

A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

THE CRITICAL SCHOOL GEOGRAPHY AND THE CITIZENSHIP FORMATION

Paulo Sérgio Cunha Farias ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professor na Universidade Federal de Campina Grande - UAEd-CH, Graduação em Geografia pela UEPB, mestre e doutor em Geografia pela UFPE
E-mail: pscfarias@bol.com.br

Resumo

Este ensaio objetiva analisar o papel educativo da Geografia Escolar Crítica na formação para a cidadania no Brasil. Para isso, amparou-se nos princípios da pesquisa bibliográfica e nos fundamentos da teoria crítica. Procura revelar como a Educação e a Geografia Escolar, em suas diferentes perspectivas e em diferentes contextos históricos do país, estiveram no centro dos conflitos inerentes à cidadania. Conclui que a educação fundamentada na filosofia da práxis e a Geografia Escolar Crítica podem contribuir para a superação do modelo de sociedade brasileira atual e da sua cidadania atrofiada, mutilada e amputada, que se traduz na figura do cidadão produtivo e consumidor, que as propostas curriculares pragmáticas oficiais contemporâneas objetivam formar. Considera que a Geografia Crítica Escolar, por possibilitar a leitura das contradições do espaço, pode contribuir para a formação da consciência política necessária às lutas para a edificação da cidadania real, integral, irrestrita e concreta.

Palavras-chave

Educação; Ensino de Geografia; Geografia Escolar Crítica; Cidadania.

Abstract

This essay aims to analyze the Critical School Geography educational role in the formation of citizenship in Brazil. For this, it relied on the principles of bibliographic research and the foundations of critical theory. It seeks to reveal how Education and the School Geography, in their different perspectives and in different historical contexts of the country, are at the center of conflicts inherent to citizenship. It concludes that education based on the philosophy of praxis and the Critical School Geography can contribute to overcoming the current Brazilian society model and its stunted citizenship, mutilated, and amputated, which translates into the figure of the productive and consumer citizen, that contemporary official pragmatic curriculum proposals aim to this formation. It considers that the Critical School Geography, by enable the space contradictions readings, it can contribute to the political awareness formation, necessary to the struggles for the construction of real, integral, unrestricted, and concrete citizenship.

Keywords:

Education; Geography teaching; Critical School Geography; Citizenship.

Introdução

Callai (1998), ao levantar os porquês de se estudar Geografia, afirmou que há três razões que devem ser consideradas, quais sejam: conhecer o mundo e obter informações; analisar, conhecer e explicar o espaço produzido pela sociedade, as causas que lhe deram origem; e, por último, algo que não se refere ao conteúdo em si, mas ao objetivo maior que dá conta de todo o mais: a formação cidadã.

Para ela (op. cit., 57), “instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é o objetivo da escola, mas à geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata”.

Partindo desse pressuposto, essa reflexão se propõe a analisar os vínculos entre a educação, a Geografia Escolar e a formação para a cidadania. No entanto, consideramos que resgatar ou restituir a educação fundamentada nos princípios da filosofia da práxis e a educação geográfica nos fundamentos da Geografia Escolar Crítica, tão negadas e esquecidas nas propostas curriculares dos anos de 1990 em diante, é essencial para se alcançar uma educação geral e geográfica capaz de contribuir para a construção de uma consciência socioespacial transformadora, necessária à edificação da cidadania plena.

A Geografia Escolar Crítica, pela sua abordagem centrada na instância espacial em suas contradições e pelos seus objetivos políticos de emancipação e libertação humanas, pode colaborar para uma leitura geográfica consciente da realidade, condição para a ação política capaz de superar o modelo social vigente, que atrofia, mutila ou amputa a cidadania no Brasil. Por isso, a urgência em retomá-la nos nossos sistemas de ensino. Muito além disso, ela deve contribuir para a resistência e a militância política de professores e alunos contra o *status quo* de uma sociedade que se assenta na exploração do trabalho e inibe a concretização do cidadão.

Na Geografia, a questão da cidadania foi tratada por Milton Santos nos idos anos de 1990 do século passado, quando publicou o livro *O Espaço do Cidadão*, no qual analisa, entre outros temas, a importância do território usado, o seu aparelhamento e a sua gestão, como condição para o exercício da cidadania concreta. Nesse livro, levanta duas questões para uma país onde a figura do cidadão é tão esquecida: quantos habitantes no Brasil são cidadãos? quantos nem sabem que não são? O tema da cidadania também perpassa o seu livro *O país distorcido*, publicado em 2002. Essas questões continuam atuais, o que reafirma as prioridades esquecidas de uma educação e uma Geografia Escolar para a construção da cidadania.

Assim, em função da urgência e relevância do tema, nesse ensaio, abordamos as concepções de cidadania e o papel da Geografia Escolar para construí-las. Focalizamos a

importância da Geografia Escolar Crítica em uma educação geográfica voltada à formação para a cidadania plena e, finalmente, tecemos algumas considerações finais acerca da temática desse estudo.

Concepções de cidadania e a Geografia Escolar

Para Cavalcanti (2008), a cidadania é o exercício do direito a ter direitos e, cidadão, portanto, é aquele que a exerce ativa e democraticamente, inclusive, criando e ampliando direitos. É na sua plenitude que se torna possível transformar um direito formal em um real, através da transformação da sua escrita nas letras da lei em sua realização social concreta.

Assim sendo, a cidadania perpassa a conquista e a constante recriação dos direitos civil, político e social. Além disso, ela pressupõe o princípio de igualdade. Portanto, um conjunto de direitos e deveres que incondicionalmente deve ser exercido por todos, irrestritamente e, para isso, as questões relativas ao espaço são fundamentais.

Conforme argumenta Santos (2002b), para passar de abstrata à condição concreta, a cidadania pressupõe o indivíduo no lugar. Passa, portanto, pela compreensão do território usado onde ela se materializa ou não. Desse modo, as formas de gestão, os equipamentos no território, a garantia do seu uso coletivo, representam importantes condicionantes para a sua concretização ou não. Por isso, é preciso “ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta”, para isso, “a questão territorial não pode ser desprezada”. (op. cit., p. 151)

No entanto, cabe descortinar como a noção de cidadania se inscreve na história e os compromissos da educação e da Geografia Escolar para a sua construção.

Conforme afirma Santos (op. cit.), a palavra cidadão se impõe com as grandes rupturas históricas que ocorreram na Europa e demarcaram a superação da sociedade feudal e a emergência da sociedade capitalista. Isso aboliu os vínculos de servidão entre o dono da terra e o servo, conseqüentemente, trouxe para a paisagem social europeia o trabalhador livre, os donos dos meios de produção. Foi nos burgos que essas transformações se concretizaram. Assim, com o homem do burgo, o burguês, nasce o cidadão, o homem do trabalho livre, que habita um lugar livre, a cidade.

No entanto, essas rupturas não se efetivaram em todos os contextos territoriais ao mesmo tempo. Segundo o referido autor (op. cit.), isso demandou um caudal de cultura, um pensamento revolucionário e sua expansão, que estimularam a rebeldia assentada no êxito, que desembocou nas relações sociais e de trabalho.

Entretanto, desde então, a noção de cidadania também foi se definindo ao sabor dos embates sociais que marcaram a sociedade capitalista. De acordo com Heguette (*apud* SANTOS, op. cit., p. 9, nota 1), “no século XIX, com a emergência do Estado-nação em toda a Europa, este conceito adquiriu um importante elemento: a qualidade de membro”. Assim, a cidadania era exercida pelo fato do sujeito ser membro de um Estado-nação. Ainda no século XIX, “o direito de associação - que representa importante direito político -foi incorporado ao *status* da cidadania, proporcionando as bases para a classe trabalhadora adquirir direito político” (HEGUETTE *apud* SANTOS, op. cit., p. 9, nota 2). A partir da segunda metade do século XX, “um terceiro conjunto de direitos – os direitos sociais – garantia ao indivíduo um padrão de vida decente, uma proteção mínima contra a pobreza e a doença, a participação na herança social” (HEGUETTE *apud* SANTOS, op. cit., pp. 9-10, nota 3), foi incorporado à cidadania nos Estados europeus do bem-estar social.

A conquista dos direitos políticos e sociais não foi obra do acaso, ela resultou das lutas históricas dos trabalhadores, organizados em sindicatos, e dos movimentos sociais, denotando a capacidade de organização da sociedade civil para alcançá-la.

Por outro lado, como o escopo da cidadania não é o mesmo nos países metrópoles e satélites, como sugere Haguette (*apud* Santos, op. cit.), nos países periféricos, como o Brasil, a garantia e extensão dos direitos políticos dependem da consolidação de regimes democráticos, que são sempre instáveis, e sociais, que nunca foram garantidos e consolidados de fato. Por isso, este autor (op. cit.) advoga que, no nosso país, existem diversas categorias de cidadãos, desde os que têm todos os direitos (os da classe alta), os que querem privilégios e não direitos para todos (os da classe média) e os que não têm direitos (os pobres).

Ao longo desse processo, cabe-nos atentar como a educação e a Geografia escolar se inseriram. Podemos afirmar que, sem sombra de dúvidas, ambas estiveram/estão no epicentro dos embates pela cidadania ao longo do tempo.

A constituição dos sistemas escolares nacionais foi parte do projeto burguês na criação dos Estados nacionais. Primeiro, com a educação nacional e universal, essa classe, que passa a exercer a hegemonia política, econômica, social e cultural, fez da escola o lugar de difusão da sua da ideologia e de combate a do velho regime. Assim, segundo Vesentini (1998), procurou, através da educação, deslegitimar as raízes pretensamente biológicas (o sangue) e criadas por Deus da classe nobre e criar uma legitimidade nova, calcada no estudo, no mérito escolar, no diploma. Segundo, buscou difundir uma ideologia patriótica e nacionalista, para inculcar, através da escola, que o Estado-nação é natural e eterno, além de apagar da memória coletiva as formas anteriores de territorialidade das sociedades, a exemplo da cidade-estado, do

principado, do pequeno reino ou do feudo. Além disso, as pretensas potencialidades naturais, a originalidade do território nacional, eram enfatizadas como condicionadoras do futuro glorioso que o esperava.

Por trás do caráter cívico dado ao ensino de cada país, era objetivo da classe burguesa perpetuar, através dos sistemas educativos nacionais, “a estrutura das relações de classe e, para legitimá-la, dissimular que as hierarquias escolares que ela produz reproduzem hierarquias sociais” (BORDIEU e PASSERON *apud* VESENTINI, 1998, p. 31). Nessa tessitura, a escola contribuiu para a reprodução do capital, habituando os alunos à disciplina necessária à indústria moderna, realizando tarefas sem discutir os seus objetivos, respeitando as hierarquias e funcionando como absorvente do exército de reserva, segurando ou jogando contingentes humanos no mercado, conforto as demandas da economia. (VESENTINI, *op. cit.*)

Nesse sentido, conforme Pereira (1999), os sistemas escolares e a escolarização da população se afirmam ao longo do século XIX, momento de consolidação do Estado nacional e do capitalismo, sob a hegemonia da burguesia. Esta, detentora do poder político, percebe que não o manteria apenas pela repressão, mas também pela disseminação dos seus valores de classes, apresentados como universais. Para isso, criaram-se redes de escolas no interior dos territórios nacionais europeus que assumiram um caráter nacional, uma vez que, para a criação do território nacional, escala territorial ideal para a reprodução das burguesias nacionais nessa fase de internacionalização do capitalismo, a imposição da nacionalidade era fundamental.

Assim, a educação assumia um importante papel na construção da cidadania como qualidade de membro. Por isso, ela foi colocada a serviço da formação de uma unidade comum entre os sujeitos, definida pela identidade e pelo pertencimento ao território nacional, delineando o que chamamos de **cidadão patriota**. Essa condição de cidadania era, como ainda o é hoje, atestada civilmente pelos documentos comprobatórios dessa nacionalidade, o que garantia/garante aos cidadãos viverem no interior de fronteiras comuns. Os espaços escolares deveriam também praticar o culto aos símbolos nacionais. Daí, o canto cotidiano ou em datas cívicas do hino e o hasteamento da bandeira nacional. Por outro lado, esse elemento de unificação encobriu as contradições entre o capital e o trabalho, inerentes ao modelo de sociedade que se configurava e consolidava.

Para a construção do cidadão patriota, condicionado ao exercício de um civismo alienado, coube à escola unificar e ensinar a língua nacional, impondo a dos vencedores, transformando em dialeto ou apagando a dos povos subjugados; contar a história nacional, organizada em torno de fatos e personagens oriundos das ações dos vencedores, olvidando-se da dos vencidos; naturalizar a origem, descrever e mapear o “corpo” da pátria, a fim de inculcar

a ideia de pertencimento a esse espaço atemporal, para o que a Geografia Escolar foi matéria relevante, justificando a sua inserção curricular em alguns países europeus, mesmo antes da sua constituição como ciência nas Universidades, como foi exemplar o caso alemão.

No caso brasileiro, a produção do cidadão patriota, embora já estivesse na pauta do governo imperial, ganha relevo nos anos de 1930, com a emergência do Estado Novo e do Vargasismo. Esse período foi marcado pelo prenúncio da industrialização, da modernização e da integração do território nacional. Nessa conjuntura, a Geografia se apresentava como ciência e disciplina escolar de muita relevância para o controle e gestão do território e para soldar a unidade nacional em torno do projeto modernizador conservador e ditatorial pela via da construção da identidade patriótica e nacional. Para isso, além da sua manutenção e renovação nos sistemas de ensino, conforme Andrade (2006) e Santos (2002a), criou-se o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dos primeiros cursos de Geografia na UFRJ, então Universidade Nacional, e USP, com objetivo de formar os professores para lecioná-la.

Os balbucios da industrialização e, conseqüentemente, dos primeiros esboços da integração do território nacional, através da criação de sistemas de normas e da montagem dos primeiros sistemas de fluxos articulados, revelaram a diversidade histórica e espacial de um país de dimensões continentais. Tais diferenciações regionais pouco interagiam e se conheciam, já que, historicamente, em função da lógica extrovertida das suas economias agroexportadoras, teciam a vida de relações com os lugares distantes.

Assim, era preciso soldar a unidade dessa diversidade que espacialmente se introvertia. Para isso, o apelo ao nacionalismo patriótico funcionou como elemento de amálgama social e territorial. Nesse empreendimento, a educação e, em particular, a Geografia, assumiram um importante papel, pois ajudaram a forjar o cidadão patriota brasileiro.

Entretanto, esse nacionalismo deveria ser do tipo ilustrado, ou seja, o bom brasileiro, como delegava os fundamentos do positivismo clássico, que inspirava o projeto, deveria ser o cidadão forjado nos princípios da ciência. As normatizações desse modelo de educação nacional foram estabelecidas pelas Leis Orgânicas nos anos de 1930, que ficaram conhecidas como as reformas de Capanema. Na base desse modelo de educação ilustrativa, voltado para a transmissão da verdade científica ao aluno, através do discurso do professor, estavam os fundamentos da pedagogia tradicional.

Os objetivos e fins da educação nacional, ao se centralizarem na formação do cidadão patriota e, para isso, ampararem-se nos fundamentos da pedagogia tradicional, definiram quais os componentes curriculares a serem estudados e o que deveriam abordar, através dos quais se

operacionalizou essa formação. Nesse sentido, a ênfase recaiu no ensino da língua nacional e da matemática, sem que a palavra e o cálculo se articulassem com o mundo da vida, com as condições materiais de existência do sujeito aprendiz. Por outro lado, às ciências humanas, como a História e a Geografia, couberam ensinar a história nacional e descrever as características fisiográficas do território, respectivamente.

Para formar o cidadão patriota brasileiro, a Geografia Escolar, fortemente amparada no possibilismo geográfico oriundo da França, assumiu “a ideologia do nacionalismo patriótico em sua prática pedagógica” (VLACH, 1998; VESENTINI, 1998; PEREIRA, 1999 e GEBRAN, 2003). Para isso, segundo Vesentini (op. cit.), o estudo do Brasil deveria começar pela área e forma do território, latitude e longitude, além de fusos horários, e destacar sua imensa riqueza natural, nunca esquecendo de, ao esboçar o seu mapa, colocar sempre a sua capital em seu “centro geográfico”, no coração do país.

Para o controle, a gestão e o estudo do território nacional se adotou, também, os recortes regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Leste e Sul), elaborados por Fábio Guimarães, engenheiro/geógrafo do IBGE, no começo da década de 1940. Estes se fundamentavam no conceito de região natural. A eleição desse parâmetro de regionalização do país se justificava porque, para o seu autor, as bases físicas apresentavam mais durabilidade. Portanto, viabilizavam as descrições necessárias ao projeto de nação e de nacionalidade que se pretendia construir.

Assim, nas escolas, a identificação e o pertencimento do educando com o território nacional foram construídos tomando como base os estudos sobre as regiões brasileiras. Tais estudos também revelariam o quadro diverso da sua natureza, capaz de acenar com o destino glorioso que era resguardado à nação. No entanto, nesses estudos, seguindo a tradição da escola geográfica de La Blache, somente o título era “regional”, pois a análise se segmentava nos “famosos” aspectos físicos, humanos e econômicos, e pouca coisa se percebia ou aprendia a respeito do arranjo socioespacial regional.

Além dessa compartimentação e fragmentação do e entre o físico e o humano, essa perspectiva escolar da Geografia se pautou em uma abordagem descritiva, objetiva e congeladora dos conceitos de que tratou (GEBRAN, 2003). Estes, abordados nos moldes da pedagogia tradicional, com quem, segundo Straforini (2004), ela estabeleceu longo e exitoso matrimônio, ambas fundamentadas no método positivista, eram distantes e alheias da realidade dos alunos, a quem cabia memorizá-los e reproduzi-los nos exercícios e provas bimestrais.

Em suma, a Geografia Escolar, ao se colocar a serviço da construção do cidadão patriota que, para isso, deveria conhecer o “corpo da nação” retalhado em recortes regionais, suporte

material do civismo alienado que ajudou a construir, serviu para encobrir os conflitos, a violência e a historicidade inerentes à formação territorial brasileira, às desigualdades e contradições recorrentes e sempre recriadas na produção da sua formação socioespacial. Ela descrevia o mundo para o estudante, sem explicá-lo e sem fornecer as ferramentas necessárias para mudá-lo. Serviu e serve para mascarar a realidade, os problemas enfrentados pela sociedade, como denunciou Lacoste (1997), ao que denominou de Geografia dos professores. Assim, contribuiu para a manutenção da ordem vigente e necessária ao progresso exclusivo das elites nacionais e estrangeiras.

A edificação da cidadania baseada na criação, garantia e ampliação de direitos políticos, civis e sociais também não fez parte da pauta principal de outros projetos subsequentes de modernização da sociedade e do território, a exemplo do Plano de Metas de JK (1956-1961). Este ampliou o processo de industrialização/urbanização, consolidou a integração do território, reorientou a ordem geopolítica interna, ao transferir a capital para a recém criada Brasília, mas, ao fazer isso, revelou-se como um projeto conservador, elitista e excludente. Por outro lado, a Geografia Escolar se manteve fiel à postura positivista, advinda da herança da escola geográfica francesa e, em virtude disso, silenciou sobre as desigualdades e contradições características dessa etapa de modernização da formação socioespacial brasileira.

As tentativas de concretizar um embrionário projeto de cidadania tomam relativa forma com as reformas de base de Jango (1961-1964). Entretanto, o golpe civil/militar, orquestrado pela burguesia e forças armadas nacionais, com forte apoio interno da classe média e externo dos Estados Unidos, interditou tais reformas e mergulhou o país em 21 anos de ditadura militar (1964-1985), que suprimiu direitos políticos, retroagiu os direitos civis e interditou a agenda urgente dos direitos sociais dos trabalhadores brasileiros, deixando um legado de heranças para a nossa cidadania atrofiada no presente.

Em função do projeto de modernização conservadora do regime militar que assaltou o poder, baseado no modelo tripé de industrialização, como ressaltam Becker e Egler (2003), no qual cabia ao Estado atuar no setor da indústria de base; ao capital nacional, na indústria de bens de consumo não-duráveis; e ao capital internacional, na indústria de bens de consumo duráveis, tomam forma os mecanismos de produção dos sujeitos sociais que Frigotto e Ciavata (2003, p. 50) nomeiam de **cidadão produtivo**, que corresponde ao “trabalhador que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade e é mais competente”, ao mesmo tempo em que deve ser desprovido de historicidade, da consciência de classe e do conhecimento de viver em uma sociedade concreta baseada na exploração do seu trabalho. Para a formação desse tipo de cidadão, a educação assumiu um papel de extrema relevância.

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

Assim sendo, através dos acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID, a educação básica, para atender aos objetivos do regime que se instaurou com a ditadura militar, foi reformulada pela Lei 5.692/71 e assumiu a tendência pedagógica tecnicista. Com isso, segundo Gebran (2003), seu objetivo passou a ser a formação do trabalhador para o conhecimento de formas de organização do trabalho e o manuseio de máquinas que a indústria em expansão exigia.

Além disso, a educação, pelo papel que também pode exercer na reprodução e no controle social, ocupou posição estratégica nesse projeto de hegemonia. Por isso, a estrutura do currículo foi reformulada, os conteúdos curriculares controlados, os professores foram “amordaçados”, vigiados e os que ousaram descumprir os ditames do regime, perseguidos e torturados. Esperava-se, com isso, que a escola silenciasse ou não assumisse qualquer postura crítica diante da violência física e simbólica do modelo imposto e que se alicerçava nas desigualdades socioespaciais e no cerceamento de direitos essenciais à afirmação de uma cidadania de fato.

Nesse modelo educacional, as Ciências Humanas foram secundarizadas, por não servir ao projeto pedagógico tecnicista ou pelas suas possibilidades de abordagem crítica da sociedade, constituírem-se em ameaças à hegemonia do regime ditatorial. Quando muito, na academia, tiveram que se adequar aos interesses do planejamento estatal e empresarial, ou, na escola, reproduzir o teor nacionalista do seu discurso pedagógico, em datas comemorativas nacionais, como foi o caso da Geografia.

Nesse período, na estrutura universitária brasileira foi introduzido o paradigma neopositivista da ciência geográfica, caracterizado pelo objetivismo, neutralidade e cientificidade da linguagem da lógica, da matemática e da estatística. Assim sendo, a Geografia se transformou em mero exercício de quantificação dos padrões espaciais, alheio à historicidade da sociedade, tomando a forma do que se convencionou a chamar de Nova Geografia, Geografia Quantitativa, Pragmática ou Teorética. Partindo de modelos dedutivos de análise, essa perspectiva se constituiu em importante ferramenta para diagnósticos sobre regiões, territórios e lugares, necessários às ações do planejamento estatal e empresarial. Por isso, seus fundamentos inspiraram pesquisas em órgãos do Estado, como o IBGE e a SUDENE.

Por outro lado, nos sistemas escolares, esse paradigma não se traduziu diretamente em uma variante pedagógica para a Geografia Escolar, apesar de ter-lhe legado temas, conceitos, instrumentos de síntese e organização de dados (tabelas e gráficos), formas de regionalização (regiões homogêneas e funcionais), exercícios indutores da construção do raciocínio espacial instrumental pelo aluno.

Esses elementos foram introduzidos em uma disciplina escolar esvaziada e reduzida, que se manteve descritiva, objetiva, neutra, dual e fortemente voltada à memorização, lembrada, como enfatiza Gebran (op. cit.), nas datas comemorativas nacionais, o que evidenciava o persistente uso do nacionalismo patriótico como amálgama social ao projeto e como elemento de dissimulação ou acobertamento da brutalidade, das desigualdades e das contradições que estavam em suas bases. Tal persistência se evidenciava no lema dos militares, segundo o qual o brasileiro deveria amar o Brasil, caso contrário, deveria deixá-lo.

Pelo exposto, sob os auspícios da Lei 5.692/71, à escola coube formar o cidadão produtivo, necessário ao projeto de modernização pela via da industrialização, mas com a consciência política entorpecida pelo nacionalismo patriótico alienado.

Assim sendo, o modelo de educação tecnicista voltado para atender ao projeto de formação do cidadão produtivo, dotando-o de habilidades necessárias à economia industrial, impactou profundamente na estrutura do currículo e, por conseguinte, na Geografia Escolar. Esta, nos primeiros anos escolares, foi fundida com a História, originando uma disciplina fragmentada e sem identidade, denominada de Estudos Sociais. Nas outras etapas do ensino, teve a carga horária reduzida para abrir espaço às matérias Educação Moral e Cívica e OSPB, que foram criadas pelo regime militar para inculcar o civismo alienado, o moralismo conservador, a formação política calcada na apologia ao regime e para a compreensão da estrutura e do funcionamento do Estado.

Além disso, com a Lei 5.692/71, foi estabelecido que, a partir do segundo ano do Ensino Médio, o aluno poderia optar pela formação técnica para completar essa etapa da escolaridade, o que a fez desaparecer completamente como matéria formativa, principalmente dos filhos dos trabalhadores que conseguiam adentrar aos sistemas públicos de ensino. Isso, por outro lado, corroborou para dificultar o acesso desses jovens às Universidades, já que seus conteúdos continuaram sendo cobrados nos vestibulares.

Em suma, nesse período, a inserção do país no contexto da guerra fria, aliando-se geopoliticamente no bloco capitalista liderado pelos EUA, e o concomitante engajamento em uma política econômica subordinada, que conduziu ao “milagre econômico”, com forte endividamento externo, apoiado pela elite e a classe média em expansão, funcionaram como os vetores para a supressão das liberdades civis e políticas e interditaram qualquer iniciativa para a conquista dos direitos sociais pelos trabalhadores brasileiros.

Assim, essa modernização conservadora agravou a concentração da riqueza e as injustiças já existentes entre pessoas, lugares e regiões, corroborando para o aumento da massa empobrecida e o aprofundamento das desigualdades socioespaciais.

Entre as variáveis da sua contribuição para a elaboração do cidadão mutilado e, por conseguinte, da cidadania amputada, como define Santos (2002b), este circunscrito à condição de produtor e consumidor, que aceitou ser chamado de usuário, está a degradação das escolas. Estas, ao adotarem o modelo educacional tecnicista, deram forma a um ensino unilateral, dual e excludente, funcionando como uma barreira ao acesso do filho do trabalhador a uma formação integral, universal e omnilateral¹, o que prejudicou a construção da sua consciência política crítica e transformadora sobre a sua realidade até hoje, funciona como uma herança que inibe a tomada de consciência dos trabalhadores brasileiros para a defesa, exigência e ampliação dos seus direitos políticos, civis e sociais.

No entanto, dialeticamente, as forças de resistência ou as contra hegemonias, no sentido atribuído por Gramsci (2006), ganham forma na sociedade do período em foco. Nelas, a educação, como instância social fundamental, constituiu-se como importante arena para as suas manifestações. Estas se materializaram na constatação de que os sistemas escolares não só reproduziam a sociedade, mas também poderiam ser o *locus* para a contestação das suas hierarquias sociais e, portanto, para a sua transformação.

É desse modo que, como assevera Gohn (2000), apesar do forte controle e repressão do regime, a partir de 1974, com a crise internacional do petróleo, o milagre econômico brasileiro também entrou em crise, com isso, os movimentos sociais ressurgem das cinzas e o setor de educação também se mobilizou e surgiram várias associações e uniões de professores.

No contexto dos movimentos sociais em renascimento ganhou relevo a compreensão freiriana de uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem (FREIRE, 1987). Por outro lado, a reorganização política dos docentes ensejou as contestações ao modelo pedagógico pragmático e reprodutivista da Lei 5.692/71, o que abriu margem para se pensar a educação sob o enfoque da filosofia da práxis ou como um ato político, possibilitando a emergência das tendências pedagógicas histórico-sociais, críticas ou culturais e libertadoras na prática curricular nas escolas. Isso ganhou formas mais concretas em propostas curriculares de alguns estados e municípios com a redemocratização, como é exemplar a do Estado de São Paulo, na década de 1980.

No campo específico da Geografia, veio à baila a insatisfação com as perspectivas teóricas vigentes, alimentando os questionamentos sobre o seu comprometimento com a ordem social do capital e com a inocuidade do seu arsenal metodológico para tratar às contradições da

¹ Marx refere-se ao termo como uma formação humana oposta à formação unilateral que, por sua vez, é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho, pelas relações burguesas.

realidade. Assim, no bojo da resistência ao regime militar, emergiram as perspectivas críticas dessa ciência como possibilidades para se enxergar os dilemas da sociedade brasileira e fazer do saber geográfico um dos instrumentos para superá-los.

Como propõe Vesentini (2004), esse processo se iniciou com os professores da educação básica, que levaram temáticas sociais e ambientais inovadoras e críticas das escolas para os cursos de pós-graduação em Geografia.

No entanto, a maioria dos historiadores do pensamento geográfico brasileiro considera o Encontro Nacional de Geógrafos de 1978, realizado pela AGB, em Fortaleza-CE, como um marco para a afirmação e consolidação das Geografia Crítica no Brasil. Nesse encontro se debateram os rumos da disciplina, a necessidade da sua renovação epistemológica e metodológica e a importância do seu engajamento político para a superação do regime militar e da sociedade de classes.

Esse movimento de renovação do pensamento geográfico encetou o diálogo dos geógrafos com a teoria crítica, a exemplo dos pensadores da Escola de Frankfurt, dos anarquistas (Réclus e Kropotkin), de Michel Foucault, de Marx e dos marxistas não dogmáticos, como Gramsci. (VESENTINI, op. cit.)

Na construção desse diálogo contribuíram três obras de geógrafos estrangeiros e nacionais, que são tidas como seminais para o pensamento geográfico crítico no Brasil: os livros *Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, do francês Yves Lacoste; *Marxismo e Geografia*, do italiano Máximo Quaini, e *Por uma geografia nova*, do brasileiro Milton Santos.

Nessa última obra, inspirado em Marx, o autor analisou a história e os fundamentos do pensamento geográfico; discutiu a importância da definição do objeto de estudo da Geografia como o caminho, em vez da insistência dos geógrafos em tentar conceituá-la; constatou o estado de viuvez dela em relação ao espaço; destacou o espaço geográfico como instância do social; estabeleceu as categorias internas para o seu estudo (forma, função, estrutura e processo); elaborou o conceito de formação socioespacial, evidenciando que toda formação socioeconômica, como estabelece o pensamento marxista, possui uma variante espacial.

Doravante, em virtude do compromisso político de superação das injustiças sociais que a Geografia assumiu com a renovação crítica, ela se abriu para os movimentos sociais, com a finalidade de contribuir para a construção ou ampliação dos direitos civis e sociais, o que explicita o seu compromisso com a edificação do **cidadão integral**.

Assim, os postulados da Geografia Crítica se constituíram e se constituem na criticidade e no engajamento. A primeira, compreendida como a leitura do real, do espaço geográfico, sem

omitir as suas tensões e contradições sociais, como fazia e faz a Geografia Tradicional. O segundo, pelo seu caráter de não neutralidade e pelo seu compromisso com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e regionais. (VESENTINI, op. cit.)

Diferente do que propõe Vesentini (op. cit.), é consenso entre os geógrafos que, das Universidades, esses pressupostos da renovação da Geografia chegaram às escolas, através dos professores formados nas suas licenciaturas, das propostas curriculares, do livro didático etc., que passaram a incorporar os seus fundamentos teórico-metodológicos.

Entre as propostas curriculares, pela influência que exerceu na elaboração e avaliação de cursos de Licenciatura em Geografia e em outros documentos curriculares pelo Brasil afora, destacou-se a da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, na década de 1980. Elaborada sob a orientação de professores da USP, ela não se restringiu em elencar conteúdos, mas efetuou uma revisão metodológica com base nos fundamentos da Geografia Crítica. Assim, explicitou novas posições teóricas e metodologias para a compreensão do espaço geográfico que, dialeticamente, buscavam integrar o espaço com as relações sociais. (PONTUSCHKA, PAGANELLE e CACETE, 2007)

Com a redemocratização, foi elaborada e promulgada a chamada Constituição cidadã de 1988. Ela acenou com a garantia e a ampliação de direitos à população. Essa conjuntura era favorável ao forte potencial da Geografia Crítica Escolar para a formação da consciência sociopolítica do educando, relevante às lutas sociais para transformar os direitos formais, contidos na lei Magna do país, em direitos reais e concretos. No entanto, essa potencialidade enfrentou diversos entraves para se concretizar nas práticas pedagógicas dos professores.

Com relação a esses entraves, Oliveira e Farias (2014) destacam que a resistência e a rejeição de muitos professores aos seus novos conteúdos e as suas novas formas de abordá-los retardaram a sua afirmação nas escolas. Além disso, esclarecem que, ao se priorizar os aspectos socioeconômicos da produção/reprodução do espaço, negligenciou-se as bases físico-naturais sobre as quais, pelo metabolismo do trabalho, dialeticamente, a sociedade atua. Defendem, ainda, que, ao privilegiar uma visão generalista da totalidade, desconsiderando os espaços de vivência concreta dos alunos, negou-se que a cidadania pressupõe o lugar. Atestam, também, que houve dificuldades de se utilizar o método dialético para superar a dicotomia na abordagem das relações sociedade/natureza, legada da perspectiva positivista da Geografia Escolar Tradicional.

No tocante à organização do processo pedagógico e das práticas de ensino dos professores de Geografia em sala de aula nessa perspectiva, outros entraves dificultaram a sua assimilação nas escolas.

Assim, muitos professores não conseguiram desenvolver a construção dos conceitos geográficos a partir dos conceitos espontâneos dos alunos, o que pressupõe considerar tais conceitos como mediações simbólicas para a leitura crítica do real; os processos para a sua internalização como uma atividade interna do educando, mediados pela relação dele com o mundo, os outros, o docente, através da mediação pedagógica; as condições intelectuais para generalizá-los. Com isso, os conceitos, muitas vezes, continuaram sendo trabalhados como prontos e acabados, a partir do discurso do professor, do livro didático e alheios à realidade concreta do aluno.

Mesmo quando se procurou fazer a crítica social dos conteúdos ou a articulação dos saberes científicos sistematizados com os do aluno, como propõem a pedagogia crítica social dos conteúdos ou a histórico-crítica, reproduzia-se, na Geografia Escolar, a criticidade do livro didático pelo discurso do professor, indiferente ao lugar social e ao ponto de vista do aluno.

Aliás, o livro didático, que se constituía/constituiu como a principal referência para as aulas dessa disciplina, vulgarizou bastante os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica. Muitos deles, conforme atestam Oliveira e Farias (op. cit.), continuaram reproduzindo a compartimentação entre natureza e sociedade. Outros, ao sobrecarregarem os textos com as categorias da economia política marxista, sem a necessária espacialização, acabaram por confundir a Geografia com a Sociologia, a Economia e a História, assim como veicularam conceitos marxistas incompatíveis com o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Além disso, as estruturas físicas e pedagógicas das escolas públicas, o número excessivo de aulas e alunos, a baixa remuneração pelo trabalho docente, estão no cerne das dificuldades do professor para assimilar o ensino crítico de Geografia e a avaliação contínua que ele exige, tendo o aluno e a sua espacialidade social como centros do processo educativo.

Contudo, Oliveira (*apud* PONTUSCHKA, PAGANELLE e CACETE, op. cit.) atesta que, entre todos esses fatores, destacaram-se as dificuldades para a assimilação do método dialético pelo professor de Geografia. Para ele, esse método é inquietante e agitador, põe em xeque como será a realidade no futuro e reflete sobre qual será esse futuro que se deseja alcançar. Através dele, não se transmite o conceito ao aluno, mas, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído.

Essa dificuldade de assimilação do método dialético como princípio pode ser a razão para a pouca articulação do ensino de Geografia com os pressupostos dialéticos da teoria educacional, a exemplo da vigotskiana, da crítica social dos conteúdos e da histórico crítica em geral. Straforini (op. cit.) enfatiza tais dificuldades, destacando que, nos sistemas de ensino, não

ocorreu o matrimônio exitoso e duradouro entre a Geografia Crítica Escolar e os postulados teóricos críticos da educação.

Tal questão também foi constatada por Kaercher (2014), através de pesquisa realizada em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Em sua linguagem metafórica, ele define a Geografia Escolar como um pastel de vento e que, por isso, o gato come a Geografia Crítica. A ideia de pastel de vento se refere a sua pouca densidade teórica para tratar os assuntos, ou seja, uma disciplina com aparência agradável, moderna, porém, com conteúdos dispersivos e reflexões superficiais. Assim sendo, sem a criticidade necessária para solidificar a compreensão do mundo pelo aluno.

Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar esse quadro. Ao nosso ver, ainda persistem as dificuldades de transposição pedagógica do que se aprende na formação do professor de Geografia para a prática do seu ensino nas escolas, o que evidencia o descompasso entre ambas. Além disso, os cursos de licenciatura dessa matéria ainda continuam separando a Geografia Física da Humana, a relação entre os paradigmas dessa ciência e a Geografia Escolar, a pesquisa e o ensino, os conteúdos específicos e os pedagógicos. Ademais, falta maior integração entre os cursos de licenciatura e as escolas, o que poderia ser corrigido através da prática da formação continuada de professores e das atividades de extensão etc.

Enfim, isso se configurou como armadilhas que inibiram a Geografia Escolar Crítica de aproveitar as possibilidades históricas para contribuir com a formação da criticidade do educando a partir da análise/síntese espacial, fundamental às lutas políticas inerentes à cidadania real, integral, irrestrita e concreta. Portanto, para a superação da cidadania mutilada, amputada e atrofiada imperante na sociedade brasileira atualmente.

O contexto histórico que se abriu a partir da década de 1990 dificultou as perspectivas de correção dos desvios da Geografia Crítica Escolar, através da elaboração da sua crítica interna, importante para reorganizar os seus princípios voltados à formação para a cidadania.

Esse contexto histórico se caracterizou, no plano externo, pela crise do paradigma fordista e a ascensão da flexibilização da produção como regime de acumulação capitalista, mudança amparada nas tecnologias da informação, pelo fim da ordem mundial bipolar, com o desmantelamento do bloco socialista e a transição dos países que o formava para a economia de mercado, aprofundando a expansão e o avanço da globalização capitalista neoliberal. No plano interno, o país buscava formas de superar os efeitos econômicos da década perdida (a de 1980) e se inserir no movimento global do capital. Esse conjunto de fatores levou a reforma neoliberal do Estado brasileiro. Com isso, enfatizou-se o econômico em detrimento do social,

o que vem solapando direitos estabelecidos e freando o avanço das parcas conquistas sociais, reafirmando a atrofia dos espaços do cidadão no Brasil.

O receituário neoliberal foi estabelecido para o Brasil e demais países da América Latina pelo Consenso de Washington, no final dos anos 1980, representando um conjunto de políticas liberalizantes fixadas por instituições financeiras, com sede na capital dos EUA, como o FMI e o Banco Mundial. Essas políticas pregavam a privatização, a redução do papel social do Estado e a sua recaptura pelo capital, produzindo o aumento na concentração de riqueza, crises econômicas e perda de direitos, portanto, a retração da cidadania em todo o mundo.

Com o neoliberalismo, segundo Chauí (2016), o núcleo da privatização também está em outro lugar, está na transformação de um direito social em serviço que se compra e vende no mercado. Por isso, a ideia é a de que um direito social e político é aquilo que pode ser transformado em serviço e comprado no mercado. Nesse processo, a educação brasileira foi modificada para contemplar os ditames do mercado, como delegaram o FMI e o Banco Mundial, a partir do Consenso de Washington.

No campo das ideias, emergiram os paradigmas pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-críticos, que buscaram extirpar, interditar ou imobilizar as teorias críticas no campo do pensamento. Com eles, passou-se a refutar a totalidade em processo de totalização empírica sob a égide das contradições inerentes e mundializantes do mercado, com o argumento de que tal perspectiva encobre o singular, o particular, o diverso e o subjetivo. Nesse processo, as Ciências Humanas se enveredaram para análises mais finas e de pequenos recortes espaço-temporais, deram ênfase as questões mais ligadas às subjetividades, identidades e diversidades humanas, consequentemente, ficaram menos atentas às contradições sociais das sociedades capitalistas concretas.

Tudo isso rebateu, sobremaneira, na educação em todo o mundo e, no Brasil, em particular. É nessa perspectiva que podemos compreender a criação da nova LDB (Lei 9.396/1996), os sistemas nacionais de avaliação padronizadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc., instituídos a partir da década de 1990.

Silva (1994), ao analisar a estrutura da reforma da educação brasileira dos anos 90, afirma que ela, com neoliberalismo, é direcionada à preparação para o trabalho (preparação dos alunos para a competitividade nacional e internacional) e à transmissão dos ideais que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Por isso, deve estimular o empreendedorismo, a competição, o mérito, a individualização etc.

Em outras palavras, os objetivos educacionais são redirecionados para a formação do cidadão produtivo e individualizado. Para atender a esses objetivos, a escola, especialmente a

pública, deve ser gerida como uma empresa e considerada como o lugar da formação do trabalhador nas competências e habilidades exigidas pela produção, pelo mercado. Cabe à escola, também, difundir a ideia da inexorabilidade da história triunfante da sociedade de mercado e de que cada um é responsável por si, através da difusão do modo de vida inerente à lógica capitalista. Para Frigotto & Ciavatta (2003, p. 51), essa reforma, “trata-se de uma cuidadosa elaboração superestrutural e ideológica da forma de representar, falsear e cimentar a visão unidimensional do capitalismo sobre a realidade econômica, psicossocial, política e cultural”.

Conforme Tiburi (2016), a instituição escolar associada ao mercado rebaixa a educação ao comércio de mercadorias. Rebaixa as pessoas a produtores e consumidores que devem apenas se encaixar em um mercado.

Portanto, a formação desse cidadão produtivo é contrária a do cidadão capaz do exercício político crítico (FARIAS, 2020), ou seja, de desenvolver uma consciência vigilante e questionadora das instituições que devem assegurar e ampliar os seus direitos integrais. Constitui-se, assim, um cidadão parcial, exercendo uma cidadania incompleta.

Por sua vez, os PCN estabeleceram as orientações da estrutura dos currículos que deveria formar o cidadão produtivo nos Estados e municípios. Para fundamentá-los à luz das teorias pedagógicas, os seus elaboradores, segundo Saviani (2013), lançaram mão de categorias educacionais precedentes, às quais se anteciparam prefixos do tipo “pós” ou “neo” para revesti-las de novidade ou de conceitos tributários de outros campos do saber.

Nesse sentido, o conceito de capital humano, forjado por Teodoro Schultz, da Escola Neoliberal de Chicago, na década de 1950, foi tomado de empréstimo e se constituiu como a base dessa reforma educacional. Segundo este conceito, a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Assim sendo, “a escola se encarregaria de preparar a força de trabalho educada em um mercado de mão de obra em expansão”. Deveria “formar progressivamente o trabalhador para que este fosse incorporado pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento social e da renda individual”. (SAVIANI, op. cit., p. 427)

Por se enquadrarem na concepção de educação nos moldes neoliberais, foram retomadas as perspectivas pedagógicas pragmáticas coincidentes com a ideia de educação como formadora do capital humano e com a concepção social neoliberal: neotecnicismo, pedagogia das competências, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e pedagogia corporativa (SAVIANI, op. cit.). Com esses modelos pedagógicos se buscou instaurar a lógica do cálculo custo/benefício na educação, os modelos de gestão das escolas inspirados em empresas, as parcerias público-

privadas na gestão dos sistemas de ensino ou de escolas, os sistemas padronizados e unificados de avaliações externas, a valorização do método em detrimento do conteúdo, o ensino por habilidades e competências, o aprender a aprender, o controle sobre o trabalho docente, entre outros. (FARIAS, 2017)

Além desse pragmatismo pedagógico, que expressava o projeto educativo para atender às demandas da economia capitalista neoliberal, as elaborações curriculares também incorporaram questões referentes ao subjetivo, à cultura, à diferença, às identidades sociais e territoriais etc., o que denota a colonização do currículo pelas teorias pós-críticas, como exemplifica o PCN de Geografia, fundamentado na perspectiva teórica de base fenomenológica.

Por outro lado, as ideias pedagógicas de esquerda, fundamentadas na filosofia da práxis, a exemplo da pedagogia sócio-histórica, crítica social dos conteúdos e libertadora, que ganharam certo terreno no campo educacional na década de 1980, sofreram grande inflexão (FARIAS, op. cit.). A Geografia Escolar Crítica também passou por esse mesmo movimento de inflexão nos currículos prescritos pelo Estado.

Por ser um momento marcado pelo descentramento ou desconstrução das ideias críticas anteriores, como considera Saviani (op. cit.), com a emergência das teorias pós-críticas, pós-modernas ou pós-estruturalistas no campo do pensamento, a Geografia escolar proposta pelos PCN se enveredou, de acordo com alguns estudos já realizadas, para o psicologismo, ecletismo ou fenomenologia (ROCHA, 1014). Este autor destaca que, nesses parâmetros, há a negação das perspectivas tradicional e crítica de matriz marxista e a defesa da fenomenológica para a Geografia Escolar.

A Geografia Escolar Fenomenológica, que se expressa nas concepções geográficas da percepção, comportamental e humanista, centra-se no subjetivismo individualizado dos sujeitos em suas relações como o espaço, focalizando o lugar como campo de significados.

Assim, pela natureza do seu objeto de estudo (o lugar) e do seu método (fenomenológico/hermenêutico), impossibilita aos jovens e às crianças filhos de trabalhadores brasileiros, uma leitura objetiva, crítica e coletiva dos processos sociais que estão na origem da produção/reprodução do espaço geográfico, prejudicando a construção da sua consciência de classe, da sua formação e a ação políticas. Portanto, interdita a construção da leitura geográfica crítica, necessária a um projeto social que pense em rupturas no rumo da história humana e, para isso, conceba a escola como lugar de formação para a cidadania integral.

Os governos de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores (2002-2016) deram continuidade à inserção social pelo consumo e aos pressupostos curriculares gerais voltados à formação do cidadão produtivo, embora tenham montado um embrionário projeto de inclusão

dos mais pobres, através das políticas de garantia e ampliação de direitos sociais (algumas iniciativas de criação de renda, ampliação do acesso à saúde, à educação e à moradia, por exemplo). Entretanto, o golpe de 2016, com Impeachment fraudulento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, inviabilizou a continuidade da montagem do incipiente espaço do cidadão, realinhando o Brasil ao neoliberalismo radical e aprofundando a sua transformação em espaço nacional da economia internacional.

Com a ascensão de Michel Temer ao poder, ratifica-se a privatização, a oligopolização e a financeirização do território nacional, aprofundando a inserção subalterna do Brasil às correntes da globalização. Por outro lado, retira-se direitos dos trabalhadores (reforma trabalhista), reduz-se os investimentos públicos em educação, saúde e moradia, promovendo o desmonte de direitos sociais garantidos pelo Estado. Com isso, presenciamos o fortalecimento da estrutura estatal para atender aos reclamos das finanças e de outros interesses das elites econômicas nacional e internacional, em detrimento dos cuidados com as populações trabalhadoras cuja vida tenderá a se tornar ainda mais difícil.

Foi sob esse governo que tomou forma e foi aprovada a reforma da LDB (Lei 9.396/1996), com a Lei 13.415/2017, que reforça o caráter da educação voltada para a formação do cidadão produtivo e consumidor, o que ratifica os seus princípios pedagógicos pragmáticos. De acordo com essa lei, a formação profissional passa a ser um dos itinerários do currículo a partir do segundo ano do Ensino Médio. Por outro lado, a Geografia e a História, não aparecem como matérias obrigatórias nos três anos dessa etapa da escolaridade, *status* reservado apenas aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Isso prejudicará a formação humanista dos filhos dos trabalhadores e, por isso, a construção da sua consciência política crítica, tão importante para a organização e ação em defesa dos seus direitos civis, políticos e sociais. Além disso, produzirá um fosso entre a educação ampla dos filhos das elites e a restritiva dos filhos dos trabalhadores, a quem se destina a formação profissional, configurando a educação nacional como minimalista, dual e desigual. (FARIAS, 2020)

No conjunto dessas reformas foi aprovada e homologada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua introdução, fica claro que ela objetiva enquadrar a educação nacional às exigências das avaliações internacionais (PISA) e que seu esteio é o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado, portanto, fundamenta-se na Pedagogia das Competências.

A BNCC dedicada a Geografia, sem muita clareza, deixa transparecer um certo ecletismo da sua fundamentação teórica-metodológico, embora evidencie uma certeza, a Geografia Crítica não aparece nela contemplada. Portanto, as contradições e lutas que

caracterizam a produção/reprodução dos espaços local, regional e nacional, expressas nas desigualdades socioespaciais, não compõem o principal repertório da base. Não esclarece as condições do trabalho alienado que estão no cerne dessa produção/reprodução. Isso pressupõe que o aluno egresso da classe trabalhadora terá dificuldades para compreender criticamente o seu lugar social e se organizar para as lutas coletivas necessárias à superação da condição de cidadania atrofiada em que vive.

Além disso, pelas amarras normativas ditadas pelo MEC, ela impactará a formação do professor, a concepção de Geografia que a escola deve assumir, o livro didático e outros materiais de apoio, as formas de avaliar, as concepções de homem e sociedade que a escola deve construir etc.

Para agudizar esse panorama, em 2018, foi eleito um presidente de extrema direita, com forte tendência fascista e conservadora, com ampla votação entre os trabalhadores, o que denota a fragilidade da consciência política no seio dessa classe. Ao tomar posse, em janeiro de 2019, esse gestor começou o trabalho de extirpação dos direitos dos trabalhadores (a reforma previdenciária) e de direitos sociais da população, ao reduzir os investimentos e extinguir programas nos campos da saúde (Mais médicos), educação (drásticas reduções orçamentárias e paralização de investimentos na ampliação do ensino técnico e superior), moradia (Minha casa, minha vida), entre outros, ao mesmo tempo em que reafirma as políticas privatizantes e de estímulo ao grande capital, tanto no campo quanto na cidade.

Essa conjuntura vem aprofundando os níveis de empobrecimento, desemprego e desamparo da população trabalhadora, o que reforça as engrenagens sociais de produção do não-cidadão no Brasil e reafirma a importância de uma educação geral e geográfica fundamentada na filosofia da práxis e na Geografia Crítica Escolar, necessárias à construção da consciência crítica coletiva e participativa nas lutas para a superação desse modelo de sociedade que mutila a cidadania.

Educação para a cidadania plena e a Geografia Escolar Crítica

Em função das questões analisadas anteriormente, evidenciamos que a educação representa um instrumento imprescindível para a construção da consciência política crítica necessária à formação para a cidadania integral, real, irrestrita e concreta. Para isso, ela deve objetivar a emancipação e libertação humanas. Por isso, deve ser integral, universal e omnilateral. Esse modelo educativo deve se fundamentar na filosofia da práxis.

Nessa perspectiva de educação, a análise espacial é parte substancial, pois possibilita ao educando aprender a ler geograficamente o mundo. E isso é, antes de tudo, conforme nos assevera Perez (2001), compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo.

Em outras palavras, a construção do sentido do mundo deve ser o eixo norteador da educação nessa perspectiva. Nessa construção, a Geografia Escolar Crítica tem muito a contribuir para que ela se realize, através da leitura consciente e crítica do seu objeto de estudo: o espaço geográfico (FARIAS, 2007 e 2014).

Enfatizar a importância da leitura crítica do espaço geográfico é dar a devida importância ao papel da Geografia Escolar Crítica no contexto amplo da formação dos jovens e das crianças da classe trabalhadora brasileira. Assim, ela representa um instrumento importante para a compreensão/transformação da realidade socioespacial, por sua criticidade do real – as contradições e lutas do/no espaço geográfico próximo ou distante; por, metodologicamente, abrir-se às possibilidades de partir dos conceitos espontâneos para construir os conceitos científicos da Geografia na prática pedagógica nas escolas, essenciais à mediação da leitura geográfica sistemática do mundo pelo educando; por se centralizar nos problemas socioambientais concretos vividos por ele.

Dessa maneira, a educação geográfica crítica contribui para a formação cidadã do aluno, pois lhe permite pensar e ler criticamente o espaço e nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça que dão forma a sua condição de não-cidadão. A consciência dessa condição é fundamental para a ação política organizada em defesa da cidadania socioespacial integral. Desse modo, o saber geográfico crítico deve permitir as relações das crianças e jovens da classe trabalhadora com o mundo, mediadas pela prática transformadora desse mundo.

Sobre a leitura de mundo a partir do espaço geográfico, Perez assim se coloca:

[...] Ler o mundo é ler o espaço: construção social e histórica da ação humana. Como instância da sociedade, o espaço é o objeto da Geografia; disciplina que o analisa, o interpreta e o explica, como resultado da economia, da política e da cultura. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização do homem a partir do território usado: é pelo uso do território que o homem se produz; a humanização do homem se realiza na produção de uma cultura técnica que determina o tipo de vida que levamos - do controle do fogo à conquista da Lua, a humanidade desenvolveu capacidades técnicas que construíram o seu *modus vivendi*. (PEREZ, 2001, p. 105)

Com efeito, como assevera Santos (2002b, p. 6), ao tratar da questão da cidadania no Brasil, “é no território tal como ele atualmente é que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Para ele, “mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se quisermos criar um tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade”.

Esse uso do território no Brasil tem sido seletivo, atendendo aos reclamos do capital monopolista/oligopolista e das finanças, tanto no campo quanto na cidade. Por trás dessa seletividade do uso, está a lógica da separação entre os detentores dos meios de produção e da força laboral, e a divisão social e territorial do trabalho, que produzem/reproduzem as desigualdades socioespaciais entre os sujeitos, os lugares e as regiões, cujos processos atuais de privatização, inclusive do território, e a retração dos direitos dos trabalhadores tendem a torná-las mais profundas, acenado com a continuidade da nossa cidadania incompleta.

Por outro lado, a cidadania pressupõe o lugar, os seus equipamentos para o uso coletivo ou individual. O tipo de uso pode transformar o direito formal em real ou não. Nesse sentido, o lugar precisa ser considerado como especificidade da compartimentação espacial da produção e dos homens, uma particularidade objetiva e concreta da universalidade, mais o lastro da história das pessoas que nele vivem, o que inclui a identidade e o pertencimento geográficos. Portanto, não se constitui apenas como produto da percepção individual do sujeito, a qual define o seu comportamento geográfico, ou como campo exclusivo de significado e de identificação, como propõem os PCN e a BNCC. A Geografia Escolar precisa retomar essa abordagem, se pretende fazer o aluno compreender e superar o sentido de mundo imposto pelas engrenagens da sociedade capitalista. Isso porque “[...] o sentido do mundo está no próprio mundo, ler o espaço é aprender o seu sentido”. (PEREZ, 2001, p. 108)

Por outro lado, a leitura transformadora do mundo através da Geografia Escolar Crítica, que pressupõe a leitura do espaço geográfico, dos usos dados ao território, das particularidades objetivas e concretas dos lugares, dos movimentos históricos superficiais e de fundo que dão conformação às paisagens, da diversidade regional, não pode ser operacionalizada sem o domínio de determinados procedimentos metodológicos que são próprios à ciência geográfica, tais como: observar, descrever, analisar, sintetizar, compreender, explicar e representar cartograficamente os espaços.

Como na construção dos conceitos geográficos mediadores da leitura geográfica do mundo pelo educando, tais procedimentos devem ser construídos pelo aluno, auxiliado pelo professor, tomando os seus lugares como objeto de estudo, o que evidencia a importância da metodologia do estudo do meio como propositora do próprio currículo.

São essas as habilidades e competências capazes de permitir ao aluno, filho da classe trabalhadora, construir a sua consciência política, tomar decisões e posicionamentos acerca da sua realidade social e exercitar a sua cidadania integral, permitindo-lhe, desse modo, agir no mundo e com o mundo de maneira mais estruturada, elaborada e consciente. Enfim, construir

o raciocínio geográfico “para saber pensar o espaço e nele saber agir” (LACOSTE, 1997), condição essencial para o exercício da sua condição cidadã.

Isso é importante para se construir a “revanche dos/nos lugares”, ou seja, organizar as resistências aos processos de construção da cidadania incompleta dos trabalhadores brasileiros, pois são neles que se vivenciam as experiências de escassez ou as suas potencialidades. Em função disso, a sua compreensão instrumentaliza os sujeitos às lutas diárias para participarem nas decisões que afetam às suas vidas, manterem as suas estratégias produtivas de sobrevivência e reproduzirem as suas manifestações culturais. Assim sendo, a educação geográfica crítica, que possibilite a construção de raciocínios geográficos, tem muito a colaborar com o “educar para que todos tenham condições de se tornar governantes” (GRAMSCI *apud* PEREZ, 2001, p. 119), uma vez que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos das/nas decisões que afetam seus contextos territoriais.

Assim sendo, a cidadania plena implica a organização e a participação política, a consciência do desempenho do trabalho alienado e da necessidade de superá-lo, a valorização das diferenças culturais, a prática dos valores democráticos radicais que possibilite a conquista e ampliação de direitos civis, sociais e políticos, o exercício da liberdade de expressão, entre outros fatores.

Portanto, “a ideia de cidadania plena está ligada à ideia de indivíduo forte, que se diferencia da ideia do sujeito [produtor]/consumidor fraco, débil, até mesmo debiloide” (SANTOS *apud* PEREZ, 2001, pp. 111-112), que as propostas curriculares oficiais atuais se propõem a continuar formando.

Nesses termos, o alcance da cidadania plena passa também pelo saber pensar e agir sobre o espaço geográfico. Uma educação que forme para a conquista dessa condição deve ajudar a criança e ao jovem a desenvolverem raciocínios geográficos que lhes permitam a atuar ativamente para a superação da sua incompletude atual. Para isso, deve objetivar uma ampla transformação social capaz de permitir que a cidadania seja exercida em toda a sua plenitude. Afinal, como bem enfatizou Santos (2002b), o grande desafio do Brasil atualmente é o de construí-la para a maioria da sua população.

No entanto, parafraseando Mészáros (2008), as propostas contemporâneas para a educação no Brasil, implementadas pelo Estado, têm-se limitado a atender às margens corretivas e interesseiras do capital, o que significa abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Desse modo, ainda segundo o referido autor (op. cit., p. 27), “procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos”. Por isso, para ele, “é necessário romper com a lógica do

capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Assim, para contribuir com a construção da cidadania plena, a educação e a Geografia Escolar precisam educar para a ruptura com a lógica do capital. Afinal, segundo Marshall citado por Santos (2002b) através de Weffort, no interior das democracias modernas existe uma tensão permanente, uma guerra entre o princípio de igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes.

Contudo, como acreditamos na dialeticidade da história e no papel da práxis humana, da educação e da Geografia Escolar Crítica, entendemos que, no interior do atual estágio das coisas, o seu contrário precisa ser estimulado a ser gestando. Afinal

(...) o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política constato não para me adaptar, mas para mudar (...). (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Desse modo, pela sua criticidade e engajamento social e político, a função formadora da Geografia Escolar Crítica pode ser um dos instrumentos para as mudanças sociais que almejamos no Brasil. Sua opção político-pedagógica se define no pensar-fazer uma educação geográfica que traduza uma pedagogia do sonho, da utopia e da esperança de construção de um Brasil - mundo mais bonito, justo, solidário e gentil com todos os seus cidadãos. Afinal, como asseverou Santos (2002b), a educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo, o que pressupõe a plenitude da cidadania.

Considerações finais

Mediante o exposto ao longo deste texto, concluímos que a educação geral e a geográfica, em particular, devem objetivar a formação para a cidadania plena. No entanto, as políticas educacionais e curriculares pragmáticas oficiais atuais, prescritas pela Estado brasileiro, que se limitaram a atender às margens corretivas e interesseiras do capital neoliberal, têm contribuído para a formação do cidadão parcial, produtivo e consumidor, o que corrobora para a continuidade histórica da cidadania incompleta brasileira.

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

Para superar essa condição e contribuir com a transformação social que permita edificar a cidadania plena, a educação precisa se fundamentar na filosofia da práxis, portanto, nas tendências pedagógicas críticas. É com ela que se pode construir a consciência social e política crítica dos jovens e crianças da classe trabalhadora brasileira, instrumentalizando-os para as ações organizadas de defesa e ampliação dos seus direitos civis, sociais e políticos.

Na dialogicidade com essa educação geral, a educação geográfica deve se amparar na Geografia Escolar Crítica. Essa perspectiva geográfica de ensino, pela sua criticidade e engajamento social e político, possibilita a leitura das contradições do espaço geográfico elaborado pelas sociedades capitalistas concretas. Por isso, constitui-se em importante instrumento para a tomada de consciência dessas contradições a partir dos arranjos espaciais, dos usos dados ao território, das formas desses usos nos lugares. Isso é essencial para a superação do modelo social brasileiro atual, no qual a cidadania é incompleta e, assim, organizar as lutas para a edificação da cidadania real, integral, irrestrita e concreta, que deve incluir mudanças na gestão e no uso do espaço.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Editora da UFPE, 2006.

BECKER, Bertha K. e EGLER, Cláudio A. G. **Brasil: uma potência regional na economia-mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al* (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade brasileira: autoritarismo por todos os lados. Entrevista. In: **Revista Cult**, ano 19, n. 209, fevereiro/2016.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A lei 13.415/2017 e o lugar da geografia escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. In: **Revista Ensino de Geografia**, Recife-PE, v. 03, n. 2, 2020.

_____. A reforma que deforma: o novo ensino médio e a geografia. In: **Pensar Geografia**, Mossoró-RN, v. 1, n. 2, dez./ 2017.

_____. A formação do professor de Geografia para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: _____ & OLIVEIRA, Marlene M. de (orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. 1. ed. Campina Grande-PB: EDUFPG, 2014.

_____. A alfabetização geográfica em questão: reflexões sobre a formação docente para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: LEAL, Fernanda de Lourdes A. & FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (orgs.). **A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres**. Campina Grande: EDUFPG, 2007.

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G & CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1); 45-60 p, 2003.
- GEBRAN, Raimunda Abou. A geografia no Ensino Fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez., 2003.
- GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. In: **Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, jan./jun. /2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia Escolar é um pastel de vento, o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2014.
- LACOSTE, Yves. **A geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 4. ed. Campinas- SP: Papirus, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).
- OLIVEIRA, Marlene Macário & FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. Percursos metodológicos da geografia para uma análise do meio ambiente na escola. In: In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha & OLIVEIRA, Marlene Macário (orgs.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2014.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras de mundo/leituras de espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001, 101–121p.
- PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I; CECETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROCHA, Genylton Odilon do Rego. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha & OLIVEIRA, Marlene Macário (orgs.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2014
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: EDUSP, 2002a (Coleção Milton Santos; 2).
- _____. **O espaço do cidadão**. 6. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2002b (Coleção Espaços).
- _____. **O país distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002c.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, Tomás Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

TIBURI, Márcia. Educação meia-boca. Sobre a dissociação da consciência. In: **Revista Cult**, ano 19, n. 219, dez./2016.

VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998 (Coleção Repensando o Ensino).

_____. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____. (org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas-SP: Papyrus, 2004 (Coleção Papyrus Educação).

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998 (Coleção Repensando o Ensino).