitir que os habitantes a ocupem plenamente, e que desenvolvam o sentimento de pertencimento a esse espaço, e ao concebê-la como espaço da realização da vida, participem da construção/transformação da

cidade, no sentido de que seus direitos e necessidades sejam reconhecidos, debatidos e solucionados. Sobre isso, Carlos (2007) aponta a necessidade de pensar a cidade em uma outra perspectiva: a cidade como o espaço do habitar.

Nesta direção, o plano do habitar a cidade ganha sentido espacial da análise ao recolocar a necessidade de entender o habitar enquanto casa/vizinhança/rua/bairro pela instauração plena do uso. Habitar o tempo como bem supremo significa a apropriação dos lugares de realização da vida e neste sentido, se coloca o direito à cidade, produzindo uma identidade capaz de negar a identidade abstrata produzida pelo desenvolvimento do mundo da mercadoria (CARLOS, 2007, p. 117).

Carlos (2007) recorre ao pensamento de Lefebvre para destacar a relevância do direito à cidade, em que o indivíduo tenha direito à obra, ou seja, o direito de participar ativamente da construção e apropriação da cidade. Na perspectiva da autora, esses direitos revelam o pleno uso da cidade ao passo em que rompe com a cisão cotidiana/lazer, vida cotidiana/festa.

O Estatuto da cidade, Lei nº. 10.257, de 10 de julho de 2001, no artigo 2º assegura que “a política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana” (BRASIL, 2001, p. 17). O documento especifica, no inciso I, a garantia do direito a cidades sustentáveis, no tocante ao direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações.

Em consonância com o Estatuto da cidade, a Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019, dispõe sobre o Plano Diretor de Teresina, o PDOT (Plano Diretor de Ordenamento Territorial de Teresina). O art. 40, inciso I, assegura o “planejamento democrático e participativo”, e no art. 42, os mesmos direitos previstos no Estatuto da Cidade.

Na análise desses documentos, se observa ausência de sugestões relativas aos direitos da criança à cidade, porém asseguram direitos básicos aos cidadãos, como moradia, transporte, trabalho e lazer, além de investimentos que geram bem-estar geral e fruição aos diversos segmentos sociais.

## A cidade e a criança: interação necessária

Ao contribuir com o debate, Lopes (2017) propôs uma discussão acerca da relação das crianças com a cidade. A partir da análise da obra de Muchov<sup>1</sup> (2012), o autor procura compreender como se apresenta o espaço de vida das crianças urbanas. Ao reportar-se à obra citada, Lopes apresenta uma questão abordada na última parte desta: “Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, o que se pode concluir do espaço de vida das crianças urbanas?”. Nesse sentido, o professor afirma que é impossível compreender o espaço urbano como único e homogêneo para todos os seus moradores, indo de encontro, portanto, ao aspecto da universalidade.

O pensamento de Lopes (2017) pode ser ilustrado no deslocamento cotidiano. A apresentação dos espaços da cidade, tipos de moradia e ruas (em alguns locais mais largas, outros mais estreitas), como se determinassem os meios a serem utilizados pelos moradores para se movimentarem. A presença/ausência de vias para pedestres, bicicletas, o tipo de iluminação pública, entre outros, também contribuem para ilustrar o pensamento do autor.

Para Lopes (2017), o espaço urbano é vivido de forma diferenciada por cada morador, inclusive pelas crianças. Sobre o espaço de vida para elas, o autor observa a falta de acesso aos espaços urbanos na sua plenitude:

Nas cidades o espaço de vida das crianças são espaços parciais, o espaço de vida se aproxima da metáfora de estar em uma aldeia, seus espaços estão próximos às suas residências e casas e estende-se para fora em camadas; as camadas geralmente são formadas por anéis ao redor de uma área residencial e erguidas de forma bastante densa, ao passo que as áreas mais periféricas são vagamente conectadas (LOPES, 2017, p. 772).

Ao continuar sua análise, o autor pontua que o espaço de vida das crianças depende mais de suas próprias experiências do que das estruturas adultas e que a rua, considerada por Muchov como a “segunda casa” da criança, revela-se como a transposição entre

---

<sup>1</sup> Marta Muchow foi uma professora nascida na cidade de Hamburgo, Alemanha, em 1892 e que se dedicou a estudar as crianças na cidade. Sua obra *Der Lebernsraum des Grobstadtkindes*, lançada após sua morte, apresenta ideias contemporâneas, podendo embasar pesquisas atuais acerca do protagonismo e participação das crianças na vivência do espaço.

interior e exterior. Para Lopes, o espaço de vida das crianças, são observáveis quando relacionados à estrutura do mundo adulto, ao sobrepor e intercalar os espaços de vida dos adultos e das crianças.

Nesse contexto, se observa uma invisibilização dos espaços de vivência para as crianças nas cidades, o que é demonstrado pela ausência de espaços pensados para elas, bem como ao deixar de considerar que as mesmas apresentam particularidades inerentes às suas experiências/vivências e idades.

A criança deve ser pensada na sua totalidade de forma que as suas necessidades sejam plenamente atendidas. Entretanto, ainda há que se discutir essa questão do direito à cidade e à cidadania para este público, que necessita de espaços planejados, principalmente os das áreas mais periféricas, que vivem um processo de segregação histórico.

Ao considerar a cidade educadora e inclusiva como lugar ideal para viver, Callai (2021) propôs que, devem ser oferecidas as condições de acesso a todos os bens aos quais os ditos “cidadãos” têm direito. A autora sugere um debate sobre a necessidade de superar as situações de exclusão vivenciadas nas cidades atuais, no sentido de que as cidades sejam pensadas para além das formas materiais, aquelas que são visíveis, pois é aí que se dá o movimento da vida.

Callai (2021) chama atenção para o fato de olhar apenas o que é aparente, sem a preocupação em observar os demais aspectos das cidades. De fato, tende-se a olhar o “conjunto de objetos geográficos, distribuídos sobre um território que gera uma configuração espacial que se manifesta nas paisagens” (SANTOS, 1988, citado por CALLAI, 2021, p. 2).

Em contrapartida, “há o que dá vida a esses objetos que são os processos representativos de uma sociedade em um dado momento” (SANTOS, 1988, citado por CALLAI, 2021). É nesse contexto que se observa as marcas dos habitantes da cidade, suas vivências e subjetividades. São as formas e funções das cidades, segundo Santos, sendo que “as formas são os resultados aparentes que se manifestam no espaço e as funções são as ações que envolvem todos os sujeitos e instituições” (CALLAI, 2021, p. 3).

Nesse contexto, ao conceber a criança como cidadã deve-se considerar suas necessidades e especificidades, “especialmente pelas manifestações da espontaneidade e criatividade” (CALLAI, 2021, p. 4).

Entretanto, se observa espaços sem movimento que revelam a melancolia e a negação àqueles que teriam direito a ela. As crianças nas cidades da era global, em áreas periféricas, tornam-se invisíveis, pois são negados a elas os direitos básicos garantidos a toda e qualquer criança, como estudar e brincar, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

### **A criança precisa de lar, estudar, correr, pular, brincar...**

Ruth Rocha (2014), escritora brasileira de literatura infanto-juvenil, contribuiu com a discussão acerca dos direitos das crianças ao escrever o poema intitulado “O Direito das Crianças”,

#### **O direito das crianças**

Toda criança no mundo/deve ser bem protegida/contra os rigores do tempo/contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome Criança tem que ter lar/ter saúde e não ter fome/ter segurança e estudar.

Carinho, jogos, bonecas/Montar um jogo de armar/amarelinhas, petecas/uma corda de pular.

Embora eu não seja rei/decreto, neste país/que toda, toda criança/tem direito a ser feliz.

Fonte: ROCHA, (2014, p. 6, 22, 42)

O poema ilustra o debate sobre o direito das crianças de serem protegidas contra os rigores do tempo e da vida; de ter nome, lar, saúde, estudar, de brincar, de não passar fome, de ser feliz... Todos os direitos inerentes às crianças citadas pela poetisa estão imbricados no direito à cidade. Essa, na perspectiva de acolhimento dos seus habitantes, no caso as crianças, pressupõe um espaço inclusivo onde todas possam ter suas identidades respeitadas: é uma cidade vivenciada; uma cidade para os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo II, Dos Direitos Sociais, em seu artigo 6º, afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Já o artigo 3º, Das Disposições Preliminares do ECA, garante à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 15).

O artigo 3º do ECA endossa a discussão até aqui apresentada. Essa defesa é corroborada por parágrafo único:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990, p. 15-16).

### **A cidade: permanências e/ou ausências dos espaços infantis**

Ao debater sobre as experiências espaciais das crianças, Lopes (2009) advoga que é na dimensão do espaço que elas interagem com seus ambientes. O autor propõe realizar o debate criança e espaço, ao mesmo tempo e que se deve considerar a geograficidade<sup>2</sup> das crianças. Para o autor, “as formas como nós, individual ou socialmente, concebemos a espacialidade e suas categorias [...] interferem nas formas de ver, compreender, agir com as crianças e a produção de suas infâncias e vice-versa” (LOPES, 2009, p. 121).

As considerações de Lopes (2009) sobre o ser e estar como experiência espacial e ao considerá-la como “uma experiência mediada”, possibilitou-nos a refletir sobre as vivências/experiências das crianças nos espaços de periferias urbanas. Por vezes, observa-se o direito de as crianças vivenciar e experienciar o espaço urbano em sua plenitude sendo tolhido. Para o autor, a condição geográfica não pode ser negada a essas, além de ser considerada a condição histórica da criança.

---

<sup>2</sup> Conceito fundamental de Dardel e que, na perspectiva de Marandola Jr., expressa a própria essência geográfica do ser-e-estar-no-mundo. Enquanto base da existência, a associação entre geograficidade, lugar e paisagem têm sido fértil, permitindo uma compreensão fenomenológica da experiência geográfica (DARDEL, 2009)

Ao tomar como aporte os conhecimentos de Vygostky (1981), Lopes (2009) conclui que o espaço das crianças é o espaço geográfico. Nesse sentido, as ações nesse espaço devem ser compreendidas “como planos culturalmente construídos, em que o processo de mediação está sempre presente” (LOPES, 2009, p. 128). Ainda segundo o autor:

As crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e desarquitetam, aceitam-nos, seja no campo da percepção ou da representação (LOPES, 2009, p. 128-129).

Sendo o espaço geográfico o espaço das crianças, pusemo-nos a pensar como as crianças das periferias das cidades o constroem e o vivenciam. Seriam esses espaços planejados e, se o são, essas crianças estariam incluídas nesses planejamentos, conforme assegura o ECA,<sup>3</sup> ou seriam esses espaços invisibilizados pelos gestores das cidades?

Nesse sentido, realizou-se uma reflexão acerca das ruas das cidades que, nas áreas periféricas, funcionam como uma extensão da casa das crianças. Nessas áreas, o espaço da rua é o local onde brincam, interagem com o próprio espaço e também com outras crianças. De acordo com Bonomo (2009), “muitas crianças das classes populares têm na rua, mais ainda que a casa, o seu lugar” (BONOMO, 2009, p. 214).

No entanto, as ruas das periferias, diante das características atuais dessas áreas, com trânsito intenso de carros e motocicletas, a falta de urbanização e aos altos índices de violência, ainda permitem que a rua seja “um espaço de brincar” para as crianças?

As observações realizadas *in-loco*, nos permitiram constatar que, a rua nas áreas periféricas, não reserva espaço para os pedestres se locomoverem. Sejam adultos ou crianças, nos horários mais movimentados eles têm que dividir o espaço com os veículos em movimento. No caso das crianças, Bonomo (2009, p. 215) assevera que a rua pode ser um espaço transformado em lugar: “A transformação de espaços em lugar se dá à medida que se permite ali ser, vínculos são criados, afetividades são despertadas. Nas ruas as

---

<sup>3</sup> O direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

crianças constroem seu lugar. Brincam, aprendem, fazem coisas de criança. Na rua acontecem, são tocadas, realizam experiências!”.

Dessa forma, considera-se importante as crianças vivenciarem os espaços da rua no sentido de construírem a sua geograficidade, ou seja, compreender o seu ser e estar no mundo. Vivenciar esse espaço permite a interação das crianças com o meio, além de interagirem entre si, portanto, as ruas também constituem espaços de socialização. Nesse contexto, o espaço da rua é negado às crianças, uma vez que não sendo pensada para elas, não apresenta “segurança” para que possam transitar e brincar.

Ao considerar a cidade como espaço de vivência/convivência, portanto, de socialização para as crianças, corrobora-se com as ideias de Araújo (2016, p. 118) quando esta pontua que “a experiência da criança com o espaço pode ser considerada como fator fundamental para a sua constituição como sujeito e cidadão”.

Nesse contexto, ao conceber a praça como espaço público para além da possibilidade de uso para brincar e para o lazer, mas também como espaço de socialização, o que pode despertar o sentimento de pertencimento à cidade nas/pelas crianças, observa-se, ainda, uma sobreposição do espaço adulto e infantil, o que nos remete a pensar em uma limitação da autonomia infantil e a ausência de espaços nas cidades planejadas para as crianças.

A praça, teoricamente pensada também para as crianças, não oferece espaços planejados para essas. Dessa forma, a praça é um espaço pensado para os adultos, o que é demonstrado pelos aparelhos utilizados por eles para realizarem suas atividades físicas. Nesse sentido, questiona-se até que ponto aqueles que planejam os espaços públicos das cidades concebem as crianças como cidadãos.

Ainda sobre o direito que as crianças têm à cidade, o que perpassa pelo planejamento de espaços que lhes proporcione a sociabilidade e o sentimento de pertencimento, é observável em áreas periféricas, espaços improvisados em substituição àqueles que deveriam ser projetados, evidenciando a ausência de políticas públicas no sentido de planejar espaços destinados a atender às necessidades das crianças dessas áreas. Nesse sentido, Araújo (2016, p. 123) afirma que:

As crianças, como cidadãos, possuem direitos que devem ser considerados seriamente nas políticas públicas. Não só em programas de assistência, mas em

espaços de lazer e convivência, que costumam ser os mais negligenciados, especialmente em relação a crianças de classes com menor poder econômico. A criação de áreas de lazer também reflete o cuidado com o espaço da cidade e certamente também é utilizado pelos adultos de forma prazerosa.

Araújo (2016), cuja defesa é de que a criação de áreas de lazer reflete o cuidado com a cidade, bem como em observações cotidianas realizadas em áreas periféricas da cidade, contribui para percebermos a ausência de políticas públicas no sentido de garantir o acesso a espaços de lazer para as crianças moradoras dessas áreas.

Durante as observações realizadas foi constatado que, um dos espaços mais utilizados pelas crianças para a prática de esportes – espaço de lazer, mas também de interação entre as crianças e o mundo vivido – o campo de futebol, não apresenta as condições básicas de infraestrutura, sugerindo a ausência de planejamento da cidade que inclua as crianças.

### **Considerações finais**

Diante do estudo realizado, observou-se que as cidades, como espaço da vida atual, apresentam uma série de problemas, sejam eles sociais, econômicos ou ambientais o que constitui entraves para que estas respondam aos objetivos citados por Castells e Borja (1996), dentre os quais a infraestrutura urbana, a qualidade de vida e integração social, o que possibilitaria a cidadania para seus habitantes.

Portanto, há uma série de necessidades dos habitantes das cidades que precisam ser repensadas para garantir o direito à cidade para todos, ou seja, uma cidade que seja inclusiva, acolhedora. No tocante às crianças, concluímos que a essas são negados os direitos básicos garantidos em lei, como o direito a movimentarem-se nas ruas, à moradia e ao lazer, o que impossibilita o direito de a criança vivenciar a cidade em sua plenitude.

A rua, considerada pelos autores que tratam da relação criança e cidade como a “segunda casa” dessas, já não pode ser experimentada devido ao intenso movimento de veículos e às situações de violência presentes nesses espaços. Nesse sentido, aqueles que planejam as cidades negam às crianças, especialmente

àquelas das áreas periféricas e de classes sociais menos favorecidas, o direito ao lugar ideal para viver, conforme assevera Callai (2021).

Dessa forma, constatou-se que as crianças nas cidades atuais são seres invisibilizados, em relação ao direito que lhes assiste, ou seja, a possibilidade de uma cidade inclusiva, onde todos os seus direitos sejam assegurados. Negar às crianças esses direitos é negar a sua condição histórica e geográfica: o direito de se locomover, de interagir com os outros, de construir sua geograficidade.

## Referências

ARAÚJO, Ana Lúcia Castilhano. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **APRENDER-Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação**. Vitória da Conquista, Ano X, n. 16, p. 107-127, 2016.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. In: **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (org.), Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p.207-220.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL, Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre o Estatuto da cidade. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>. Acesso em 14 mai. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. A criança pode ser um estímulo à cidade inclusiva? “Cidade educadora e inclusiva: a busca pela concretização dos direitos de cidadania”. “I Seminário Regional de Direito à Cidade, Desigualdades e Inclusão Social: os Descaminhos da Igualdade”, 2021, UNIJUÍ. **Anais [...]**. Unijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLS, Manuel; BORJA, Jordi. As cidades como atores políticos. **Novos estudos** n.45, 1996.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza** da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. O SER E ESTAR NO MUNDO: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader. Janer. Moreira.; MELLO, Marisol Barenco de. (org). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

TERESINA, **Lei complementar nº 5.481, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Plano Diretor de Teresina, denominado “Plano Diretor de Ordenamento Territorial - PDOT”, e dá outras providências. Disponível em: <https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2020/02/Lei-n%C2%BA-5.481-Comp.-de-20.12.2019-PDOT.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

## PROJETO NÓS PROPOMOS! UMA DESCRIÇÃO DO SEMINÁRIO GERAL

Odair Ribeiro de Carvalho Filho  
Sérgio Claudino  
Andrea Coelho Lastória

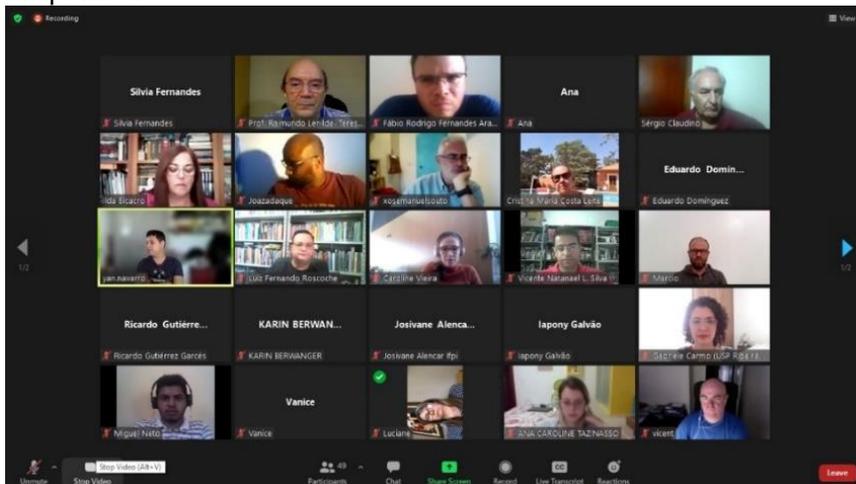
### Introdução

A grande ruptura do Projeto Nós Propomos! reside, precisamente, em colocar a escala local no centro da disciplina de Geografia e de se assumir, de forma inequívoca, o compromisso da escola na construção de uma comunidade mais harmônica e sustentável. (CLAUDINO et al., 2019, p. 6).

Como forma de avançar na ideia e nas práticas de uma Escola comprometida com o local e a comunidade, em consonâncias com a epígrafe anteriormente mencionada, reuniram-se membros da Rede Nós Propomos! no dia 18 de setembro de 2021, via remota. O evento realizado teve como objetivo compartilhar experiências do projeto feitas no contexto da pandemia da COVID-19 (2020 – 2021) e planejar/divulgar as ações com relação ao projeto para o segundo semestre de 2021 e para 2022. O norte da reunião foi a convicção de que “[...] a escola deve ter um compromisso com a comunidade, através da participação na resolução de problemas” (CLAUDINO, 2021, p. 141).

No evento, estiveram presentes cerca de 70 participantes. O início aconteceu às 14:00 (no horário de Brasília - Brasil) pelo professor Sérgio Claudino. Ele agradeceu a todos pela presença e destacou a importância da continuidade do projeto no contexto de pandemia. Mesmo com o cenário pandêmico, que limitou os jovens a realizarem saídas de campo, o Projeto continuou desenvolvendo ações inéditas que promoveram leituras críticas do espaço vivido (CLAUDINO et al., 2021). A fala de abertura do idealizador e fundador do Projeto vai ao encontro de uma breve explicação do significado da pandemia para ele próprio. Segundo Claudino et al. (2021, p.153) “[...] a pandemia também nos ensina, o lugar que habitamos é um importante espaço de construção de solidariedades grupais de base territorial”.

Figura 1 - Registro de participação dos membros da rede Nós Propomos!



Fonte: dos autores, 2021.

Após a abertura do professor Sérgio, o professor Yan Navarro destacou a relevância da realização do II Congresso Nós Propomos! como significativo para professores e estudantes. Destaque para a participação dos alunos do Projeto e para os trabalhos de campo. Neste sentido, a ideia do evento para 2022 pauta-se em ações destacadas a seguir:

Ampla participação dos alunos com contribuições de vivências dos participantes da Iberoamérica; Intercâmbio entre os membros da rede Nós Propomos! e alunos/professores do Colégio Pedro II; Realização de trabalho de campo on-line; Manutenção de concursos temáticos (desenho/logotipo); Manter a tradição dos alunos não pagarem a inscrição.

Os professores participantes do projeto, que se constituem como uma rede denominada Nós Propomos!, concordaram com as ideias apresentadas e demonstraram disposição para possíveis contribuições com a formação de comissões para a realização do evento. Para além disso, os professores da rede relataram que, em certo sentido, o Projeto foi paralisado devido à pandemia da COVID19, ficando, em grande medida, limitado a ações de formação e planejamento com os professores da rede. Neste sentido, o projeto caminhou em formato adaptável à nova realidade imposta

(CLAUDINO, 2022), desta vez com ênfase nos professores e na avaliação de práticas já desenvolvidas. Claudino destacou o fato de existirem subtítulos para o Projeto em diferentes localidades, o que denota a força dos locais onde o projeto foi desenvolvido.

Um ponto de relevância foi o fato de os membros atualizarem um formulário para cadastro de ações desenvolvidas no projeto. Tal cadastro possibilita uma organização mais sistematizada e coesa das ações dos membros em âmbito Iberoamericano. Consideramos um avanço tal ação, pois como destaca Teixeira (2020), um dos desafios para o futuro do Projeto é a sistematização dos dados e ações dos seus membros, para melhor diálogo e criação de estratégias de aprofundamento teórico e metodológico e ampliação segura do projeto. Notamos que tanto o projeto em si como o seminário geral de 2020, confirma as ideias trazidas por Claudino (2022, p. 174) de que:

A atual situação de exceção associada à pandemia preocupa-nos, sobremaneira, pelas imitações que introduz em um projeto construído muito, a partir do contato direto com o território e a comunidade local, mas [...] se estabeleceu como um desafio que tem demonstrado a sua validade e que gostaríamos de partilhar, com todos os especialistas e profissionais comprometidos com a educação geográfica cidadã.

Neste texto, uma síntese da reunião é apresentada tendo em vista as atividades expostas pelas diferentes instituições que compõem a rede Nós Propomos!. Algumas inserções teóricas acrescentadas buscam esclarecer melhor o perfil característico do referido projeto.

## **Descrição de atividades e planejamento de ações**

### **1 - Universidade de Brasília - UNB**

Foi dado destaque à defesa de tese de doutorado do professor Hugo Carvalho, ocorrida no dia 04 de novembro de 2021, às 9:00 (no horário de Brasília, no Brasil), como sendo um estudo significativo sobre o Projeto Nós Propomos!, com avanço nas discussões metodológicas e teóricas na rede Iberoamericana. A professora Cristina afirmou que o planejamento de ações será presencial em 2022, com aplicação do projeto para outras áreas administrativas do

Distrito Federal. Com relação ao ano de 2021, destacou que o Projeto ficou parado com os alunos mas que ações de formação docente ocorreram, possibilitando significativa discussão teórica.

O Professor Hugo destacou a realização de curso de formação sobre o Projeto pela escola de formação da UNB (2 turmas), para professores do Distrito Federal, para ampliação, precisamente, do Projeto. Decorrerá de março a junho de 2022, para aplicação nas escolas no segundo semestre do ano, com projeção de em torno de 10 escolas alvo. Em relação às práticas e pesquisas desenvolvidas no Distrito Federal, Carvalho Sobrinho (2021, p. 187) admite que:

Apesar das potencialidades do Projeto e dos avanços resultantes de sua implementação, considera-se a necessidade de investimentos e de ampliação dessas atividades/ações às distintas Unidades Escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para além disso, é necessário que sejam ofertados cursos aos professores, orientados ao desenvolvimento das aprendizagens em Geografia, a partir de metodologias ativas e pautadas na categoria lugar.

## **2 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP**

A professora Caroline Vieira apresentou as ações do Projeto no estado de São Paulo, ligados à USP, sob coordenação da Professora Andrea Lastória em dois eixos de exposição. A primeira foi a construção e o lançamento do Almanaque “Nós Propomos! cidadania, escola e protagonismo juvenil”<sup>1</sup>, como resultado de práticas referentes ao projeto em alguns municípios paulistas e, também, da dissertação de mestrado sobre o Projeto no referido estado brasileiro<sup>2</sup>.

O referido almanaque é um marco importante para avançarmos no desenvolvimento do projeto no estado de São Paulo (LASTÓRIA; ROSA; KAWASAKI, 2021, p. 108-109), pois

O almanaque destaca as relações entre educação geográfica e formação cidadã, enfatizando diversas práticas socioeducativas no âmbito escolar,

---

<sup>1</sup> O material pode ser acessado por meio do blog do grupo de Estudos da Localidade no seguinte endereço: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>

<sup>2</sup> A dissertação pode ser encontrada no seguinte site: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-22072020-084056/fr.php>

curricular e didático-metodológico. Isso em uma estreita vinculação entre a Universidade de São Paulo e as escolas de ensino fundamental e médio. É destinado aos professores, formadores de docentes, estudantes de Pedagogia, estudantes de licenciaturas e a todos os interessados nos temas de educação geográfica e formação cidadã. A elaboração coletiva do Almanaque permite ressignificar a educação geográfica, a formação cidadã e o desenvolvimento de uma maior compreensão sobre a sustentabilidade do espaço geográfico. O ensino da Geografia não pode seguir sendo um inventário de locais e lugares desconhecidos. Pelo contrário, deve transformar-se em uma área de conhecimento transcendente para o desenvolvimento de potencialidades humanas em harmonia com seu ambiente. Esse é o sentido com que o trabalho que conhecemos hoje, para a comunidade escolar e universitária, é pensado e orientado.

A segunda ação explicitada na fala da professora foi a realização de formação continuada, por meio de oficinas presenciais e remotas para professores, no sentido de ampliação da visibilidade do projeto. A hospedagem do referido almanaque nos sites de diversas universidades foi indicada como importante pelos membros da Rede Nós Propomos!

### **3 – Universidade Estadual e Federal do Rio Grande do Norte – UERN/UFRN**

O professor Fábio Fernandes destacou que o projeto está na fase de implantação em uma escola de Ensino Médio e em uma disciplina eletiva a ser ofertada em Pau dos Ferros – RN. Explicou que estava realizando formação para professores ingressantes no projeto. Salientou que a equipe estava usando os materiais bibliográficos já disponíveis sobre o Projeto para dar embasamento teórico e metodológico tanto para a formação quanto para a implementação. O professor destacou o fato de o Projeto ser novo no campus Caicó, pelo fato de ter ocorrido no mês de novembro do ano de 2020, a aprovação do Projeto, impulsionado por meio de um edital de apoio às atividades de extensão.

### **4 – Universidade Estadual Paulista - UNESP**

A fala de Isabela Gonsalves destacou as ações feitas nos municípios de Araraquara, Gália e Marília, sob coordenação da professora Sílvia Fernandes. Em tais municípios, o projeto envolve

alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental I e II (Figura 4). Ela salientou que na instituição existe a participação de alunos de graduação em Ciências Sociais, bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, para atuar como auxiliares aos professores de Geografia das escolas.

Figura 2 – Sistematização das ações feitas no município de Araraquara, Gália e Marília

**Atividades do Nós Propomos! para o Segundo Semestre de 2021**

**Ensino Médio - Juventude**

- Escola Estadual Graciema Baganha Ribeiro – Gália, SP.**
  - Atividade sobre Desenvolvimento Sustentável e Consumo Consciente acerca da produção, uso e descarte das máscaras de proteção contra o Covid19, na perspectiva da Educação Ambiental crítica, com a interdisciplinaridade entre Química e Geografia
  - Estudantes do EM com Iniciação Científica
- Escola Estadual Oracina de Corrêa de Moraes Rodine – Marília, SP.**
  - Atividades sobre o Desenvolvimento Sustentável acerca das temáticas: território, apropriação espacial, segregação socioespacial, e alternativas sustentáveis de medida micro e macro, com uma Oficina de Confecção de Composteiras Domésticas para a reutilização do lixo orgânico na vida cotidiana dos estudantes
  - Sarau cultural
- Escola Estadual José Alfredo de Almeida – Marília, SP.**
  - Atividades sobre o Desenvolvimento Sustentável acerca das temáticas propostas para a Escola Oracina de Território, Apropriação e Segregação Socioespacial e Alternativas Sustentáveis.
  - Pesquisa, Extensão, Educação Ambiental unidas na medida em que os estudantes fizeram uma pesquisa sobre suas percepções de problemáticas locais, seguida de produção textual debatidas em sala.
  - Oficina de Composteiras Domésticas como alternativas sustentáveis.

**Ensino Fundamental- Infância**

- Escola Estadual Sérgio Pedro Speranza – Araraquara, SP.**
  - Atividades com crianças de 6 a 10 anos de idade, com objetivo de trabalhar a alfabetização ambiental no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano a partir de trabalhos de campo no espaço escolar e em seu entorno, além da integração dessas turmas em um projeto literário acerca da obra: "O Homem que espalhou deserto" de Ignácio de Loyola Brandão. A previsão de término é novembro.

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO® CFEA

Fonte: dos autores, 2021.

## 5 – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

O professor Sérgio Claudino destacou o fato de, no estado de Santa Catarina, em especial na Universidade Federal de Santa Catarina, com o Colégio de Aplicação, ter sido a primeira instituição, no Brasil, a iniciar o projeto. Em seguida, o professor Márcio Marchi destacou os 8 anos de desenvolvimento do projeto e apresentou a configuração atual. Esta envolveu mudanças no Ensino Médio (A – Estudos compostos por 8 Grupos de Trabalho. B - Levantamento e potencialidades dos bairros com elaboração de relatórios detalhados; C - Proposição para os problemas pesquisados no segundo semestre de 2021; D - Formação de professores nas esferas inicial e continuada

para focar em estudantes da graduação e da pós-graduação; E - Apresentação do projeto como metodologia ativa. Referência do projeto no referencial curricular do estado de Santa Catarina.

Em 2020 e 2021, o projeto foi realizado, integralmente, de forma remota devido à pandemia. No Colégio Universitário UNIDVI, no Rio do Sul – SC, conforme relato do professor Adilson Tadeu Basquerote, ocorreu a inserção do projeto em um itinerário formativo curricular no Novo Ensino Médio. Tal itinerário foi denominado como Sociedade e Cidadania.

Figura 3 – Apresentação do trabalho dos alunos do bairro Santo Antônio de Lisboa – Florianópolis



Fonte: dos autores, 2021.

## 6 – Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

A professora Adriana Andreis destaca as atividades do projeto em dois eixos de ação, sendo eles: a formação de professores para ampliação do projeto e as pesquisas de pós-graduação sobre o projeto, por meio de uma nova demanda de projeto de ensino e extensão.

## **7 – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE**

A professora Mafalda Francischett apontou a importância do Projeto nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, comentou que tem como objetivo, trabalhar o projeto em escolas estaduais de 42 municípios do Estado do Paraná nos anos de 2022 e 2023. Especificou que, atualmente, o projeto é desenvolvido em 4 municípios, a saber: Francisco Beltrão, Verê, Itapejara e Ampére. Além disso, salientou a defesa de dissertação de mestrado de Ana Carolina Tazinasso, também sobre o projeto. Acrescentou que no ano de 2022, foi programado uma formação continuada para os professores das redes municipais e mencionou sobre a criação de um museu pedagógico na escola. Além disso, comunicou o lançamento de um livro de ações desenvolvidas, entre os anos de 2017 até 2021, pelo Projeto, no Paraná – Brasil. Avisou, ainda, que o lançamento será realizado de modo remoto e que o convite será enviado a todos. Ela colocou que o grupo planeja a continuação de ações nos municípios paranaenses por meio da ampliação das ações nos anos iniciais das escolas localizadas em Francisco Beltrão, além da participação no II Congresso Nós Propomos! a ser desenvolvido no mês de julho de 2022.

## **8 – Universidade de Valência - UV**

O Professor Xosé Manuel Souto propõe que se realize uma síntese, por estado, com as ações feitas para que os membros da rede Nós Propomos! possam saber mais informações sobre o Projeto e, assim, seja possível realizar maior interação e integração entre os membros, aspectos importantes tendo em vista o avanço das ações voltadas para a cidadania. Também destacou a necessidade de sistematizar as atividades do projeto para ampliar a sua visibilidade. Neste sentido, lembrou a participação de todos os membros no Fórum Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade – GEOFORO.

## **9 – Universidade de Castilla-La Mancha - UCLM**

A professora Maria Ángeles destacou a cientificidade e a importância do Projeto tanto para a escola quanto para a

universidade. Apontou como contribuição ao Projeto, uma publicação sobre as práticas realizadas nos projetos desenvolvidos nos anos de 2016 até 2021. Também falou do impacto que os encontros, nacionais e internacionais da rede Nós Propomos!, proporcionaram para que novas ações educativas e formativas fossem criadas.

#### **10 - Universidade de Antioquia - UA**

A Professora Izabel comentou sobre as ações do projeto nas cidades de Bogotá e Mendellin, na Colômbia. Destacou o planejamento realizado pelos professores em colégios na rede privada e pública. Ricardo Gutierrez falou que a formação continuada com professores em Mendellin não foi interrompida, mesmo com a pandemia de COVID-19.

#### **11 – Universidade de Lisboa – UL**

O impacto da pandemia traduziu-se numa diminuição do número de escolas participantes e de alunos. Contudo, 52 escolas continuaram suas ações com o projeto, sob a coordenação do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – IGOT o que possibilitou o envolvimento de 2200 estudantes. Estes submeteram 400 projetos (40 a mais que havia sido submetido no ano letivo anterior). Pode-se afirmar, assim, que o projeto evidenciou, em Portugal, uma grande resiliência. O Seminário Nacional final decorreu, por força das circunstâncias, online. Entretanto, o Projeto tem influenciado novas práticas educativas e os próprios exames nacionais de Portugal passaram a incluir questões relativas à resolução de problemas.

#### **12 - Universidade Estadual de Goiás - UEG**

O professor Alexander explicou que as ações durante a pandemia continuaram e teve um edital de apoio que foi ofertado pelo Banco Itaú. Comentou a programação de um seminário, em formato de live, para apresentar e divulgar as ações das escolas dos municípios do estado de Goiás, no Brasil. As ações focam, também, em formação de professores por meio de oficiais virtuais. Foram escolhidos três temas, a saber: 1. Plataformas interativas; 2. Mapas; 3. Edição de vídeos. Além

disso, está em fase de construção, um site e uma publicação, para divulgar resultados de pesquisas e de práticas desenvolvidas pelo projeto. A publicação está prevista para o ano de 2022.

### 13 - Universidade Federal do Piauí - UFPI

Professor Raimundo Lenilde destacou que a pandemia dificultou a realização do projeto. Em 2021, salientou que eles conseguiram realizar duas investigações sobre o projeto, uma iniciação científica e uma pesquisa de dissertação de mestrado.

### 14 - Universidade de Passo Fundo - UPF

O professor Claudionei Gengnagel falou que a pandemia fez com que o Projeto precisasse ser pausado no ano de 2020. No entanto, foi retomado em 2021, em uma escola privada, por meio do formato híbrido. Tal escola integra uma ação em parceria com a universidade. Ele ressaltou que a etapa de retomada contou com a elaboração de noventa trabalhos de campo realizados de forma individual, devido à pandemia.

Figuras 4 e 5 – Alunos reunião para apresentação dos trabalhos de campo e organizando as propostas de intervenção local em Passo Fundo/RS.



Fonte: dos autores, 2021.

### 15 - Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

No campus de São Paulo de Potengi, o foco do Projeto foi a questão do saneamento básico, por meio de um estudo com o Google Earth com os alunos do município de Boa Saúde – RN. Neste,

os alunos criaram narrativas a partir dos problemas territoriais relacionados a questões do saneamento básico. Importante destacar que o uso deste recurso está alinhado à necessidade do distanciamento que a pandemia impôs a todos.

Práticas e estudos com base nesta plataforma foram feitos em um contexto não pandêmico por Halasz (2020), que utilizou a referida metodologia para analisar as potencialidades e os limites das tecnologias geocolaborativas no desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de geografia, por meio do Projeto Nós Propomos!.

Desta forma, segundo o referido estudo (2020, p. 115):

[...] os estudantes, quando convidados a refletir sobre o seu cotidiano, passaram a olhar sobre o território de uma forma mais atenta e crítica, a qual favorece a formação para a cidadania, pois é se identificando como sujeito parte do território que passa a agir na busca da melhoria.

#### **16 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**

Em 2018, o professor Clézio iniciou, junto a uma escola estadual, ações educativas relacionadas ao projeto. Posteriormente, conseguiu uma bolsa de iniciação científica e pode inserir novas ações do projeto como extensão universitária. O professor relatou que nos anos de 2020 e 2021, o projeto foi impactado pela pandemia e que devido à falta de acesso à internet, a comunicação com os alunos foi interrompida. Para o ano de 2022, ele espera conseguir travar uma parceria com as escolas da rede municipal para a realização do II Congresso Nós Propomos!.

#### **17 - Universidade Federal do Pernambuco - UFPE**

Destaque para a fase de implementação do Projeto no ano de 2021, por meio de formação e conhecimento dos referenciais teórico e metodológicos do mesmo e início das atividades em 2022 junto às escolas públicas.

#### **18 – Escola da Sertã - Portugal**

A Professora Ilda Martinho informou que no Agrupamento de Escolas da Sertã, em Portugal, apesar da pandemia, o Projeto Nós

Propomos! foi alargado a todos os alunos que ingressaram no ensino médio (secundário, em Portugal), mesmo os que não frequentavam a disciplina de Geografia, como projeto de cidadania.

Ao todo, participaram cerca de 150 alunos, que submeteram perto de 45 projetos. Os alunos realizaram trabalho de campo, com visitas de reconhecimento dos problemas locais, realização de inquéritos e entrevistas e trataram os respetivos dados. A Escola foi distinguida com diversos prêmios nos concursos temáticos de fotografia, poster e texto.

Figura 6 – Alunos identificam problemas locais da Escola da Sertã



Fonte: dos autores, 2021.

## 19 - Universidade Federal de Catalão - UFC

Encontra-se em fase de implementação o Projeto no ano de 2021, por meio de formação e conhecimento dos referenciais teórico e metodológicos. O início das atividades ocorreu em 2022, junto às escolas públicas.

## Considerações finais

O Seminário Geral, como um evento realizado de modo remoto, representou um avanço na reunião de professores envolvidos com o Projeto Nós Propomos!. Também podemos considerar que serviu de alicerce para reafirmar a importância da sistematização das informações realizadas por tantos atores do Projeto, na esfera Iberoamericana. Destacamos cinco aspectos cruciais: Um primeiro, a possibilidade de reunir cerca de 70 membros da Rede Nós Propomos! e a realização efetiva de 20 apresentações que expuseram diferentes experiências, mas também inquietudes, angústias e dúvidas. As apresentações também focaram em alguns planos de ação que valorizam a educação geográfica e o Projeto no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Em um segundo aspecto, houve um fortalecimento da Rede, na medida em que os participantes puderam explicitar suas autorias e práxis pedagógicas na adaptação do Projeto em diferentes modos durante a pandemia. Como afirmado, houve uma relativa pausa no Projeto em diferentes contextos da Iberoamérica com os alunos, principalmente por meio do trabalho de campo. No entanto, a força do Projeto e da aposta numa educação crítica e reflexiva se manteve viva nas mentes e nas práticas escolares e acadêmicas de alunos e professores. Esta rede Iberoamericana que se constrói mesmo com a adversidade da pandemia (CLAUDINO, 2022).

O terceiro aspecto a ser exposto diz respeito ao modelamento/adaptação do Projeto a diferentes localidades onde foi implementado e desenvolvido, por meio da manutenção do título do Projeto, das mudanças do subtítulo a depender dos locais (cidades/estados) e dos focos de análises dos problemas estudados, em especial no Brasil. Este feito é indício da plasticidade do Projeto, ao modelar-se a amplas e distintas diversidades, desafios e possibilidades encontradas para seu desenvolvimento efetivo.

Um quarto aspecto que podemos identificar é o das várias possibilidades de planos e projetos para o ano de 2022, com relação ao Projeto. Estas ações materializam-se na forma da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, elementos tão caros a uma educação como transformação social. O II Congresso Nós Propomos! aclamado e confirmado para julho de 2022, de forma remota, é uma

amostra visível das enormes possibilidades de ampliação, reforço e desejo dos membros da rede Nós Propomos!

Um quinto aspecto decorre de uma reflexão global sobre o conjunto das intervenções do Seminário. O Projeto Nós Propomos! existe e é abraçado em vários continentes porque se constitui como espaço de educação para a cidadania territorial, ou seja, de educação para a participação responsável na resolução dos problemas comunitários de base espacial (CLAUDINO, 2021).

Desde 2011, ele responde tanto os objetivos da primeira Carta Internacional de Educação Geográfica, que coloca no centro da Geografia a defesa dos direitos humanos (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA/UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL, 1992), como, com evidente antecipação, ao novo contrato social para a educação reclamado pela UNESCO: ao desafiar os mais jovens a identificarem e apresentarem propostas de solução para os problemas socioambientais da comunidade, o Projeto Nós Propomos! contribui, inequivocamente, para uma Educação que, assente precisamente nos direitos humanos, “builds common purposes and enables individuals and communities to flourish together... This emphasis on participation is what strengthens education as a common good” (UNESCO, 2021, p. 2). Este é um desafio universal.

## Referências

CARVALHO SOBRINHO, Hugo. **Educação Geográfica e Formação Cidadã**: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CLAUDINO, Sérgio. Project We Propose! building territorial citizenship from school. In: PINEDA-AFONSO, José. A.; ALBA-FERNANDEZ, Nicolas De.; NAVARRO-MEDINA, Eliza. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019b. p. 350-382.

CLAUDINO, Sérgio. Geografia e Cidadania no Século XXI: a Rede Ibero-Americana nós Propomos! In: VALLERIUS, Daniel, Mallmann; MOTA, Hugo, Gabriel, SANTOS, Leovan, Alves dos. (Orgs.) **Ensino de**

**Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas**, Goiânia: Ed: Alfa comunicações, 2022.

CLAUDINO, Sérgio. Problemas sociais e cidadania local em Geografia. Uma proposta alternativa. In. GÓMEZ CARRASCO; SOUTO GONZÁLEZ; MIRALLES MARTÍNEZ (EDS.) **Enseñanza de las Ciencias Sociales para una cidadania democrática**: estúdios em homenaje al professor Ramón López Facal. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona, Espanha, 2021.

CLAUDINO, Sérgio.; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé.; DOMENECH, Maria À.; BAZOLLI, João A.; LENILDE, Raimundo.; GENGNAGEL, Claudionei L.; MENDES, Luís.; SILVA, Adilson T. Basquerote (org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT, 2019. Disponível em: <http://nospropomos2016.weebly.com/livro.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA/UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL. **Carta Internacional da Educação Geográfica**. Associação de Professores de Geografia, separata da APOGEO, 1992.

HALASZEN, Lucas. **Tecnologias geocolaborativas no ensino de Geografia**: proposta didática para o Ensino Médio. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2020. TEIXEIRA, L. E. S. **A Extensão Universitária como estímulo à Gestão Social**: a experiência do “Nós Propomos”. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

LASTÓRIA, A. C; ROSA, A. V.; KAWASAKI, S, C. **Almanaque Nós Propomos!** cidadania, Escola e protagonismo juvenil. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.

UNESCO (2021). **Reimagining our futures together**. A new social contract for education. UNESCO, Paris, 2021.



## Sobre as organizadoras

Carina Copatti é Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) onde atua no Centro de Educação, Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS/UFES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). É Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí (2019), com Pós-doutorado em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó (2019-2021). É Graduada em Licenciatura em Geografia (2010) e Mestra em Educação (2014) pela UPF. Graduada em Pedagogia Pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER (2020). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE-UFES) e é vice-líder do Grupo de Investigadores Iberoamericanos em Educação Geográfica (IIEG). Integra o grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF). Contato: carina.copatti@gmail.com

Adriana Maria Andreis é Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Chapecó/SC, na Licenciatura em Geografia, PPGGeo/Mestrado em Geografia e PPGE/Mestrado em Educação. Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia pela UNIJUI/RS com doutorado sanduíche pela Universidad Autónoma de Madrid - UAM, Espanha. Mestre em Educação nas Ciências - com área de concentração em Geografia pela UNIJUI - Ijuí/RS. Graduada em Geografia pela URI Santo Ângelo/RS e especialista em Ensino da Geografia pela UNIFRA Santa Maria/RS. Atuação durante mais de vinte anos como professora na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Coordena o Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE - UFFS/SC) e participa do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (UNIJUI/RS). Contato: adriana.andreis7@gmail.com.

Helena Copetti Callai é Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Orientadora de mestrado e de doutorado e supervisora de pós-doutorado no Programa de Pós graduação em Educação nas Ciências - UNIJUI. Professora colaboradora na Universidade Federal da Fronteira Sul com orientação no mestrado de Geografia. Possui graduação em 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. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação geográfica, geografia, ensino de geografia, cidade e cidadania. Coordena o Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (UNIJUI/RS) e é Bolsista PQ/CNPq- Nível 1D. Contato: copetti.callai@gmail.com

## **Sobre as autoras e os autores convidados**

### **Ademar Graeff**

Graduado em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor de Geografia na rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: ademar.graeff@outlook.com.

### **Alana Rigo Deon**

Doutora (2017-2021) e Mestra (2015-2016) em Educação nas Ciências pela Unijui -RS. Licenciada em Geografia -UFFS (2010-2014). Graduanda em Pedagogia Uniasselvi (2021). Integrante do grupo de pesquisa EMGEOCS na Unijuí e GEPET na UFFS, Campus Chapecó. Atualmente é professora da rede municipal de ensino do município de Erechim/RS. Atuou como professora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e como professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Contato: alanardeon@gmail.com

### **Ana Maria de Oliveira Pereira**

Graduada em Geografia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1995), Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2010) e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social, pela Universidade Feevale (2017). Realiza Pós doutorado em Educação na UNOCHAPECÓ (2021). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, atuando nos cursos de Licenciatura em Geografia, Pedagogia e Mestrado em educação. Contato: ana.pereira@uffs.edu.br.

### **Andrea Coelho Lastória**

Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Pós-Doutorado em Didática da Geografia e História na Universidade de Oviedo - Espanha com bolsa da Fundação Carolina. Mestre e Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP de Rio Claro e em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral (SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Professora do Curso de Pedagogia da FFCLRP, na USP. Contato: lastoria@ffclrp.usp.br

### **Antonio Carlos Pinheiro**

Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1983), graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997), Doutorado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012). Foi professor da escola básica (1986-1994), do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em Campinas (1992-1997), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1992-2002), da Universidade Federal de Goiás (graduação e pós-graduação) (2003-2007), da Universidade Federal de São Paulo (2007-2012). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Geociências do Centro de Ciências Exatas e da Natureza e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG). Contato: antoniocarlospinheiro@bol.com.br

### **Carina Tonieto**

Doutora em Educação (UPF). Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Filosofia (UPF). Professora e pesquisadora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior -GIEPES, ligado à Unicamp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino Trabalho e Sociedade (IFRS). Membro do Grupo Interinstitucional EMpesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". E-mail: tonieto.carina@gmail.com

### **Carla Riethmüller Haas Barcellos**

Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Especialista em Coordenação e Supervisão Escolar - Prominas. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (2022). Atualmente é Professora da Rede Pública Municipal em Ijuí/RS - Ensino Fundamental. Especialização em TICs - UAB/UFSM. Contato: carlaebarcellos@gmail.com

### **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. Contato: claudia.ilgenfritz@hotmail.com

### **Claudionei Lucimar Gengnagel**

Possui graduação em Geografia - Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2007), graduação em Geografia - Bacharelado pela Universidade de Passo Fundo (2007), mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2013) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2021). Atualmente é professor no curso de Geografia (Licenciatura) da Universidade de Passo Fundo; professor no Ensino Médio Integrado da Universidade de Passo Fundo; professor de geografia no Ensino Médio do Colégio Marista Conceição; professor do Medischool Pré-Vestibular e ENEM. Contato: claudionei@upf.br.

### **Cristina Maria Costa Leite**

Doutora em Educação, Mestrado em Gestão Ambiental e Especialização em Gestão do Território e Sensoriamento Remoto. Professora efetiva da Universidade de Brasília, com atuação na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Geografia, no processo de formação de professores na área de Geografia, bem como na análise das questões referentes ao ensino/aprendizagem desse campo disciplinar, nas modalidades presencial e à distância. Contato: criscostaleite@gmail.com

### **Daniel Mallmann Vallerius**

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008) com graduação-sanduíche (CAPES) na Central Connecticut State University/USA. Mestre em Geografia (Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Doutor em Geografia (linha: Ensino-Aprendizagem de Geografia) pela Universidade Federal de Goiás (2017), com estágio doutoral junto a Universidad de Sevilla (Espanha). Foi Vice-Presidente da Associação dos Pós-Graduandos da UFRGS e professor na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Atualmente é professor adjunto e Coordenador Substituto dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Contato: daniel.mv@uol.com.br

### **Diego Bechi**

Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES – UPF) e do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – REDE GIEPES. Atualmente é coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Tapejara/RS. Contato: bechi70866@gmail.com

### **Diego García Monteagudo**

Licenciado en Geografía. Complementos para la formación disciplinar en Historia e Historia del Arte. Máster de Profesor/a en Educación Secundaria. Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Doctor Internacional en Didácticas Específicas (Didáctica de la Geografía). Tesis doctoral: “La representación social: un análisis desde la geografía escolar”, Dres: Dr. Xosé M. Souto González y Dr. Antonio José Morales Hernández. Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Máster Profesor/a en Educación Secundaria. Contato: Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

### **Evandro Consaltér**

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha Políticas Educacionais (2016), Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação - FABE Marau/RS (2013). Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade de Passo Fundo (2009). Vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". Contato: evandroconsalter@gmail.com

### **Felipe de Jesús Juárez Villanueva**

Docente en Geografía de Licenciatura y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Geografía, UNAM; Escuela Normal Superior de México. En los últimos 4 años ha sido, docente, tutor, integrante del Comité de Admisión, sinodal de tesis y tesinas de Licenciatura de Geografía y de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Geografía; Ha dado cursos y talleres (presenciales y a distancia)

de actualización para docentes de licenciatura y bachillerato. Docente de la Escuela Normal Superior de México en la formación de docentes de Geografía en el nivel Secundaria. Contato: felipejuarezvillanueva@gmail.com

### **Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva**

Mestranda em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2008). Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2006). Atualmente é professora dos anos iniciais na Prefeitura Municipal de Teresina-SEMEC e docente de Geografia (EJA- Ensino Médio) da Rede Estadual de Ensino do Piauí-SEDUC. Contato: profrancisca.43@gmail.com

### **Gerson Junior Naibo**

Graduado em Geografia - Licenciatura e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: gersonjrnaibo@outlook.com

### **Guibson da silva lima junior**

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (2022). Mestre (2014) e Licenciado (2011) em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor de Educação Básica II da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa; professor de Educação Básica III da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, problemas socioambientais urbanos, metodologias para o ensino de Geografia, Estudo do meio, PIBID e Residência Pedagógica. Contato: guibsonjuniorrk@hotmail.com

### **Gustavo Henrique Cepolini Ferreira**

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC-Campinas (2007, Bolsa SEE-SP), Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2013, Bolsa CNPq), Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2018, Bolsa CAPES) e Pós-doutor em Geografia pela USP - investigação sobre a Geografia Agrária nos livros didáticos do Ensino Médio. Possui especializações em Gestão e Manejo Ambiental em

Sistemas Florestais pela Universidade Federal de Lavras (2009) e em Docência no Ensino Superior - Centro Universitário Claretiano (2011). Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Contato: gustavo.cepolini@unimontes.br

### **Hugo de Carvalho Sobrinho**

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial e linha de pesquisa Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e licenciado em Pedagogia. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

### **Hugo Heleno Camilo Costa**

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Contato: hugoguimel@gmail.com

### **Jairo Alberto Romero Huerta**

Licenciado en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Pedagogía y Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Posgrado, (MADEMS Geografía) Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Licenciatura en Educación, Universidad Autónoma del Estado de México, (UAEMEX), Profesor de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) con especialidad en Geografía. Contato: jairo\_owen@hotmail.com

### **Junior Bufon Centenaro**

Doutorando em Educação pelo PPGEdU/UPF e Mestre em Educação pelo PPGEdU/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Espiritualidade pela Itepa Faculdades (2017); licenciado em Filosofia pela UPF (2016). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS). É pesquisador da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (REPES/FURG). Participa do projeto de extensão "Grupo de Estudos em Filosofia", vinculado ao curso de Filosofia do IFCH/UPF. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes

estaduais e da rede federal de Ensino Médio". Atuou como professor de Filosofia e Ensino Religioso no Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Franciscano Cristo Rei de Marau/RS. E-mail: junior.centenario@bol.com.br

### **Jussara Fraga Portugal**

Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI) na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET/UNEB/DCET, Campus I). Professora colaboradora no Núcleo de Pós-graduação Gastão Guimarães. Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS,1993); especialização em Supervisão Escolar (UEFS, 1999) e em Avaliação (UNEB, 2002); mestrado (2005) e doutorado (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Universidade do Estado da Bahia). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2019). Contato: jfragaportugal@yahoo.com.br

### **Lana de Souza Cavalcanti**

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990) doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1996) e pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid/Espanha e na Universidade de Buenos Aires/Argentina. É bolsista produtividade 1D. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Goiás, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás regional Goiânia e Jataí. Contato: lana@ufg.br

### **Leonardo Pinto Dos Santos**

Professor da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará - Campus Altamira, onde coordena o Laboratório de Práticas de Ensino de Geografia (LabPrat) e o Curso de Especialização em Práticas de Ensino de Geografia e Estudos Amazônicos (CEPEGEA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEU/UFPA. Técnico em Geoprocessamento, Graduado em Geografia Licenciatura Plena e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Mídias na Educação e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi professor efetivo da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul até 2020. Contato: leonardosantos@ufpa.br

### **Maria de Lourdes Pinto de Almeida**

Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Política, Ciência e Tecnologia pela Unicamp. Docente Pesquisadora do PPGEd da Unoesc. Coordenadora adjunta do Giepes - Unicamp. Editora da Revista Internacional de Educação Superior - RIESup da Unicamp. Coordenadora do Geppes SUL da Unoesc e da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas de Educação Superior - Rieppes - Unoesc /Unicamp. Pesquisadora Colaboradora do PPGEd Mestrado Profissional da UFSM. Autora de vários livros e artigos nacionais e internacionais. Coordenadora da coleção Educação da editora Mercado de Letras. Contato: malu04@gmail.com

### **Marlene Tirlei Koldehoff Laueremann**

Mestranda do Programa Pós Graduação em Educação da (UFFS), Graduada em Pedagogia e Bacharel em Direito. Pós-Graduada em Psicopedagogia-Clínica e Institucional. Saúde Mental e Dependência Química. Servidora Pública Federal, no cargo de Técnico Administrativa em Educação, na função de Assistente de Alunos, no Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE - UFFS/SC). Contato: marlene.koldehoff@gmail.com

### **Maristela Maria de Moraes**

Pós-doutora em Educação nas Ciências PNPd/CAPES - UNIJUÍ (2020). Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ (2017). Realizou estágio doutoral na Universidade de Lisboa (UL) – Portugal, sob a orientação do professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes (julho-dezembro, 2014 (PDSE-CAPES). Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ (2012). Possui Graduação em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2008). Licenciada em Pedagogia - UNINTER (2018). Atuou como professora da Rede Estadual de Ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA). Atua como professora de língua portuguesa, literatura e redação da Educação Básica. Participa do grupo de pesquisa "Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais". Contato: marimmm1@hotmail.com

### **Odair Ribeiro de Carvalho Filho**

Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2010), graduação em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014) e mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - USP (2020). Contato: or.cf@hotmail.com.

**Pedro Alvarez Cruz**

Doctor en Ciencias Pedagógicas (2014). Máster en Didáctica de las Ciencias Naturales (2008). Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía (2004). Profesor Titular. Facultad de Geografía, Universidad de La Habana. Contato: pedro.avarez@geo.uh.cu /pealcruz@gmail.com

**Raimundo Lenilde de Araújo**

Pós-doutorado em Ensino de Geografia/Educação Ambiental; Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Especialista em Ensino de Geografia e Graduado em Geografia - Licenciatura (UECE). É professor Efetivo, Classe Associado I, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com atividade profissional no curso de Licenciatura em Geografia (Graduação), no Programa de Pós-graduação em Geografia/Mestrado/UFPI e no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/Doutorado/UFPI, Contato: raimundolenilde@ufpi.edu.br

**Rodrigo Capelle Suess**

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor da Carreira Magistério Público da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), componente curricular Geografia. Contato: rodrigo.capellesuess@gmail.com

**Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFFS, campus Chapecó, na área de concentração: Natureza, sociedade e espaço geográfico, na linha de pesquisa Produção do espaço urbano-regional. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Diversidade e Cidadania e Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001). Contato: ninafrigeri@gmail.com

**Sérgio Claudino Loureiro Nunes**

Licenciatura em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Lisboa (1981), mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Universidade de Lisboa (1992), doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2002). Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) e Investigador Principal do Centro de Estudos Geográficos-IGOT-UL. Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Coordenador do Centro de Formação de Professores do IGOT-UL. Membro da Direção do GEOFORO-Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade. Coordenador nacional

e internacional do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Contato: [sergio@campus.ul.pt](mailto:sergio@campus.ul.pt).

**Simone Santos de Oliveira**

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Ensino de Geografia; em Metodologia do Ensino da Geografia e em Projetos Educacionais. É mestra em Desenho, Cultura e Interatividade pelo Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDCI/UEFS). Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPgEduC) da universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I). É professora da Educação Básica na rede estadual de ensino, ministrando aulas de Geografia no ensino médio e como Professora Adjunto A no Departamento de Educação do Campus XI (Serrinha) da UNEB. É professora de Metodologia do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa Científica no curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e de Metodologia da Pesquisa Científica nos cursos de Especialização em: Segurança do Trabalho, Controladoria e Finanças, Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional e Direito do Trabalho na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC - Polo SIM- Feira de Santana-BA). Atua como professora de Metodologia da Pesquisa Científica no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar no Núcleo de Pós-graduação Gestão Guimarães/Fundação Visconde de Cairu em Feira de Santana. Contato: [ssoliveira\\_valentec3@yahoo.com.br](mailto:ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br)

A complexidade da realidade educacional compreende o nosso cotidiano de trabalho na interface com a Geografia. Implica o comprometimento com a pesquisa e a produção de conhecimentos, seja na formação de pesquisadores, nos cursos de formação profissional ou na atuação na escola básica. Por meio da formação em Geografia nos dedicamos a criar condições para uma educação geográfica, com o objetivo de que a educação tenha o conhecimento como fundamento para que cada pessoa se constitua no mundo e seja sujeito da sua vida. Diante da necessidade de construir caminhos e avançar nossas interpretações sobre o mundo e a vida, por meio da Geografia e da Educação, é que esta obra foi pensada, e resulta de um projeto partilhado por nós três - as organizadoras - no sentido de aproximar pesquisas e experiências que abarcam Ensino de Geografia e Políticas Educacionais.

Carina Copatti, Adriana Maria Andreis e Helena Copetti Callai

