



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIENE BARBOSA DA SILVA

POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:
POSSIBILIDADES E LIMITES DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO PARANÁ
2008

Londrina
2018

LUCIENE BARBOSA DA SILVA

POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:
POSSIBILIDADES E LIMITES DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO PARANÁ
2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Luciene Barbosa da.

Por uma formação cidadã : possibilidades e limites das diretrizes curriculares de geografia do estado do Paraná 2008 / Luciene Barbosa da Silva. - Londrina, 2018.
87 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Estudo e ensino - Tese. 2. Cidadania - Tese. 3. Educação - Tese. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

LUCIENE BARBOSA DA SILVA

POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ:
POSSIBILIDADES E LIMITES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
GEOGRAFIA DO ESTADO DO PARANÁ 2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Figueiredo
Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Léia Aparecida Veiga
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana – UNILA

Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 12 de novembro de 2018.

DEDICATÓRIA ESPECIAL 1

A **DEUS**, por colocar em meu coração o desejo de ingressar no mestrado e ter me concedido a aprovação, por me carregar no colo em toda essa minha trajetória, que não foi curta, na qual vivi o pior e um dos melhores momentos da minha vida, e em ambos o Senhor me sustentou. A **ELE**, toda a honra, toda a glória e todo o louvor!

DEDICATÓRIA ESPECIAL 2

À minha família, sem vocês não teria conseguido. O brilho no olhar e a felicidade de quando ingressei no mestrado me marcaram. Vocês acreditaram mais do que eu mesma. Meu pai lindo (como eu o chamava), João Barbosa da Silva, ainda estava entre nós, hoje (*in memoriam*). Minha mãezinha lindona e especial, Nilda Silvano Assis. Minhas irmãs amadas: Lucimar Rosin e Leda Barbosa. Meus cunhados queridos e prediletos: Marcos Rosin e Márcio Fontanez. Eder Alves, meu irmãozinho e Karima Islam, cunhadinha (amores). Minhas sobrinhas princesas (por tanto carinho): Camila Rosin, Ludimila Rosin e Larissa Rosin. Ao Eliézer e Heitor (agregados do meu coração). E ao amor que Deus me preparou: Luiz Terra. Amo todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é pouco comparado ao que cada um significou para mim nessa trajetória. Que as bênçãos do Senhor cheguem de alguma forma até vocês como retribuição a todo o bem que me fizeram.

Em especial agradeço à minha Orientadora (Prof^a Rosana Salvi), pela suavidade, pela firmeza, pela flexibilidade nos momentos necessários e, no decorrer deste estudo, pelo seu carinho, sua muita paciência e seu incentivo.

Agradeço à Universidade Estadual de Londrina e ao Programa de Mestrado em Geografia pela estrutura dedicada ao nosso trabalho.

Agradeço à banca examinadora, que me mostrou novos caminhos dentro do meu trabalho, visando a sua melhoria na qualidade. Cada um de vocês me ensinou a ver a vida de uma maneira que tocou o meu ser, de modo a olhar para o (a) professor (a) e enxergar o verdadeiro mestre. Ensinar e incentivaram-me a alçar voos mais altos, por isso meu agradecimento nesta trajetória aos professores Eloiza C. Torres, Tânia M. Fresca, José P. P. Pinese, Fábio C. A. Cunha, Ronaldo Baltar e Ângela Maria.

Agradeço aos colegas do GEMPEA pela acolhida, pela convivência, pelo apoio e pelas contribuições. Em especial ao Renan Miranda que foi mais do que um irmão, foi realmente um anjo, disponibilizando seu tempo para leituras, críticas e preciosas sugestões.

Agradeço aos funcionários da secretaria de pós-graduação por todas as informações prestadas no decorrer deste estudo.

Agradecimentos especiais ao meu ex-professor e amigo Airton Nozawa, pois foi o primeiro a apoiar e incentivar-me de maneira muito especial.

À amiga Angélica Luersen, agradeço por infinitas palavras de incentivo, de confiança, e pelos abraços nos momentos em que eu quase desmoronava.

Agradeço à Rosângela Galvão, minha diretora, que foi quase uma mãe, por compreensão e incentivo. Aproveitando, agradeço a todos funcionários do colégio Manuel Bandeira de Cambé – PR, minha segunda casa, onde sou tratada com especial carinho.

Agradeço às colegas do curso de graduação em geografia, posto que apesar do tempo decorrido continuamos torcendo uma pelas outras: Sandra Mara, Odila

Zani (Lila), Cláudia Mellati, Márcia Campos.

Agradeço aos amigos especiais de longa data, que mesmo de longe estavam na torcida por mim: Marco Antonio, Rosângela Falcão, Cirila Pacheco, Deja Santos, Linda Bianchini, Hilda Farias, Cristina Lopez, Maria Lúcia, Charles Barros.

Agradeço aos amigos presentes, pela paciência, pelo fundamental apoio e os tantos nãos que tenho dito a vocês: amados Maria Lima (Neca), Martin, Cíntia, Rafael e a pequena Sophia.

Ao Ricardo Fonseca, meus sinceros agradecimentos por ter sido meu anjo de asas escondidas, obrigada por tanto apoio e dedicação.

À Léia Veiga, agradeço pela fala doce sempre, pelo apoio e pelos abraços que fizeram diferença para mim.

De todo o meu coração, muito obrigada a todos.

SILVA, Luciene Barbosa da. **Por uma formação cidadã: possibilidades e limites das diretrizes curriculares de geografia do estado do Paraná 2008**. 2018. 88 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A questão da cidadania é uma discussão contemporânea, e defini-la é algo complexo. Percebe-se que na sua construção diferentes tipos de cidadania se associam na tentativa de uma só expressão humana. Nesta pesquisa levantou-se um pouco da história da cidadania e alguns de seus conceitos e também tratou-se a das possibilidades e limites de uma formação cidadã dentro das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 2008. Para tanto, é necessário pontuar que se considerou que educar para a cidadania é um ato de formar para uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo. É desenvolver junto aos educandos um processo de formação que envolva, antes de tudo, a conscientização. Ou seja, é preciso despertá-los para suas realidades, seus contextos e seus problemas espaciais; ajudando-os a entenderem o espaço público como uma produção social, um direito e, acima de tudo, uma responsabilidade de todos os cidadãos. Desta forma partiu-se da seguinte situação investigativa, ***de que maneira a formação cidadã é concebida dentro das Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná?*** Com o objetivo de identificar nas DCE de Geografia do estado do Paraná, as contribuições para uma formação cidadã, estabelecendo limites e possibilidades para a educação geográfica; pretende-se ao analisar a DCE do Paraná, perceber conceitos explícitos e implícitos de uma consciência reflexiva e crítica. A pesquisa estruturou-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Ela está embasada na metodologia da pesquisa qualitativa utilizando como método para análise de dados a Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 1994; 2011). Esta dissertação procurou proporcionar reflexão e discussão a respeito da formação cidadã vinculada à educação escolar, entendendo que o papel da instituição escolar é alcançar uma possibilidade da melhoria das condições humanas por meio do conhecimento. Trouxe-se para discussão também as contribuições da geografia escolar à formação de uma consciência espacial-cidadã e considerou-se assim a evolução do ensino de Geografia para se entender que há grande preocupação na formação do educando tendo em vista o desenvolvimento de um saber politicamente comprometido com o seu desenvolvimento crítico. Foi apresentado ainda algumas ideias e concepções de currículo, para o entendimento das transformações que ocorrem nas teorias curriculares. Em seguida, discorre-se a respeito da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante, DCE), dessa forma as transformações ocorridas nos currículos escolares de Geografia e a construção desta disciplina na escola são o enfoque desta análise. E a partir da interpretação e da análise dos dados, na qual se tomou os conteúdos estruturantes das DCE como categorias, tem-se nelas a preocupação da criticidade do aluno, entretanto, os saberes diferenciados da experiência pessoal e acadêmica dos professores servirão de referência para organização do seu trabalho, mesmo porque, a geografia vai se construindo. A produção do espaço deixa de ser natural e assume também uma dimensão social, onde o espaço é reconstruído no conjunto de suas relações. Por fim, constatou-se que, de acordo com as quatro categorias e suas unidades de

registro, se faz necessária a interligação entre o objeto de estudo da geografia, que é o espaço geográfico; o aluno como agente transformador e as relações de trabalho alterando esse espaço, sendo o professor mediador desse processo de ensino-aprendizagem, potencializando a formação dos educandos, principalmente no que tange a atitudes de ações cidadãs.

Palavras-Chave: Formação cidadã. Educação. Currículo. Geografia escolar. Diretrizes curriculares do Paraná. Pedagogia histórico crítica.

SILVA, Luciene Barbosa da. **For a citizen training:** possibilities and limits of curricular guidelines for the state of Paraná 2008. 2018. 88 p. Dissertation (Master's Degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Concern about citizenship is a contemporary discussion, and defining it is something complex. It's notable that in the construction of citizenship definition different kinds of citizenships are associated in the intent to construct an only human expression. In this research, the history of citizenship and some of its concepts were surveyed, as well as about the possibilities and the limits of a human formation in line with the document "Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 2008". With this aim, the citizenship education was considered the act of prepare to a critical, reflexible, and dialectical reading of the world. This involves developing with the learners a process of education which includes, at first, awareness. Therefore, it necessary to stir up the learners for their realities, their contexts, and their spatial problems. Thus, helping then to understand the public space as a social production, and also as an everyone's responsibility. Hence, the survey research was: **in what manner the citizen formation occurs whitin of Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná?** The purpose is to identify in Geography "DCE" do Paraná the contributions to a citizen formation, establishing limits and possibilities for geographic education. It's intended to analyze the "DCE" do Paraná to notice explicit and implicit concepts of a reflexive and critical consciousness. The research was structured in three chapters, in addition to the introduction and the final considerations. It was based on qualitative research methodology using the Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 1994; 2011) as a method for data analysis. This thesis intended to foment reflection and discussion about citizen education bound to escolar education, considering that the role of school institution is to achieve a possibility of improving human conditions through knowledge. This discussed encompassed also the contributions of escolar Geography to the constitution of a social and citizen conscious, and the evolution of Geography teaching was considered in order to understand that there is a wide concern about learner's formation considering the development of a knowledge politically committed to a critical development. It also presented some ideas and conceptions of curriculum, for the understanding of the transformations that occur in the curricular theories. Then, there is a discussion about the construction of the State Curricular Guidelines (hereinafter DCE), so that the transformations occurring in the school curricula of Geography and the construction of this discipline in the school are the focus of this analysis. So, from the interpretation and analysis of the data, in which the structuring contents of the DCEs were taken as categories, they are concerned with the criticality of the student, however, the differentiated knowledge of the personal and academic experience of the teachers will serve as a reference for organization of their work, even because, the geography is being built. The production of space ceases to be natural and also assumes a social dimension, where space is reconstructed in the set of its relations. Finally, it was found that, according to the four categories and their registration units, it is necessary to interconnect the object of study of geography, which is the geographic space; the student as a transforming agent and work relations changing this space, being the teacher mediator of this teaching-learning process,

potentializing the education of learners, especially regarding attitudes of citizen actions.

Key words: Citizenship. Education. Curriculum. School Geography. Curricular guidelines of Paraná. Historical critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTRO CONCEBIDAS DAS DCE	60
QUADRO 2 – DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	63
QUADRO 3 – DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	65
QUADRO 4 – DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	67
QUADRO 5 – DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
ENG	Encontro Nacional de Geógrafos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEED	Secretaria de Estado de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
1 INTRODUÇÃO	14
2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	18
2.1 A noção sobre cidadania e sua evolução no tempo.....	18
2.2 A noção de cidadania vinculada a educação escolar	28
2.3 A ideia de cidadania trabalhada pela Geografia Escolar.....	39
2.4 Concepção de currículo apresentada nas DCEs	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	62
4.1 SÍNTESE	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79

PRÓLOGO

Sempre ouvimos alguém falar como o tempo está acelerado, acredito realmente que está. Desde minha infância até agora, parece que tudo passou muito rápido mesmo, lembro-me bem de quando criança, minha felicidade em me arrumar para poder ir à escola, quanta alegria; como criança que não percebe sofrimento, só entendia que ir à escola era algo que me trazia imensa satisfação.

Venho de uma família de poucas condições financeiras, porém de grandes e preciosos valores: como honestidade, respeito, amor, sinceridade e principalmente de muita fé. Nasci e até os 17 anos vivi no município de Porecatu, localizado ao norte do Paraná, divisa com o estado de São Paulo. Sempre digo que vivo de maneira intensa, vivo o presente, sem viver de nostalgia do passado e sem ansiedade com o futuro, acho que sempre fui assim. Não fui como a grande maioria das meninas que tinham sonho de casar e ter filhos.

A partir de certa idade lembro-me bem de que meu maior desejo era de ser professora, inventava minha sala de aula e riscava inteiramente a porta do guarda-roupas de minha mãe (que nunca brigou comigo por isso). Sempre fui feliz, sou feliz, valorizando cada acontecimento. Sempre estudei em escola pública, e gostava muito de estudar e sempre me esforçava bastante (nunca foi sacrifício, sempre satisfação) sempre tive boas notas. O objetivo: ser professora.

Minha primeira decepção, o primeiro contato de que a vida não seria tão colorida, quando em um teste para dar aulas em fazendas (naquela época, Porecatu com sua usina de açúcar e álcool possuía muitas fazendas, e seus trabalhadores ali residiam) no ano 1985, havia acabado de concluir o magistério, no qual pelo meu esforço e dedicação tinha recebido medalha pelas notas alcançadas durante o curso. Mas no teste não fui aprovada, e comecei a entender o processo de seleção pelo qual havia sido reprovada, as alunas que foram aprovadas tinham algum contato ou familiar que faziam parte da equipe de chefia da usina que iria contratar os (as) professores (as). Mas a frase que ouvi da minha maior parceira (minha mãe) e que carrego sempre em minha mente, foi a seguinte: _ Não se abata filha, não chore; quando fecha-se uma porta, Deus abre um portão em nossas vidas.

No mesmo ano decidi que iria fazer vestibular na UEL, assim foi, felizmente fui aprovada, amém. Me mudei para Londrina, para tanto precisava trabalhar durante o dia para me manter e estudar à noite. Minha vida mudou muito, colegas de trabalho, da universidade, professores da geografia colaboraram para meu amadurecimento. O sonho de ser professora ainda existia.

Em 1991 terminei o curso de licenciatura em geografia, um sonho para uma menina que vinha de uma história de vida que nem sequer imaginava cursar uma universidade. A vida acadêmica não prosseguiu. Muitas outras coisas aconteceram, emprego, desemprego, retorno a cidade de origem, finalmente fiz concurso em 2003 e em 2004 sou contratada como professora. Fiz especialização e durante a trajetória como professora realizamos vários e vários cursos de formação, o que me motiva e mantém acesa a satisfação por estudar.

Ano de 2012, devido a problemas de saúde de meu pai retorno a residir em Londrina, desta vez trago família, meu local de trabalho passa a ser o colégio estadual Manuel Bandeira em Cambé, e com tudo tomando seu devido lugar sempre vamos buscando mais objetivos. Em 2014 começo a pensar na possibilidade de fazer o mestrado, mesmo sendo algo que me parecia extremamente distante, resolvi que deveria tentar, pois sempre soube que a satisfação da conquista de um sonho é uma das coisas mais importantes e saborosas da nossa vida.

E como não sei dissociar minha vida material da vida espiritual, coloquei nas mãos de Deus aquilo que para mim parecia quase impossível, mais uma vez Deus entrou com as providências. Assim aconteceu, foram muitas as motivações, algumas pessoas amigas (como Airton Nozawa, Angélica Luersen, Cláudia Mellati, Lila Zani, Sandra Araújo, Márcia Campos, Maria Oliveira, Fernanda Manha e principalmente toda família) me motivaram tanto que não tive como decepcioná-las e ao menos tentar.

E após vários anos longe da academia, o que parecia muito difícil aconteceu, provas no final de 2015 e ingresso no curso em 2016. O enorme carinho com o qual fui recebida pela professora Rosana Salvi me fez acreditar sim que eu seria capaz. A área de ensino pela qual lutei tanto para estar e na qual vejo um caminho para transformação do ser humano me direcionaram para elaborar o projeto.

Projeto elaborado e ao iniciar minha pesquisa, a preocupação era de além de ser trabalhado os conhecimentos relativos aos conteúdos propriamente

ditos poderia inserir dentro da disciplina de geografia algo que pudesse contribuir para um desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. Tanto que inicei o desenvolvimento dos estudos com o tema: “Temas Transversais no Ensino da Geografia: Possibilidades e Limites à Compreensão de Práticas Transdisciplinares.”

E na própria justificativa para o desenvolvimento da pesquisa com o tema acima proposto, já tinha a preocupação com o eixo “cidadania”, pois esta poderia ser tratada além dos conteúdos convencionais. No desenvolver da pesquisa percebi que poderia trabalhar de forma mais aprofundada um tema urgente e que gerasse uma maior reflexão e uma aplicabilidade trabalhados paralelamente aos conteúdos de geografia.

E no desenvolver do curso, com a participação no GEMPEA¹ e o cumprimento dos créditos, principalmente após o primeiro ano, percebi que um outro direcionamento da pesquisa me deixaria mais completa. A falta de materiais de pesquisa para o tema anterior também me causou desmotivação em prosseguir a pesquisa.

Uma das disciplinas cursadas (Sociologia do Conhecimento Escolar), foi fundamental para pensar em como poderia trabalhar sobre cidadania, podendo, portanto associá-la ao currículo, e especificamente ao currículo adotado pelo estado do Paraná, no caso as Diretrizes Curriculares do Paraná 2008 que de maneira inédita foram construídas pelos professores, sendo que como ingressei no concurso de professores de 2004, fiz parte desse importante processo de construção das DCE.

As orientações com a professora Rosana sempre me incentivaram, e nossas conversas muito motivadoras, que na decisão de mudar a pesquisa não se opôs em momento algum, me deixando livre para minha realização. Sou grata a Deus, pois sei que sem este apoio e a motivação recebida eu não teria chegado até aqui.

E como nenhum de nós sabemos do amanhã, e o amanhã nem sempre acontece como planejamos, tive que dar uma pausa. Ahhh, essa pausa, quanta dor, momentos que me deixaram sem chão. A dor mais cruel que já senti, a dor da separação de quem se ama muito, meu paizinho. Deus o levou, fez o melhor para ele. Restou a saudade e faltaram as forças.

¹ Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem

O mundo perde o colorido, perde o sentido. E, lentamente vamos adquirindo as forças novamente, Deus vai carregando no colo, a força dos abraços e palavras de carinho recebidas nos traz de volta a realidade.

A experiência como professora tem seus contras, mas muito mais seu prós, fazer a diferença na vida das pessoas é gratificante, e assim é ser professora. Encontrar ex-alunos que valorizam aquilo que tentamos passar durante o tempo que passamos junto à eles, é realmente compensador. E na minha concepção, precisamos estar na escola e fazer dessa escola não somente a escola conteudista, mas oferecer algo melhor, oferecer aquilo que acreditamos que possa contribuir em uma melhor formação dos educandos. É ter um olhar atento e preocupado com o ser humano com o qual nos relacionamos diariamente.

Acreditar que tudo vai dar certo sempre fez parte da minha pessoa, tenho um exemplo de ser humano que me fez enxergar a vida dessa forma, a pessoa mais otimista que já conheci, a pessoa que Deus escolheu para ser minha Mãe. Enfatizo que para chegar até aqui foi imprescindível o amor da família maravilhosa que tenho, e também o carinho, as orações e o sempre apoio de vários (as) amigos (as). E assim, concluindo esta pesquisa apesar das muitas e muitas dificuldades, apresento este trabalho como resultado de muitas leituras, algumas ideias, reflexões; enfim, tentei trazer as possibilidades de ser trabalhado dentro das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, uma formação cidadã aos nossos educandos.

E mesmo não terminando no tempo certo, creio que o tempo certo está nas mãos de Deus, pois de acordo com sua palavra em Provérbios 16:1, nos diz: *“Do homem são as preparações do coração, mas do SENHOR a resposta da língua.”* Esperando que de alguma forma possa dar contribuições com esta pesquisa, desejos de uma boa leitura!

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tornou-se incumbida de promover ações que corroboram para a formação de cidadãos: percebe-se a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, no intuito de que os educandos possam vir a transformar a realidade em que vivem. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se transforma obrigatoriamente em conscientização (FREIRE, 2010). Há, portanto, nessa intenção, inúmeros desafios a serem enfrentados para alcançar a cidadania como uma prática escolar. Mesmo que timidamente, pode-se afirmar que lutar para que práticas de cidadania sejam vivenciadas em ambiente escolar equivale a lutar pela construção de um mundo mais justo e livre.

O presente trabalho nasceu fruto de questionamentos de como a Geografia, cujo objeto é o estudo do espaço - podendo ser o vivenciado pelo educando - pode contribuir, em uma perspectiva de transformação e de melhoria desse espaço, com reais possibilidades de se trabalhar os conteúdos estruturantes dessa disciplina de forma a assegurar uma prática pautada em princípios de uma formação cidadã. Acredita-se que essa seja necessária e deva ser praticada no bojo escolar, uma vez que tal instituição continua sendo um local privilegiado de trocas de saberes e vivências, mesmo tendo passado por inúmeras mudanças ao longo de sua história.

Em uma perspectiva de transformação do espaço escolar, buscou-se nas Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná, divulgada a partir do ano 2008, os conteúdos estruturantes pautados em princípios para uma formação cidadã, principalmente porque esse documento, tendo sido resultado de uma construção coletiva realizada pelos professores do ensino básico do Paraná, tem uma fundamental importância e é um ponto exemplar do assunto em pauta.

Muitos autores tiveram a preocupação de abordar o tema da cidadania e da formação cidadã. Dentre eles, citamos os seguintes: Pinsky (2003), Marshall (1967), Carvalho (2012), Paulo Freire (2003), Candau (1999), Ferreira

(1993), Machado (2002). A formação para cidadania também é discutida no ensino de Geografia em obras como: “O espaço do cidadão”, de Milton Santos (1998); “Geografia escolar e a cidade”, de Lana Cavalcanti (2008); “Política social, educação e cidadania”, de Pedro Demo (1994); “Geografia em sala de aula”, de Antônio Carlos Castrogiovanni (2007); “O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise”, de Helena C. Callai (2007); e outros.

Essas obras incitam uma busca por metodologias para levar o educando a compreender o mundo criticamente e, nesse sentido, se faz necessário um direcionamento para reflexões e possibilidades de estimulá-lo a se posicionar diante dos fatos do mundo, a tomar posturas e atitudes atuantes em relação à forma de aprender para que não sejam simples sujeitos reprodutores do conhecimento.

Esse posicionamento exige um envolvimento com a própria dinâmica da escola e da sala de aula e implica em conhecimento das modificações ocorridas na sociedade, tal como o avanço da ciência e da tecnologia, a ampliação das informações, a valorização da economia e as alterações nas políticas sociais, uma vez que todas essas modificações refletem de alguma forma no contexto escolar, visto que influenciam nas concepções adotadas pela escola, no papel dos professores, nas tendências pedagógicas, na metodologia, no currículo e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula.

É importante considerar os objetivos na promoção de possibilidades de uma formação cidadã para os educandos:

- Autonomia em suas posturas frente às DCEs do estado do Paraná;
- Superação da aprendizagem mecânica, tradicional da Geografia, que possui como características a passividade e a desconexão entre o ensino e a vida cotidiana, levando o estudante a desenvolver uma consciência desconexa de mundo.
- Visão holística de mundo, proporcionando ao estudante contextualizar espacialmente os fenômenos em diversas escalas, utilizando o pensar geográfico.

Tratar sobre cidadania não é algo tão singular, faz-se necessário discutir acerca dos rumos da humanidade, debater valores, ética, direitos sociais, mudanças nas relações de trabalho, respeito com diversas ideologias e tantas outras questões. Portanto, este despertar para uma consciência crítica se faz por meio da educação, sendo esta um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas inspirados

por uma pedagogia histórico-crítica, cujos resultados buscam a formação do ser humano.

Freire (2003) ressalta que o processo problematizador, lamentavelmente não se encontra aplicado em grande parte do sistema educacional do Brasil. Logo, a maior parte dos profissionais envolvidos restringe-se aos currículos oficiais, seguindo-os cegamente, não os tendo como referencial que auxilie na reflexão, visando à adequação da prática em contextos escolares múltiplos. Diante disto, pesquisadores e educadores contemporâneos como Apple (1982), Candau e Moreira (2006), Moreira (2011), Sacristán (2000), entre outros, têm discutido o papel do currículo em torno de assuntos emergentes de nossa sociedade e se debruçam para propor meios para o despertar de uma consciência crítica. Para esses, o caminho seria a educação. No caso da presente pesquisa, o currículo a ser discutido tem como base as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), documento norteador de 2008 a 2018 nas escolas estaduais do Estado do Paraná.

É importante salientar que o currículo necessita ser entendido como um ato político que visa construir uma educação, refletindo um modelo de sociedade. Assim, os atuais currículos de Geografia trazem uma seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino, no entanto, o momento em que se pensou ou se pensa contemplar a formação cidadã, essa é uma questão que buscamos responder aqui, por acreditar que a Geografia pode contribuir na construção dessa noção de cidadania, estimulando o aluno a refletir sobre conceitos e práticas, objetivando torná-lo sujeito consciente de seus direitos e deveres, exercendo-a de modo pleno.

A investigação científica efetuada neste trabalho é de âmbito qualitativo, exploratória e documental; sendo que o instrumento utilizado para a coleta de informações constou das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, 2008.

Levando em consideração os argumentos acima, elaborou-se a seguinte questão investigativa, ***de que maneira a formação cidadã foi concebida nas Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná 2008?***

Partindo da situação investigativa, este estudo tem como objetivo identificar nas DCEs de Geografia do estado do Paraná, as contribuições para uma formação cidadã, estabelecendo limites e possibilidades para a educação

geográfica. Pretende-se ao analisar a DCE do Paraná, perceber conceitos explícitos e implícitos de uma consciência reflexiva e crítica.

Apresenta-se no capítulo I as concepções teóricas com relação à história da cidadania para primeiramente entender a sua construção histórica e a ideia moderna de cidadania; traz também a cidadania vinculada a educação escolar, seu histórico e a tarefa das escolas em criarem oportunidades para o desenvolvimento de uma formação cidadã nos educandos. Ressalta-se também a efetivação através das Leis Educacionais.

Ainda no capítulo I procura-se entender as contribuições da ciência geográfica e de alguns autores para uma formação cidadã. Não menos importante é a construção do currículo apresentada neste capítulo e, em particular, a construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, objeto de estudo desta pesquisa.

No capítulo II, segue-se a metodologia da pesquisa que utiliza o modelo qualitativo documental, como inspiração para este estudo. Sendo que as questões emergidas desta coleta foram interpretadas/analizadas por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009).

No capítulo III dedica-se à interpretação e análise das categorias eleitas e sua síntese com relação a uma possível formação cidadã dos educandos utilizando as DCE do Estado do Paraná. A análise foi organizada de modo que os quadros de análise contivesse a descrição da categoria, as unidades de registro, os recortes textuais e por fim o metatexto. E como categorias foram eleitos os conteúdos estruturantes de Geografia, que são: *A Dimensão Econômica do Espaço Geográfico*, *A Dimensão Política do Espaço Geográfico*, *A Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico* e *A Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico* (pois são estes conteúdos que demarcam e articulam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar).

Finalmente, procurou-se, nas “Considerações Finais”, justificar a realização desse estudo buscando compreender como as DCE fornece subsídios no processo de formação da cidadania dos educandos. Podemos perceber que é também no contexto da educação, via ensino da geografia, que se busca um caminho possível para a formação da consciência cidadã.

Assim, espera-se ter contribuído para o conhecimento acerca das possibilidades e dos limites entre a geografia e a formação cidadã dentro das DCE do Paraná.

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Discutiu-se neste capítulo a formação cidadã tal como concebida nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Segue-se a construção desses documentos para ao final analisarmos a cidadania implícita ou explícita no mesmo.

Para que o indivíduo exerça sua cidadania é necessário que tenha consciência de seus direitos e deveres e o ambiente escolar possibilita os primeiros passos rumo a tal conscientização. É nele que valores, crenças e atitudes são promovidas a fim de que o educando se aproprie de conteúdos que ultrapassem o senso comum e o façam alcançar um posicionamento crítico. Como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) são uma orientação para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e também para o Plano de Trabalho Docente (PTD), esta pesquisa parte da análise da DCE do estado do Paraná como uma referência na contribuição para uma formação cidadã.

Como esta dissertação apresenta questões que envolvem a formação cidadã no ambiente escolar, em especial na disciplina de Geografia, apresenta-se o histórico de cidadania e suas relações com a educação e a geografia. Cidadania é entendida aqui em seu sentido mais amplo, ou seja, o exercício pleno dos direitos e dos deveres de cidadão incluindo-se a participação efetiva em todo o processo social como sujeito histórico, de forma crítica e consciente.

Bordenave (1994, p. 22) referindo-se à cidadania e à participação do cidadão, diz ser possível fazer parte sem posicionar-se, porém tomar parte representa o nível mais intenso de participação. Para ele essa é a “diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”. Não se neutraliza a existência no mundo, pois, de alguma forma sempre estamos nos posicionando. Viver em sociedade já implica participar e essa é a concepção adjacente de cidadania que a pesquisa traz.

2.1 A noção sobre cidadania e sua evolução no tempo

A cidadania em seu aspecto civil compreende os direitos ligados às liberdades individuais (direito de ir e vir, liberdade de pensamento, direito à justiça). Em seu aspecto político, tem-se o direito de exercício do poder político, de

representatividade, como eleitor. Quanto ao aspecto social está ligado ao acesso aos bens culturais e materiais, que pressupõe uma vida civilizada.

Ao discorrer a respeito do conceito de **cidadania**, denota-se ênfase ao caráter de construção histórica, pois sua essência nos leva à discussão da própria elaboração e compreensão dos conceitos modernos de **cidadania**, **Estado**, **economia** e **política**, trazendo assim uma configuração humana de grupo social.

Após 20 anos de ditadura militar no Brasil, em 1988 foi sancionada por meio de um Congresso eleito pelo voto direto, aquela que recebeu o título de “Constituição cidadã”, devendo então representar em referência os direitos humanos e cidadania.

Ressalta-se que, dentre tantos valores de nossa constituição, a cidadania é interpretada como uma condição de valor maior. Ao longo da história, têm sido ordenados, prioritariamente, valores específicos como a propriedade, o poder, o Estado, a empresa etc.

Ao produzir uma dissertação sobre “formação cidadã” envolvendo, portanto, a temática da cidadania, evidencia-se a dificuldade de expor um tema o qual, ao mesmo tempo em que apresenta aspectos clássicos em sua concepção, revela complexidade e contemporaneidade.

O conceito de cidadania se renova constantemente diante das transformações sociais e do contexto histórico vivenciado. É importante ressaltar que a cidadania apresenta forte ligação com a conquista dos direitos humanos, portanto é importante conhecer o passado para entender o presente e encontrar instrumentos para melhorar o futuro.

Na concepção de Pinsky (2012), cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Segundo ele também, a prática da cidadania vem se alterando entre os últimos duzentos e trezentos anos, isto significa dizer que a cidadania não é um fenômeno moderno e também segundo este mesmo autor, ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis.

Ainda utilizando Pinsky (2012) o significado e prática de cidadania dentro de cada Estado-Nação altera-se, tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto do cidadão, quanto ao grau de participação política de

diferentes grupos. Assim, ela é um fenômeno cultural, que leva em consideração as transformações históricas/ sociais:

É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos (PINSKY, 2012, p. 9).

Considerando esta perspectiva, a prática da cidadania vem se alterando ao longo dos séculos e nem se pode imaginar uma sequência única para a evolução da cidadania em todos os países.

Para Cavalcanti (2008, p.85) cidadania é o exercício do direito a ter direitos e que cidadão “é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros”.

Algumas manifestações de cidadania acontecem desde o período antes de Cristo até chegar aos dias atuais, percebe-se a expansão da mesma, vindo de encontro com a realidade de cada sociedade, alterando-se assim o seu sentido, no tempo e no espaço. O historiador Jaime Pinsky (2012), explica que o conceito de cidadania possui caráter histórico, estando presente nos textos do Antigo Testamento.

Pinsky (2012) afirma que a noção básica de cidadania começou com os profetas bíblicos, denominados “profetas sociais e o Deus da cidadania” e no monoteísmo ético. Dentre os profetas sociais, aponta-se Amós, que estabelece uma forma de agir solidária ao povo como condição necessária para que as pessoas tenham a possibilidade de encontrar a felicidade na Terra. O Deus de Amós insiste na preservação dos direitos sociais e individuais de todos: do contrário, nenhum os preservaria, mesmo os que já o conquistaram. É uma das passagens mais fortes de toda a Bíblia, aquela que exige dos seguidores de Deus um comportamento ético, um verdadeiro respeito cidadão.

Esta cidadania trazida pelos profetas teria influenciado nos valores e na ética das sociedades:

De fato, desde as primeiras letras até os seminários rabínicos ensinava-se a necessidade de cada judeu fazer valer os valores de

justiça e fraternidade estabelecidos por Deus e cumpridos por seus ancestrais. Na prática da ética residiria a diferença fundamental entre o judeu e o não judeu (gentio) (PINSKY, 2003, p. 18)

Porém, é no mundo greco-romano que o significado de cidadania se aproxima das atuais concepções. São criadas as cidades-estado pelos gregos, onde os cidadãos eram responsáveis pela cidade (polis), exercendo direitos e deveres políticos, num regime democrático.

Aristóteles, filósofo grego, descreve a vida em algumas cidades-estado gregas bem como o ideal compreendido por ele de como deveria ser uma cidade e seus cidadãos. O homem é um ser social por natureza, por isso deve viver em contato com outras pessoas, ter atividades comuns, conviver. A cidade seria, primeiramente, a junção de famílias, formando pequenos povoados que, juntos, formam a cidade. O que caracteriza uma cidade é o fato de as pessoas terem algo em comum e se unirem com objetivos e interesses comuns, com a finalidade de viver melhor: “uma cidade é uma comunidade de clãs e povoados para uma vida perfeita e independente, e esta em nossa opinião é a maneira feliz e nobilitante de viver.” (ARISTÓTELES, 1997, p. 94).

Entretanto nem todos podiam participar da atividade política e social das cidades, apenas parte da população decidia os destinos dessas cidades, eram excluídos os escravos, mulheres e artesãos, crianças e estrangeiros, ou seja, estes não eram considerados cidadãos, o que enfraquecia a ideia de cidadania.

Para que as pessoas fossem consideradas cidadãs, era necessário que tivessem algumas qualidades, e ser cidadão dava direito a privilégios. Mas, o que é ser um cidadão grego? Aristóteles diz que: “um cidadão integral pode ser definido pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas.” (ARISTÓTELES, 1997, p. 78). Outra definição:

Cidadão, de um modo geral, é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um. (ARISTÓTELES, 1997, p. 194).

Já em Roma a cidadania estruturou-se por privilégios legais e fiscais. A propósito, a palavra em questão origina-se do latim *civis* (ser humano livre), da qual derivou *civitas*, cidadania. “Cidadania é uma abstração derivada da

junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito - e só pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos” (FUNARI, 2012, p. 49). Cidadania identificava-se com o Estado romano. Onde o cidadão romano estivesse, lá estava o Estado romano. Com essa história pregressa, a cidadania ganhou força no período moderno, considerando que na Idade Média a noção de Estado ou de participação do indivíduo na organização social foi subsumida pela forma social feudal. Apenas na Modernidade é que o termo renasce com vigor e impacto no período posterior, até os dias atuais.

Mesmo após o domínio político de Roma sobre a Grécia, o conceito de cidadania continua a ser a do indivíduo que pertence a uma comunidade, à polis, e vai ser incorporado e expandido pelo sistema jurídico romano, constituindo-se, segundo Dal Ri Junior, num primeiro momento, o critério por nascimento (*jus sanguinis*) e por adoção, para a aquisição da cidadania. (2002, p. 32).

Considera-se a amplitude dos direitos e deveres atribuídos aos cidadãos quando se fala da cidadania grega, sendo que essa cidadania antiga se caracteriza pela submissão do indivíduo ao Estado e ao mesmo tempo por uma grande liberdade do cidadão na manifestação de suas opiniões.

Com o fim do Império Romano e iniciando a época medieval, a Europa passa por lentas mudanças econômicas e políticas que, no entanto preparam o caminho da modernidade.

Segundo Rossato (2005, p. 224), a transição entre o império romano e o mundo medieval, simbolicamente representada pela queda de Roma em 410, marca esta passagem de civilização. Está começando a Idade Média, caracterizada sob o ponto de vista sócio-cultural como sistema denominado de Império da Cristandade. A igreja católica torna-se a instituição social e política que determina a ordem, de forma que a autoridade suprema dela decorre.

A estrutura econômico-social na Idade Média passa a ser o feudalismo, “fenômeno histórico restrito ao continente europeu, onde assumiu diversas formas durante a Idade Média”, cujas características básicas são: “economia agrária; poder político fragmentado, descentralizado, nas mãos dos senhores feudais; sociedade de ordens, isto é, fortemente hierarquizada; hegemonia ideológica e cultural da Igreja Católica” (MORAES, 1998, p. 109).

Com relação à cidadania, pode-se dizer que, na Idade Média sofre um “retraimento”, tendo em vista que as relações sociais e políticas tendem a não ser democráticas, sendo substituída a relação indivíduo-cidadão por súdito-soberano, vassalo-senhor feudal.

Ao final da Idade Média começa-se a construir os caminhos para a Idade Moderna. Algumas destas características são a afirmação do capitalismo sobre o modo de produção feudal, o florescimento da cultura renascentista e os grandes descobrimentos. No Estado Moderno retomam-se as discussões acerca da cidadania e dos direitos dos cidadãos.

O Estado Moderno tem influência decisiva na mudança de concepção da cidadania; influenciado pelo movimento Iluminista, tem seu expoente na Revolução Francesa:

A revolução Francesa foi o marco das perspectivas democráticas que se sustentaram nos últimos trezentos anos, de onde emanaram as concepções de cidadania, fundadas no Estado de Direito, e, posteriormente constituíram os sujeitos de direitos modernos. Os princípios liberais se adequaram à configuração de um Estado capitalista e que, inicialmente promoveu uma democracia representativa, formal. (BERTASO, 2002, p. 415).

A ideia de cidadania da Revolução Francesa (1789) surgiu com os ideários de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Esses direitos irão caracterizar o novo cidadão mais convencido da luta contra as opressões da época. Essa nova concepção tem seu apogeu na criação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, inspirada na Declaração de Independência dos Estados Unidos e caracterizada pelo seu teor universal (DEMANT, 2003, p. 346).

O que se pode observar é que o conceito de cidadania, embora esteja relacionado ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade, tem sua evolução diretamente relacionada às lutas e conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade.

Com relação à Revolução Francesa, a mudança mais significativa no que se refere aos direitos humanos, se dá na inversão da importância do Estado em comparação ao indivíduo, pois a pessoa passa a ter significado individual, os direitos referem-se a cada cidadão. Segundo Bobbio (2004, p.104), “os constituintes americanos relacionaram os direitos do indivíduo ao bem comum da sociedade. Os

constituintes franceses pretendiam afirmar primária e exclusivamente os direitos dos indivíduos”.

Tem-se uma mudança em que o Estado é considerado como mentor, responsável e um coletivo enquanto que o indivíduo passa a ser visto como um ser único, ao qual o Estado está para ele, e não ele para o Estado. A soberania nacional forma-se a partir do indivíduo e, segundo Bobbio, “a relação tradicional entre direitos dos governantes e obrigações dos súditos é invertida completamente” (BOBBIO, 2004, p. 128).

Convém destacar que a Revolução Francesa é considerada por muitos estudiosos historiadores como uma revolução da burguesia contra a aristocracia, de uma determinada classe social contra os privilégios de outra. Com o desenvolvimento do livre comércio a burguesia passa a ter mais poder, sendo que a aristocracia, representada pelos nobres e o alto clero, vai ficando fora desse desenvolvimento.

Saviani (2004) nos coloca um breve resumo sobre o Estado Moderno e diz:

Na sociedade moderna (modo de produção capitalista) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza), a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. [...] a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca cuja mais valia é incorporada ao capital que se amplia insaciavelmente (SAVIANI, 2004, p.2).

O conceito de cidadania vem sendo construído desde a Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana e Francesa e, pela Revolução Industrial, sendo esta que trouxe uma nova classe social, o proletariado. Esses surgiram em cena na história conscientes do papel da força revolucionária e buscaram também ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que ajudou a burguesia a conquistar, por meio da Revolução Francesa (ODALIA, 2012, p. 168).

O estudo sobre a cidadania nos remete a pensar sobre a construção das dimensões de cidadania, a partir da divisão clássica entre direitos civis, direitos sociais e direitos políticos conforme apontou Marshall (1967), que defendeu uma interdependência necessária entre os três tipos de cidadania. A cidadania civil é

constituída pelos direitos necessários ao exercício da liberdade individual, como liberdade de ir e vir, ou pelo direito de possuir propriedades, e é garantida pelo sistema legal. A cidadania política é o direito de participar do poder político tanto diretamente, pelo governo, quanto indiretamente, pelo voto. Faz parte das instituições representativas dos governos local e nacional. A cidadania social é o conjunto de direitos e obrigações que possibilita a participação igualitária de todos os membros de uma comunidade nos seus padrões básicos de vida.

Ainda, segundo Marshall (1967), a cidadania social permite que as pessoas compartilhem da herança social e tenham acesso à vida civilizada segundo os padrões prevalentes na sociedade. As instituições mais especificamente associadas a ela são, na opinião de Marshall (1967), o sistema educacional e os serviços de saúde e de assistência social.

O conceito de cidadania é objeto de reflexão de várias ciências e também de disciplinas escolares. Entre os autores que abordam a temática está Carvalho (2012) para quem a cidadania é o exercício pleno dos (três) direitos: civis, políticos e sociais. Esse conjunto de direitos aliados aos deveres garantem ao cidadão a participação e a responsabilidade com a vida em sociedade. O autor adianta que o “cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos”.

A cidadania social, portanto, tem sua importância atrelada a uma participação ativa da comunidade, isto é, o exercício formal ou informal dos direitos de cidadania social depende da participação ativa de outros, para quais esses direitos constituem obrigações.

E nessa construção de cidadania, muitos autores como Paulo Freire (2003), Pinto (2005), Delors (2000), Barreto (2009), Brandão (1982) defendem-na como a única forma de intervenção social. Seria a partir dela que se chegaria a uma reformulação social. Assim para entender e intervir em determinados espaços somente uma conscientização do indivíduo e a sua prática como cidadão ativo da sociedade. Neste sentido:

A prática da cidadania inclui a competência para se fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; e exercer o direito a criar seu direito à cidade é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade. A ideia de cidadania ativa esta ligada ao pensamento crítico sobre os tipos de direitos mais convencionais ao pensamento que busca a incorporação de direitos ligados mais a grupos humanos que indivíduos (CAVALCANTI, 2001, p. 23).

A noção de cidadania sofreu uma grande transformação na segunda metade do século XX, quando, ao lado da cidadania baseada em direitos e deveres surgiram demandas culturais e identitárias, de cunho particularista; a exigência pela ampliação de reconhecimentos de grupos feministas, étnicos, raciais, sexuais entre outras (PISNKY, 2012).

Esse novo fenômeno é característico de demandas para além da concepção de direitos e deveres, apresentando demandas culturais (não-jurídicas). Apresenta-se portanto duas características da construção de cidadania. A citação a seguir aponta esta noção:

De um lado, uma característica que se fundamenta na noção de direitos e deveres, de outro, baseada no multiculturalismo. Estas duas características não são antagônicas, mas se sobrepõem. Ao mesmo tempo em que as demandas culturais e identitárias encontram-se reconhecidas pelo Estado democrático de direito (enquanto direito do cidadão), os grupos sociais e identitários demandam a ampliação de direitos, por sua vez lutam para obtê-los e transformá-los, muitas vezes colocando-se contrários a um determinado modelo de Estado de direito, mas não contrários ao Estado de direito em si (MORAES, 2009, p. 20).

A cidadania se constrói historicamente, conforme o tempo e o espaço social, bem como em razão dos requerimentos e da mobilização social. A jornada de trabalho de oito horas diárias foi arduamente alcançada; a mulher conquistou o direito de votar e ser votada, como também de não ser aviltada nas relações amorosas; as crianças e adolescentes conquistaram o direito à proteção legal. Outros direitos e institutos de proteção passaram a existir, um exemplo, a luta das mulheres no século XX em busca de visibilidade na esfera pública, que se desdobra na luta pelo aborto, pela igualdade entre os sexos (principalmente no mercado de trabalho); outro exemplo é a questão racial no Brasil, esta apresenta aspectos culturais, principalmente na concepção legítima que têm os negros em contarem a sua própria história e não a história a partir dos vencedores que, também, se desdobra na luta por diversos direitos (educação, trabalho, enfim, direito à igualdade e à diferença). Ocorreram mobilizações, conflitos e lutas para alcançar a cidadania de todos levando em consideração o coletivo.

São os movimentos sociais as expressões da organização da sociedade civil. A ação de forma coletiva como resistência à exclusão e luta pela

inclusão social. Delson Ferreira (2003) define os movimentos sociais a partir das ações de grupos organizados que objetivam determinados fins, ou seja, os movimentos sociais se definem por uma ação coletiva de um grupo organizado e que objetiva alcançar mudanças sociais por meio da luta política, em função de valores ideológicos compartilhados, questionando uma realidade que se caracteriza por algo impeditivo da realização dos anseios de tal movimento.

Com a luta de movimentos sociais ampliou-se o leque de atores sociais e surgiram novas facetas à cidadania com ênfase na responsabilidade dos cidadãos.

Gohn (1992) destaca que os movimentos que surgiram a partir de grupos organizados da sociedade civil ou de categorias até então excluídas da sociedade, cujas reivindicações baseavam-se em interesses da coletividade, deram um novo significado ao conceito de cidadania, a cidadania “coletiva”. Privilegiando a dimensão sócio-cultural, a cidadania coletiva reivindicou não somente a inscrição nas leis dos direitos relativos aos bens e serviços, como também criou espaços sócio-políticos.

Segundo a autora suprarreferenciada, a cidadania coletiva se constrói no processo de luta, no interior da prática social em curso, por meio do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. É a consciência adquirida sobre os direitos e deveres que leva o grupo a se organizar, elaborar estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes.

Portanto, grupos sociais organizados vem reivindicando seus direitos, principalmente nas últimas décadas e tem colocado em pauta a construção da cidadania em seus debates, por meio dos movimentos sociais houve uma reapropriação do espaço público abrindo horizontes para a presença participativa dos indivíduos-cidadãos.

A construção da cidadania hoje é uma das grandes preocupações do ser humano e um dos desafios para a edificação do século XXI. Temos consciência de que o pleno exercício da cidadania não se concretizou ainda em nossa sociedade, sendo o termo cidadania relacionado a condições de acesso a educação, saúde, segurança, previdência, salários justos, emprego para um desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, entende-se que este mesmo indivíduo não esteja incluído na participação ativa, organizada e consciente de uma

construção coletiva no Estado democrático.

Sabe-se que a cidadania é algo em construção, precisa ser sempre debatida, mesmo que anteriormente ela tenha tido uma definição mais apropriada e consistente, como se exprimia na Grécia ou na Revolução Francesa.

Atualmente falamos de vários tipos de cidadania, mas precisa-se refletir e procurar entender uma perspectiva de cidadania para o século XXI aliando a educação como peça fundamental, como um caminho a seguir. A educação com questionamentos sobre a cidadania pode nos trazer a possibilidade de construirmos uma nova opção para um mundo que necessita de reflexão sobre como se dá sua constituição, buscando apontar mudanças necessárias.

2.2 A noção de cidadania vinculada à educação escolar

A concepção de cidadania contemporânea propõe/delimita que o ser humano tenha condições de sobrevivência, desenvolvimento e tenha participação ativa na sociedade, vivendo com dignidade. Pode-se dizer que a utopia de um mundo formado por cidadãos é alcançada na medida em que cada indivíduo possa se desenvolver plenamente no mundo e ter seus direitos civis, políticos e sociais garantidos. Para ter o direito à cidadania é necessário que as pessoas tenham seus direitos respeitados: de votar e ser votado, à educação, de livre expressão, de defesa, de falar e se fazerem ouvir, entre outros. Importa que seja esse ideal de cidadania que a sociedade deva perseguir e a educação é parte importante para a conquista desses direitos

A educação é reconhecida pela maior parte dos autores como Saviani (2003), Freire (1996), Gadotti (1998), Gentili e Alencar (2001), Gaille (1998) e outros que tratam da cidadania como um direito essencial propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento, por parte de seus membros, do conhecimento como um valor. A inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada. Homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um

longo processo de socialização e de escolarização. Se o acesso igual à educação é concebido como uma das condições essenciais da cidadania, então o Estado de direito o deve instituir sob pena de não garantir a igualdade dentro do próprio corpo político (GAILLE, 1998).

Entende-se que o papel da instituição escolar é alcançar uma possibilidade da melhoria das condições humanas por meio do conhecimento. De acordo com os objetivos desta pesquisa, a preocupação é pensar essa escola enquanto construtora de conhecimento, relacionando-a com uma educação que também constrói cidadania, tendo com parâmetro os documentos legais construídos pelo estado do Paraná. Segundo Petitat, “[...] a verdadeira escrita – aquela que associa sinais a fonemas – surge juntamente com a cidade e com o Estado, condições que também parecem comandar o nascimento das escolas” (PETITAT, 1994, p. 194).

De acordo com Capelo (2013), há também a cidadania ativa e passiva. Por cidadão passivo entende-se o indivíduo que se conforma com os direitos e deveres estabelecidos. As possíveis reivindicações são restritas à lógica individual ignorando-se a dimensão coletiva. Muitas práticas escolares passam exclusivamente por essa dimensão da cidadania, reforçando o individualismo em detrimento do reconhecimento da força política que a coletividade pode ter na sociedade.

O autor supramencionado aponta que cidadania ativa não é dádiva, é um longo processo de aprendizagem que começa na socialização primária, isto é, no conjunto das relações cotidianas e passa pela socialização secundária, que se dá na escola. As escolas têm, portanto, uma tarefa especialmente importante, visto que o coletivo escolar é rico em oportunidades para que crianças e adolescentes desenvolvam a capacidade de participar democraticamente das decisões.

O termo cidadania é um conceito historicamente construído e de certa forma ligado à inclusão de modo que todos os indivíduos possam participar igualmente da sociedade em que vivem. Mas, observa-se no atual momento histórico sérias características de exclusão social, devido aos projetos neoliberais instalados no país. Visando uma possível superação dessa exclusão pensa-se em educadores e educadoras populares com a tarefa de historicizar criticamente a construção da sociedade em que vivemos, estimulando respeito, valores, organização dos grupos para conquista de melhorias para todos.

Ao acompanhar a história da educação, percebe-se que o caminho percorrido vem excluindo parcelas da população, ou seja somente alguns sujeitos tem acesso aos conhecimentos proporcionados dentro do espaço escolar.

Esteve (2004), explica como se deu as três grandes revoluções educacionais:

A primeira, segundo o autor, ocorrida há mais de 2.500 anos, mostra uma escola individualista com um professor por aluno e destinava-se à elite (somente os filhos de pessoas importantes da época, tinham acesso), professor assumia o papel de detentor do conhecimento, mas podia-se argumentar: essa criança que estudava, vinha de uma família que também tinha instrução e acompanhava muito de perto seu filho, dando total subsídio na concepção do conceito de Escola para este discente. Era caminho certo para esta criança os estudos, ela não tinha escolhas.

A segunda revolução, emergida em meados do sec. XIX na consolidação dos estados europeus, já mostra uma escola pública e de reponsabilidade do Estado, pois até então, era de reponsabilidade da Igreja. Porém, ainda muito homogeneizada (em todos os sentidos: sociais, econômicas, físicos, culturais, religiosos e de gênero), uma exclusão evidente com poucos alunos em sala e o professor era visto como detentor de todo conhecimento. Aliás, o professor, fisicamente, ficava em um alambrado mais alto que seus alunos, mostrando assim superioridade sobre eles. Ainda hoje se observa essa arquitetura escolar.

A terceira revolução, evidenciada já no final do séc. XIX e mantida até os dias atuais, trás como principal objetivo a democratização e universalização da escola. Para atender a essa demanda, houve a necessidade de mão de obra qualificada, devido ao desenvolvimento econômico e social. Tem-se no primeiro momento uma educação individualizada, depois uma escola para poucos. E no terceiro momento, atendendo ao modelo socioeconômico de educação para todos, fica a reflexão para se tentar entender o porquê da escola hoje enfrentar tantos desafios.

Como oferecer uma escola para todos respeitando e incluindo as diferenças sociais, econômicas, religiosas, culturais e raciais, se essa escola ainda se mantém em um modelo ultrapassado? A escola adquire diversas especificidades, a escola pode ser encarada, como propôs Althusser (1985), como um Aparelho Ideológico de Estado. A escola, nesta perspectiva, funciona como um aparelho de

reprodução ideológica do Estado. Ela faria parte do instrumento mais importante de reprodução das relações de produção capitalista. Por isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes “impõe” durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante.

A educação, que não leva em consideração a realidade das classes populares, também pode ser entendida, como propôs Bourdieu e Passeron (1975), como o caminho pelo qual o capital cultural é transmitido e age como um veículo poderoso de reprodução social da ideologia burguesa.

Retomar a história da educação, a construção da cidadania e conhecer os documentos oficiais que foram elaborados no decorrer do processo educacional permite-nos analisar com relação à preocupação com os aspectos cruciais em termos de riscos e inconsistências, possibilidades e avanços no que se refere ao espaço escolar como um local de construção da cidadania.

Desde a Constituição do Brasil em 1891, não se percebe muitos avanços da educação no país, para se chegar a uma organização de ação educativa por meio da luta de educadores de todo o país e o enfrentamento de anos de tramitação, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4024/61 ocorrendo, portanto, a separação entre órgãos como exemplo o MEC e as Secretarias de Educação, que deixam de acumular funções normativas e executivas.

Freitag (1986) faz uma análise da educação brasileira no período de 1945 a 1964 e conclui que a LDBEN de 1961 não corrigiu em nada as distorções históricas de nosso modelo educacional elitista, pelo contrário, reforçou ainda mais esse traço. Para a autora, a lei “omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada” e “Não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque precisa sê-lo.” (FREITAG, 1986, p. 66). Contribuindo assim para uma ampliação de desigualdades, o que não vai ao encontro do exercício da cidadania.

Em decorrência do regime militar, a LDBEN toma novos rumos, em 1969 com Emenda Constitucional aprova-se Lei 5540/68 e 5692/71, de tendência centralista, com críticas dos meios acadêmicos, inclusive pela profissionalização do segundo grau.

Após oito anos de estudo e debates que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, a sociedade brasileira recebeu a sua segunda LDBEN aprovada em 20/12/1996, Lei 9394,

denominada lei Darcy Ribeiro (CURY, 1997). Esta lei trata de questões como educação e ensino no processo escolar brasileiro; dos princípios e fins da educação nacional, das competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino e suas funções; das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação; da formação dos profissionais da educação para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino; dos mecanismos adequados ao atendimento de segmentos sociais ou de indivíduos com necessidades especiais; das fontes, da destinação e do uso dos recursos financeiros do poder público em matéria de educação.

Em 1996, ano em que a nova LDBEN foi aprovada, o contexto sócio-político-econômico configurava-se de uma maneira muito distinta, quando comparado com o do final dos anos 1980, fase em que os primeiros projetos foram encaminhados, e isso marcou a diferença entre eles.

No campo educacional, a LDBEN recolocou no horizonte das preocupações sociais a questão da organização da educação nacional, definindo, entre outros tantos aspectos, um novo desenho das relações entre Estado e sociedade e entre as três esferas de governo.

Inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da “nova ordem mundial”.

Os pressupostos da reforma do Estado passaram a consubstanciar mudanças no campo educacional, isto porque essa reforma influenciou diretamente nas políticas educacionais que absorveram as tendências implicadas nas orientações de caráter mundial impulsionadas pelas agências de financiamento. Assim, a política educacional brasileira na década de 1990, prescrevia a diminuição dos serviços prestados pelo Estado ao cidadão. A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se na LDBEN nº 9394/96 que orienta para o redimensionamento do sistema de ensino, por meio de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal.

Identificando, como o faz Saviani (1997), as diretrizes gerais da

educação nacional com os títulos que tratam da dimensão conceitual e filosófica da educação nacional, as diretrizes específicas com a definição do perfil do sistema e as bases com os demais dispositivos norteadores da organização do sistema, tem-se a referência à formação para cidadania tanto nas diretrizes gerais, inserida entre os princípios e fins da educação nacional, como nas diretrizes específicas e nas bases de organização dos diferentes níveis de educação básica, como objetivos da educação básica, ensino fundamental e médio, conforme explicitado a seguir.

O texto legal da LDBEN nº 9394/96 proclama que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Volta a insistir no tema em vários outros artigos e seus incisos, por exemplo, ao atribuir à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Ainda traça como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão” (art. 32), e define que o ensino médio terá por finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (art. 35, inc. II e III).

Também quando trata dos conteúdos curriculares para a educação básica, igualmente o texto da LDBEN 9394/96 faz menção à cidadania, estabelecendo que a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Art.27, inc.I) deve nortear a identificação dos conteúdos, com destaque para “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (art. 36, inc. I).

A escola é também uma das influências educativas a que a criança e o jovem estão expostos; não apenas os conteúdos formais estão presentes na formação do cidadão, outras dimensões formativas se incluem na organização e nas práticas institucionais da escola. A escola é uma instituição que se constrói social e historicamente, compreendendo a influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provindos dos sujeitos e dos grupos sociais presentes no dia a dia da organização escolar.

Em consonância com a carta magna de 1988, a LDBEN nº 9.934/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entende que a educação

deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º), além de ser um processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos que abrange: a “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, art. 1º).

Ser educador em nossa sociedade não é tarefa fácil, devido a inúmeros problemas estruturais; no entanto não se pode sentir-se sem ação, daí a importância de ser trabalhada a educação de forma que o educando se reconheça sobre o ser/estar no mundo de forma crítica.

O cidadão é construído pela possibilidade de sua transformação individual e social, a cidadania deve ser despertada nas crianças e o lugar ideal é a escola, é a educação a grande transformadora do mundo e nisso concordamos com Bobbio (1992), que relaciona a educação aos problemas políticos ou de políticas públicas:

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 1992, p.25).

A dimensão assumida hoje pelas discussões a respeito da cidadania não tem precedentes. Se pensarmos que o conceito de cidadania é um conceito que tem história, encontraremos como traço comum, entre os significados atribuídos ao longo do tempo, a inclusão. A inclusão do indivíduo nos direitos civis, no acesso aos direitos sociais e aos bens materiais, culturais, etc. Paradoxalmente, contudo, o tempo em que a cidadania figura como centro das atenções é o mesmo em que assistimos, impotentes, à escalada vitoriosa da exclusão social.

Ao longo do texto na LDBEN, está a referência à cidadania. Em que medida, contudo, a inclusão dos segmentos marginalizados socialmente foi facilitada ou viabilizada mediante a educação?

A grande expressão humana atual é a cidadania, mas sua efetivação precisa ser garantida, seu significado foi banalizado com a consolidação do mundo

globalizado. O país possui uma Lei Educacional que teve um conturbado processo de tramitação, demarcado por dois momentos bastante distintos da sociedade brasileira: o fim dos anos 1980 e a metade da década de 1990.

É certo que ambos podem ser compreendidos dentro do período em que o neoliberalismo já se fazia presente no Brasil, porém até os anos 90 seus efeitos pouco se faziam sentir se comparados com as transformações operadas na sociedade brasileira a partir de então.

O dia 20 de dezembro de 1996 foi marcante para a educação brasileira. Despedimo-nos de nossa primeira LDBEN, a antiga Lei Federal nº 4024/61 que, mesmo reformada algumas vezes, orientou a organização escolar brasileira por 35 anos. Já passava da hora de se desvencilhar dela, bem como de suas alterações produzidas no bojo do Regime Militar: a Lei da Reforma Universitária — a 5.540/68 — e a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau — a 5.692/71 — que, por sua vez, também foi alterada no que se referia ao Ensino Profissionalizante pela 7.044/82. Todavia, o alívio de se descartar desse conjunto de textos legais não foi acompanhado por um sentimento de euforia e nem mesmo de alegria — pelo menos por grande parte da comunidade acadêmica — ao se receber a nova LDBEN que inaugurava um outro período na história da educação brasileira. Pelo contrário, o sentimento dominante entre os educadores e estudantes que se envolveram nos trabalhos que antecederam a aprovação da Lei Federal nº 9.394/96 foi de frustração.

Em 1996, ano em que a nova LDBEN foi aprovada, o contexto sócio-político-econômico configurava-se de uma maneira muito distinta, quando comparado com o do final dos anos 1980, fase em que os primeiros projetos foram encaminhados, e isso marcou a diferença entre eles. Inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da “nova ordem mundial”.

Não se pode supor uma correspondência linear entre a prescrição legal e a preparação para a cidadania, da mesma forma que não é válido supor uma relação causal perfeita entre o que a escola ensina, ou pensa que ensina, e o que os

alunos aprendem. E esta diferença não expressa simplesmente deficiências de aprendizagem decorrentes de falta de interesse, de problemas de comportamento e carências da parte dos alunos, ou da ineficiência da escola e incompetência dos professores, antes é a expressão de uma multiplicidade de fatores presentes e atuantes no processo educativo.

E como política educacional tem-se atualmente aprovada no momento da escrita dessa pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da educação infantil e fundamental, que é a principal norma editada pelo Ministério da Educação com o objetivo de definir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares, assim como os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar aplicados a situações da vida real. Como política educacional é editada como referência norteadora da reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de avaliação. Ela estabelece dez competências gerais que são consideradas básicas ao tratamento didático proposto para a Educação Infantil e Fundamental, são elas:

- Conhecimento
- Pensamento científico, crítico e criativo
- Repertório cultural
- Comunicação
- Cultura Digital
- Trabalho e Projeto de Vida
- Argumentação
- Autoconhecimento e autocuidado
- Empatia e cooperação
- Responsabilidade e cidadania

As competências traduzem a capacidade de alguém adquirir conhecimentos que serão expressos por meio de habilidades, atitudes e valores; o desenvolvimento das habilidades permite passar da situação de desconhecimento para a de conhecimento, domínio. O processo pedagógico desenvolvido pelas escolas e professores consiste, pois, em situar os alunos diante de coisas sistematicamente escolhidas como objetos de mediações. Quanto mais mediações alguém é capaz de fazer, tanto maior será a sua capacidade de transitar conscientemente na vida cotidiana, exercer sua cidadania e realizar o seu trabalho.

As habilidades (conjunto de qualificações) desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do desenvolvimento das competências é que permitirão aos indivíduos se distinguirem socialmente como virtuosos ou não na solução dos desafios que lhes são apresentados. As competências, sempre circunscritas ao ambiente mental, como estruturas mentais, expressam-se por meio das habilidades, quanto mais superiores, maiores as manifestações externas em termos de habilidades.

A primeira versão dessa BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, ressaltando que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial. Passado o período da consulta e recolhida as “sugestões e críticas”, vale reafirmar, parciais, sua segunda versão foi lançada no mês abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Nesse sentido, a BNCC apresenta uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica. Isso fica bem evidenciado no documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da terceira versão da BNCC. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2)

De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDBEN, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2017, p. 3), e define o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente. Isto é, trata-se

de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Sobre o processo de formulação da BNCC e das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno do documento, seja no governo Dilma (2011 a 2016) e agora no governo Temer (2016 a 2018), o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, atendendo aos interesses da classe empresarial. Sendo a principal consequência dessa política, o esvaziamento da escola pública brasileira daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.

Com o desenvolvimento do capitalismo, deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. As forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante e ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Consequentemente tem-se uma elite do atraso, preservando as

classes populares na incapacidade de se emanciparem. Quando adquirirão competências que as possam levar à construção de uma vontade coletiva autônoma? Quando poderão alcançar igual estatuto de construtores de uma nova civilização?

Com a preocupação de uma efetividade na construção de uma cidadania orientada pelo currículo, buscou-se contribuições dentro do conhecimento geográfico.

2.3 A ideia de cidadania trabalhada pela Geografia Escolar

Dentro do entendimento de que para que a cidadania seja efetivada exige-se ações educacionais, passando pela discussão sobre o currículo e o currículo de geografia.

As contribuições da Geografia escolar à formação de uma consciência espacial-cidadã estão relacionadas ao significado político cultural do trabalho pedagógico e comprometidas com a realidade sócio-espacial, desde suas dimensões locais às mais globais; entender a educação geográfica como prática sócio-cultural sustentada em uma concepção dinâmico-relacional da realidade e, porquanto, o próprio processo pedagógico-didático como práxis transformadora.

Cabe salientar a necessidade de todos aqueles que se interessam pela educação se atentar para as aberturas contidas na lei, traduzidas sobretudo na orientação de flexibilização nas formas de organização do tempo e espaço escolar. À parte do texto legal, cumpre, portanto, refletir sobre a construção da cidadania no contexto de uma sociedade que se globaliza a passos largos, atentando para que a educação em tempos de globalização tenha perspectiva de uma formação flexível, que proporcione ao estudante o desenvolvimento de raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação e cooperação e capacidade de tomar decisões.

A ideia de cidadania vincula-se intimamente à ideia de participação, o que se traduz numa relação entre o Estado e a sociedade civil. Inclui a consideração a direitos de natureza civil, política e social.

Falar em cidadania significa falar em estado de bem estar social, compreendido como produto de histórias sociais protagonizadas por grupos sociais. Temos no Brasil uma marca de autoritarismo, resquícios de uma sociedade

escravocrata e de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos.

Até os dias atuais nossa sociedade é marcada por relações sociais hierarquizadas, reproduzindo um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Pode-se falar aqui de ausência de cidadania voltada para os grupos sociais excluídos e de que há um desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira.

Na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso às condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social; é nesse sentido que se fala de ausência de cidadania.

Para discutir a cidadania no Brasil é necessário entrar no campo de uma possível transformação das relações sociais nas dimensões: econômica, política e cultural. Essa tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política.

O compromisso com a construção da cidadania pede uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva.

Na perspectiva de uma pesquisa que traz a preocupação de uma educação geográfica cidadã concebida nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, mencionamos alguns autores que se posicionam com relação a essa educação transformadora.

Ao confrontarmos as teorias curriculares críticas com o movimento de renovação da geografia encontramos importantes obras que consolidam esse movimento. Entre alguns autores e suas obras, citamos aqui Yves Lacoste com a obra “A Geografia – Isso Serve em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra”, título da edição portuguesa publicado em 1977 e que chega ao Brasil no mesmo ano, também a obra de Milton Santos, um de nossos maiores geógrafos com sua obra “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica” 1993. Essas obras possuem em comum a descoberta da ideologia, da epistemologia e das ideias preconizadas por Marx. Elas também são resultantes das transformações em que passam a teoria social crítica no período que chegam no campo da pedagogia e no campo da Geografia.

Há também em comparação com as teorias curriculares, uma

“Geografia Tradicional” e uma “Geografia Crítica” cujas bases teóricas encontram-se norteadas respectivamente ao positivismo/empirismo e ideias de Marx/dialética.

É com a crítica à Geografia Tradicional feita por diversos autores como: Yves Lacoste (1993), Milton Santos (1986), Vesentini (2001) e outros, que altera-se a partir dos anos de 1980, os conteúdos geográficos nos currículos, programas e livros didáticos de Geografia.

O 3º Encontro Nacional de Geógrafos promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1978 em Fortaleza, foi um marco na Geografia brasileira, envolvendo uma renovação que a geografia já vinha sofrendo. O movimento de renovação da Geografia foi fruto dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, quando na verdade o país passava por um período de lutas por uma democratização, em pleno período de ditadura militar.

Vesentini (2001), reafirma o movimento de renovação como movimento de contestação político da época, um movimento que nasce e possui sua origem nos movimentos sociais e aponta:

A geografia crítica, enfim, foi aquela – ou, mais propriamente, aquelas, no plural – que não apenas procurou superar tanto a geografia tradicional quanto a quantitativa, como principalmente procurou se envolver com novos sujeitos, buscou se identificar com a sociedade civil, tentou se dissociar do Estado (esse sujeito privilegiado naquelas duas modalidades anteriores de geografia) e se engajar enquanto saber crítico – aquele que analisa, compreende, aponta as contradições e os limites, busca contribuir na ação – nas reivindicações dos oprimidos, das mulheres, dos indígenas, dos negros e de todas as demais etnias subjugadas, dos excluídos, dos dominados, dos que ensejam criar algo novo, dos cidadãos em geral na (re)invenção de novos direitos (VESENTINI, 2001, p. 128).

Importante perceber que tanto a trajetória de currículo quanto o caminhar da geografia não se construíram neutros de conhecimentos, há sempre um momento político, cultural e econômico que organizam e desorganizam um povo e nestes momentos de conflitos altera-se a estrutura dos currículos e da geografia escolar.

Durante muito tempo, e esse período se concentrou mais de 1930 a 1970, o ensino de geografia caracterizou-se por um ensino compartimentalizado na estrutura Natureza-Homem-Economia, que exaltava o Estado e que esta estrutura difundida pelas obras de Aroldo Azevedo, com resquícios até o dia de hoje.

Aroldo Azevedo elaborou uma leitura regional Geográfica que se baseia nos delineamentos do positivismo funcionalista. Estes se caracterizavam em termos operacionais nos compêndios didáticos, através da visão fragmentada de mundo, pautando as investigações geográficas a partir da elucidação e junção das partes constitutivas do fenômeno. Em outras palavras, o estudo primeiro dos aspectos físicos, depois os humanos e concluindo os aspectos econômicos, para depois fazer interligações possíveis.

É importante sinalizar que esse tipo de fundamentação teórico-metodológica criou marcas indelévels dentro da seara geográfica, pois grande parte da profícua produção do autor no período que vai do final da década de 1940 até a sua última publicação apoiou-se nesse tipo de problematização. As várias reedições dos seus textos no período em foco ao tratarem do tema apresentavam frontispício (e ao longo da obra) a estruturação da lógica de ordenação dos temas e análise na clássica divisão, que estamos salientando: A Terra – o Homem – a Economia (SILVA, 1996, p.118).

E essa tendência do ensino fragmentado em Geografia foi herdada dos estudos da geografia francesa, sedimentada no Brasil por geógrafos franceses. E com a preocupação de uma geografia mais crítica, professores ligados a AGB sinalizaram a necessidade da inovação dos temas tratados pelo ensino da Geografia.

A introdução de novos temas mais ligados à vida trouxeram a efervescência necessária para o delineamento de uma “Geografia Crítica”. Tais temas alguns fortemente marcados pela economia política, surgiram por meio da análise do papel do Estado, das multinacionais, dos blocos econômicos, da burguesia, da imprensa, das relações internacionais, da Guerra Fria, da luta de classe, do desarmamento, das minorias, enfim, praticamente tudo ficou cabendo nas aulas de Geografia (SILVA, 2006, p. 316)

Considerar a evolução do ensino de Geografia torna-se importante para se entender que há grande preocupação na formação do educando para o desenvolvimento de um saber politicamente comprometido com o seu desenvolvimento crítico.

Castellar (2006) considera e analisa as mudanças que ocorreram no currículo escolar, ou na concepção que norteia os parâmetros curriculares, em função das reformas educacionais que se implementaram a partir de 1996, bem

como das perspectivas do ensino da geografia escolar.

A sociedade sempre foi vista de forma homogênea quando se refere à construção de um modelo educacional para os países de economia emergente, inclusive do ponto de vista do Banco Mundial, o objetivo era obter um referencial único para a educação desses países, ponto polêmico. E concordamos com Castellar, nesse sentido:

Considerar em uma proposta curricular a realidade local, passa a ser uma questão de método, ou seja, a partir dos objetivos colocados, é possível ampliá-los de diferentes maneiras, respeitando-se as características locais no que se refere, por exemplo, à cultura. Em relação a essas características, a responsabilidade é da comunidade escolar ou das Secretarias de Estado da Educação, encarregando-se da implementação desse currículo, sob tais diretrizes, ou seja, encarregando-se do método (CASTELLAR, 2006, p. 2).

A autora ainda propõe ampliar os olhares em relação ao currículo, articulado ao ensino da geografia; pensar no currículo em uma dimensão maior, incorporando as atitudes e a ética. Pensar em uma proposta que leve em consideração as inovações científicas da disciplina, com um desafio de pensar um desenho curricular mais próximo da realidade e, ao mesmo tempo, em como será a sua aplicação no cotidiano escolar.

Milton Santos (2003) também se preocupou em trabalhar a realidade brasileira e a intenção de ser nela atuante e sugeriu a ideia de tratar a questão da cidadania pelo ângulo geográfico. Ultrapassando a Geografia Tradicional, sem interpretação dos dados, podemos destacar a contribuição de Santos (2003, p. 169): “É a partir da visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo”. Contribuição aqui das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, daqueles que podem vir a ler o mundo e, nele, a realidade do cotidiano em que vivem.

De acordo com Tonini e Kaercher (2015), a escola e a geografia podem contribuir para a ampliação da cidadania e da precária democracia brasileira. Deve haver a partilha de experiências que mostrem a escola como espaço de acolhida e olhar atento ao outro, seja quem for. O livro didático não tem a agilidade de incorporar temas cotidianos. Mesmo que a escola não tenha um programa de variedades, a ponto de tudo querer discutir, deve-se ter um currículo aberto às

demandas da vida cotidiana. E a geografia pode acolher isso de forma sistematizada e com um corpo conceitual que aprofunde a capacidade de ler e dizer do e sobre o mundo.

De acordo com Callai (2005), uma das formas de ler o mundo é por meio da leitura do espaço. Neste caso, “o espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos espaços”. A mesma autora menciona também que é diante da capacidade de olhar o mundo em que se vive que surge a inquietação sobre a importância e a necessidade da capacidade de ler o mundo, de modo mais amplo e de forma crítica. Um mundo em que possa-se viver em sociedade exercitando a cidadania.

Recuperar os sentidos de escola e currículo, apostando que são instituintes de sentidos, como enunciado da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de suas atitudes, conscientes de seu papel em sociedade. É portanto, importante destacar a construção do currículo no Brasil e sua importância, também que os documentos oficiais das orientações curriculares no Brasil assinalam que “o ensino de geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva”. (Callai, 2005, p. 230)

Diante desta pesquisa, considera-se que a contribuição da geografia escolar pode acrescentar possibilidades de reflexão e aprofundamento com relação ao ensino da Geografia e os pressupostos da cidadania, levando à compreensão dos problemas do mundo atual, muitos dos quais ligados a convivência social.

2.4 Concepção de currículo apresentada nas DCEs

Currículo é um conjunto de conteúdos que segue determinados padrões de objetivos e metas a serem alcançadas. Entende-se também, como conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, ou como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola, ou conjunto das atividades e dos meios para alcançarem os fins da educação.

É necessário esse diálogo e apresentação de algumas ideias e concepções sobre currículo, para entender as transformações que ocorrem nas teorias curriculares e assim se chegar à construção das DCE do Estado do Paraná.

Enfocando as transformações ocorridas nos currículos escolares de Geografia e a construção desta disciplina na escola.

Com o currículo se organiza as práticas educativas, este reflete também uma compreensão educativa institucionalizada e as funções sociais da escola num dado tempo histórico, incluindo-se aí uma construção cultural.

Candau e Moreira (2006), afirmam que diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido de diversas formas. Alguns professores entendem currículo escolar apenas como os guias curriculares, mas o currículo contempla não só uma configuração estática que se apresenta num dado momento, mas é necessário vê-lo numa construção histórica e dinâmica.

De acordo com Veiga-Neto (2002, p.164), “o currículo é compreendido como a engrenagem principal do aparato escolar e do papel que a escola desempenhou e ainda tenta desempenhar na conformação de corpos e mentes aptos à modernidade”; sendo muito mais do que apenas a lista de matérias ou disciplinas que compõem o quadro de conteúdos entendidos como indispensáveis para a formação escolar.

O currículo escolar deve estar voltado para a ética, para a construção da cidadania e para a diversidade cultural da comunidade escolar.

Diante das questões de diversidades e desigualdades que marcam a sociedade atual pode-se questionar se esses currículos universalizados darão conta de atender essa realidade excludente.

O mundo mudou, as pessoas mudaram, vive-se em um momento de intensa tecnologia digital que nos rodeia e de acordo com Capelo e Amaral (2013) nascer e socializar-se neste tempo e espaço da sociedade midiática supõe que tais influências atinjam todos do mesmo modo.

Os estigmas que pesam sobre crianças e jovens da periferia impedem o reconhecimento de sua infância e juventude. Como professores, não somos capazes de compreender a diversidade, seja étnica, etária, de gênero, de orientação sexual, territorial e todas as dimensões do que é ser criança, adolescente e jovem em dada situação de classe. Prevalece um paradigma de aluno que parece ser único, universal, um aluno vazio caracterizado por sua “menoridade e assimetria em relação ao mundo adulto” (DAYRELL, 2007, p.119). Cabe ressaltar mais uma vez a importância do currículo e a forma como cada diferente é tratado como igual,

de uma maneira homogeneizada, como se cada indivíduo fosse desprovido de seus pertencimentos socioculturais.

O maior desafio enfrentado é desenvolver uma postura ética de não rotular as diferenças e compreender que nenhum grupo é melhor do que outro, apenas diferentes.

Pretende-se um currículo igual para todos, mesmo por que as diferenças passaram a ocupar o espaço nas salas de aula, abandonando em algum lugar do passado a crença de que a escola poderia normalizar os diferentes e desiguais.

De acordo com Arroyo (2006, p.54) “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos”. Felizmente houve questionamentos e mobilidade social nas questões da organização disciplinar dos currículos. Mesmo que não tenha-se tido um avanço na flexibilização dos currículos, deve-se considerar que o currículo é aquilo que se faz dele em nossas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar também que nem o currículo, nem a escola resolverão os problemas sociais, mas um currículo em ação que possa incluir os excluídos pode ser uma alternativa, sendo que professores e professoras, como sujeitos da escola, possam assumir a tarefa de valorizar os mundos sociais e culturais dos alunos reais.

Abrindo esse espaço as escolas poderão ter melhor índice de aprendizagem e respeito mútuo no contexto escolar. O que se confia atualmente na educação, quanto à valorização da diversidade e de inclusão, está relacionado às estratégias que os grupos considerados diferentes utilizam para se destacar politicamente, tanto suas singularidades, quanto suas identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmentindo a ideia de inferioridade que está impregnada sobre as diferenças, socialmente construída ao longo dos anos.

Precisa-se de uma escola que perceba o estudante em todo seu desenvolvimento observando seus conhecimentos, seus potenciais, suas necessidades e sua cultura, respeitando assim a diversidade do contexto escolar. Na verdade esta inclusão da diversidade ajuda a oferecer uma educação de melhor qualidade, ajudando no desenvolvimento pleno da cidadania.

Outros currículos em disputa e não os currículos que priorizavam o conteúdo são importantes neste estudo, devido à flexibilidade que os profissionais possuem para trabalhar o conhecimento e alargar, dessa forma, o direito ao

conhecimento na medida em que os currículos enfocam os educandos e suas vivências.

De acordo com Arroyo (2011), os ordenamentos curriculares que se tenta conquistar, as salas de aula que tenta-se dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações. Dado o novo contexto das salas de aula, contexto de novas tensões e indagações trazidas pelas novas infâncias e adolescências e contextos de novas respostas, inovações, autorias docentes, pode-se dizer que as salas de aula passaram a ser os espaços mais disputados seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externo por meio de medidas limitadoras das autorias profissionais.

Entende-se que a formação, a criticidade, a criatividade, enfim a profissionalização dos docentes fizeram que alguns projetos políticos pedagógicos se tornassem mais autônomos. Com relação às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, é possível verificar que ela se tornou mais adaptada à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos.

Ainda de acordo com Arroyo (2011), o mínimo que se pode esperar dos currículos é que expliquem por meio de argumentos sólidos já existentes nas diversas ciências, histórias de segregações, mas, sobretudo, de afirmações e de gestos éticos. Espera-se que os currículos mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos; que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais ou ainda como sujeitos pedagógicos, autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados. E, isso vem ao encontro do que aqui se propõe, investigar essas possibilidades dentro das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Autores como Michael Apple (1982), Henry Giroux (2008), Basil Bernstein (1996) e, no Brasil, Paulo Freire (2010), contribuíram para uma análise marxista do currículo enquanto contribuição para a reprodução das desigualdades de classe, pois nesta perspectiva há uma clara conexão entre o modo como a economia está organizada e a forma como o currículo encontra-se estruturado.

Para M. Apple(1982), pela própria natureza da instituição, o educador encontra-se implicado num ato político em que não se pode separar as atividades educacionais dos inúmeros programas institucionais de tendências diversas. O autor afirma que “as instituições de preservação e distribuição cultural

como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação” (APPLE, 1982, p. 12).

Já Giroux (2002) fala de “pedagogia da possibilidade”, que compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas.

Paulo Freire (2010) faz sua crítica ao currículo sintetizada no conceito de educação bancária, o autor concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

Ainda no campo do currículo constrói-se diálogos com autores que debatem sobre o tema a luz da teoria social crítica, destacando-se Tomaz Tadeu Silva (2002), Gimeno Sacristán (2000), Michael Apple (1982). É, no entanto, com Silva (2002) que o diálogo ocorre de forma mais intensa. Convém destacar como o autor divide a trajetória do currículo, muito parecido com divisão da trajetória da Geografia brasileira moderna. Na geografia acadêmica as contribuições foram dadas pelos autores que travam o debate epistemológico com destaque para; Ruy Moreira (2007), Antonio Carlos Robert de Moraes (1993) e Yves Lacoste (1993); já sobre a geografia escolar e os currículos de Geografia escolar as contribuições foram dadas por, Sônia Castellar (2006), José William Vesentini (2001), Nídia Pontuschka (2007), Lana Cavalcanti (2008) e outros.

Silva (2002) apresenta que as teorias curriculares pós-críticas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em cheque o poder, o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas, não limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos

de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam uma hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. (SILVA, 2002, p. 149.)

Torna-se impossível, após o conhecimento das teorias críticas e pós-críticas, conceber o currículo de forma ingênua e desvinculada das relações sociais de poder. Todo este movimento de teorias curriculares vai ao encontro do movimento de renovação que a Geografia brasileira sofreu nas últimas décadas.

Ocorreram transformações na Geografia acadêmica e na Geografia escolar, da mesma forma o campo do currículo possuem similaridades. É possível traçar um paralelo de mudanças ocorridas no campo do currículo e no campo da geografia em determinados contextos históricos. Assim como a história do currículo, surgiu no Brasil uma Geografia Crítica contestando uma Geografia Tradicional. Em comum, teorização crítica do currículo e Geografia Crítica apresentam uma contestação de cunho social, ambas são reflexos dos movimentos sociais de caráter classista, de liberdade e emancipação, que vão emergir nos anos de 1960 pela Europa e Estados Unidos e, no Brasil nos anos de 1970, junto com o movimento de redemocratização do país.

Tanto as teorias curriculares críticas têm suas obras marcantes, que vão consolidar o movimento de renovação no pensamento curricular, como o livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1982), quanto o movimento de renovação da Geografia também tem obras importantes, consolidando o movimento de renovação da Geografia como o livro do francês Yves Lacoste (1993), *A Geografia – Isso Serve em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra*, no qual o autor faz um estudo sobre a Geografia ensinada nas escolas, que se dava de maneira desinteressante, não crítica, ausente das experiências de vida dos alunos, servindo somente aos interesses ideológicos do Estado e das classes sociais hegemônicas.

Como já mencionado anteriormente, para alguns autores a Geografia brasileira tem seu marco no 3º Encontro Nacional de Geógrafos promovido pela AGB em 1978, na cidade de Fortaleza, considerando uma renovação na ciência geográfica, fruto dos movimentos sociais deste período (período de ditadura militar). Moreira (2007) distingue dois momentos:

Duas fases distinguem-se no movimento de renovação. A primeira situa-se no período imediatamente anterior e posterior ao 3º ENG, reunindo os anos de virada das décadas de 1970-80. Foi a fase das mudanças mais efetivas, fase da crítica que indaga sobre o sentido e significado do discurso geográfico (“O que é, para que serve, e para quem serve a geografia?”), renovando onde era possível. A segunda situa-se a partir da metade da década de 1980. Foi uma fase na qual a renovação virou uma oficialidade (uma “geografia crítica”), mudou o ritmo e o sentido de rumo. A primeira fase é um movimento que redescobre a geografia. A segunda, que leva a opacificar-se.

William Vesentini (2001) considera o movimento de renovação como movimento de contestação político da época, movimento que possui suas origens nos movimentos sociais e afirma que este movimento da Geografia é fruto das contradições que surgem na sociedade brasileira.

A Geografia Crítica, enfim, foi aquela – ou, mais propriamente, aquelas, no plural – que não apenas procurou superar tanto a geografia tradicional quanto a quantitativa, como principalmente procurou se envolver com novos sujeitos, buscou se identificar com a sociedade civil, tentou se dissociar do Estado (esse sujeito privilegiado naquelas duas modalidades anteriores de geografia) e se engajar enquanto saber crítico – aquele que analisa, compreende, aponta as contradições e os limites, busca contribuir na ação, nas reivindicações dos oprimidos, das mulheres, dos indígenas, dos negros e de todas as demais etnias subjugadas, dos excluídos, dos dominados, dos que ensejam criar algo novo, dos cidadãos em geral na (re)invenção de novos direitos.

O momento pelo qual passou o país na década de 1980, de transformações sociais, políticas e econômicas resultam no fortalecimento dos movimentos sociais, do sindicalismo, dos partidos de esquerda, das lutas dos povos que durante mais de 20 anos de ditadura sofreram com a marginalização, fruto da concentração da renda e da terra. Foi nesse momento que tanto as teorias críticas de currículo quanto o movimento na geografia vão trazer a tona o papel da ideologia nas questões educacionais, pois assim como a ciência geográfica, os estudos sobre o currículo trazem questionamentos sobre as formas de poder exercidas na sociedade e que vão refletir na escola.

É a Geografia escolar fruto do movimento da ciência articulado com as transformações que ocorrem no ambiente escolar e que atende por concepções

hegemônicas de determinados grupos com interesses diversos em períodos específicos. As transformações nos currículos escolares de geografia passa por três grandes momentos; primeiro da Geografia Tradicional de caráter positivista e funcionalista, que tem início na década de 1930 até meados da década de 1970; o segundo momento se configura como um período de ruptura com o primeiro e vai dos anos de 1980 até metade dos anos de 1990, tendo como principal marca o reflexo na construção de novos conteúdos que seriam acrescentado aos currículos, fruto do debate travado com o marxismo. No terceiro momento, um aprofundamento do segundo momento, os geógrafos, principalmente aqueles mais ligados ao ensino, buscam nas formulações dos novos currículos escolares um diálogo cada vez maior e cada vez mais intenso com a pedagogia, as teorias curriculares e o socioconstrutivismo.

Novas propostas curriculares dessa época mudaram o foco do debate e levaram as questões relativas aos conteúdos para dentro da discussão pedagógica. Vários autores e propostas curriculares dentre os anos de 1980 e 1990 procuraram trazer para dentro da discussão da Geografia escolar o papel dos conteúdos desta ciência no processo de ensino e de aprendizagem.

Essas posturas, relacionadas a mediação da discussão conteudística pela pedagógica buscaram no seu âmago construir uma alfabetização em Geografia. Isto é, participar do processo de letramento do educando, oportunizando o desenvolvimento sem atropelos pelos conteúdos significativos, das aulas de Geografia, uma série de habilidades como observar, descrever, relacionar, interpretar, analisar e criticar. Ao mesmo tempo em que a construção dos conceitos geográficos foram se desenrolando, criando condições para o esclarecimento do significado, utilidade e dinâmica que os diferentes lugares e paisagens têm entre si e com nossas vidas (SILVA, 2006, p. 319).

A preocupação passou a ser a busca por um método que leve o aluno a pensar e ler o espaço geográfico. Nas novas propostas curriculares para o ensino de Geografia o professor passou a ser visto como mediador do processo de alfabetização do espaço geográfico, ensinar Geografia e aprender a ler o mundo por meio de uma rede ou um sistema conceitual próprio desta ciência (Espaço, Território, Lugar, Paisagem, Região, Natureza, Sociedade etc.)

Para Cavalcanti (2002) o conteúdo do debate entre pesquisadores e professores com relação ao ensino de Geografia e os currículos escolares desta

disciplina pode ser definido em duas posições: a primeira que consolida um projeto oficial para o ensino de forma mais ampla e o ensino de Geografia na forma mais específica e a segunda posiciona-se contra este projeto defendendo mais autonomia do ensino desta ciência em relação as proposições finais. A autora faz um balanço provisório das reformas curriculares neste período da criação dos PCN pelo Ministério da Educação na década de 1990 e observa características teóricas-metodológicas por meio das quais se desenvolvem as novas propostas curriculares para o ensino de Geografia, que são:

- O Construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar;
- A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;
- A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino;
- A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais (CAVALCANTI, 2002, p. 30). E que se relaciona com o cotidiano e os espaços de vivência dos estudantes e que permeiam as atitudes que provocam a consciência cidadã (crítica).

Desde 1980, a Geografia amplia seus referenciais interpretativos da realidade e neste movimento surgem novos e diversos caminhos da investigação geográfica que se cristalizam na ampliação das pesquisas sobre o ensino da geografia. A Geografia escolar buscou construir uma fundamentação teórico-metodológica para atribuir significado ao que se ensina. Sabe-se que quando se fala em currículo nunca é uma seleção neutra, selecionar conteúdos é uma tarefa política que demonstra relação de poder, assim como construir guias curriculares.

Nesta pesquisa apresenta-se as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), que tem sido referência nacional pela sua iniciativa em construir um currículo juntamente com o coletivo dos professores. As DCE adotaram o currículo disciplinar como forma de organização do conhecimento científico historicamente produzido. Sua efetivação marca deste modo uma gestão de governo, sendo um instrumento por meio do qual se dissemina não só uma concepção de sociedade, mas também uma concepção de política com suas escolhas e estratégias traçadas; bem como marca uma concepção pedagógica com suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas.

Essa proposta curricular dispõe uma reinterpretação em relação ao Currículo Básico (adotado no Paraná a partir de 1990) e uma mudança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa nova reorientação pretende superar o esvaziamento curricular dos conteúdos disciplinares, promovido pelos PCN e, adotadas majoritadamente no Paraná até 2002, os quais eram desenvolvidos por meio de projetos com destaques a temas transversais e formação de professores voltadas para programas motivacionais e de sensibilização.

Diretrizes são orientações, guias, rumos. São linhas que definem e regulam um traçado ou um caminho a seguir. As Diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As DCN têm origem na LDBEN de 1996, que assinala ser incumbência da União:

"estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

Diferentemente das DCN, a construção das DCE do estado do Paraná ocorreu com a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino entre os anos de 2004 e 2008 e, agora, apresentam-se como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino e todas as disciplinas da Educação Básica. A participação dos professores nesses eventos ocorreu de forma ativa (diálogo e leituras) e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, 16 horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

AS DCE foram organizadas em seis partes: dimensão histórica da disciplina; fundamentos teórico-metodológicos; conteúdos estruturantes; conteúdos específicos; encaminhamentos metodológicos; e avaliação.

A primeira parte inicia-se com um histórico do pensamento científico no ocidente, destacando alguns acontecimentos e pensadores que influenciaram os rumos da Geografia, seguindo com um histórico da disciplina de geografia no currículo da escola brasileira, desembocando no contexto paranaense, com o Currículo Básico, a influência dos PCN para o ensino de Geografia no Estado e a construção das DCE.

Na segunda parte, fundamentos teóricos-metodológicos, o objetivo foi expor qual é o fundamento pedagógico que baseia a prática docente da disciplina. O texto diferencia brevemente três concepções sobre o ensino da Geografia: o modelo tradicional, o modelo da redescoberta e o modelo construtivista, sendo este último vinculado aos fundamentos e concepções sobre o ensino de Geografia da DCE.

Nessas Diretrizes Curriculares o objeto de estudo é o espaço geográfico, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade

(LEFEBVRE, 1974) composto pela inter-relação entre sistemas de ações-relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1998)

Os processos de ensino e de aprendizagem nessas DCE fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

Entende-se nessas Diretrizes que, para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas de um determinado espaço.

O documento apresenta em sua última parte a avaliação, a qual se baseia na LDBEN 9394/96, que entende a avaliação como contínua e cumulativa, dando prioridade aos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Valorizar os aspectos qualitativos, segundo a DCE é superar a avaliação como classificatória e excludente, considerar as concepções prévias dos estudantes, apresentar diversas formas de avaliar e buscar uma aprendizagem significativa para a vida dos sujeitos da escola.

A construção das DCE do Estado do Paraná marcou uma importante retomada, pela SEED/PR, do seu papel de protagonista na definição de uma proposta curricular para as escolas públicas estaduais, sendo um momento muito rico pela forma e objetivo como foi construído. Com a preocupação de captar neste documento, especificamente na disciplina de Geografia, uma formação crítica e cidadã dos alunos das escolas públicas a presente pesquisa foi realizada. Mas mesmo assim destaca-se que a elaboração das DCE constitui-se em um espaço profícuo de reflexão sobre a escola pública, o currículo, a metodologia e a avaliação, o qual foi muito significativo para a rede pública estadual. Sua efetivação ainda é precária, uma vez que tem sido um processo marcado por ações descontínuas, contraditórias e fragmentadas.

Entende-se que sendo as DCE do Estado do Paraná um importante instrumento para estruturar o ensino para a formação de cidadãos críticos, é preciso motivar os educandos com conhecimentos conceituais, temas e conteúdos que o permitam ler a dinâmica socioespacial a partir da sua apropriação do entendimento

territorial, no caso desta pesquisa foram eleitos os conteúdos estruturantes para se chegar ao objetivo. E para desenvolver este estudo, descreve-se no próximo capítulo os procedimentos metodológicos para a análise desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação científica efetuada neste trabalho segue o modelo qualitativo de inquirição, que conforme Moreira (2012, p.76) “busca por uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída”. Godoy (1995) salienta que a investigação de âmbito qualitativo pode ser representada nas seguintes modalidades: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Levando em consideração a existencia de três modalidades básicas de pesquisa qualitativa, ressalta-se a modalidade documental como inspiração para este estudo. Ela apresenta riqueza de informações, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Esta afirmação encontra-se representada na fala de Cellard:

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p.295).

Tendo em mente o viés documental desta investigação, o instrumento utilizado para a coleta de informações constou das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, 2008. Tendo como parâmetro, a seguinte questão norteadora: *“de que maneira a formação cidadã é concebida dentro das Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná?”*

As questões emergidas desta coleta foram trabalhadas/interpretadas por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). A Análise de Conteúdo é dividida em três fases, sendo a primeira composta pela pré-análise; a segunda pela exploração do material e a terceira consta do tratamento dos resultados.

Na pré-análise foi organizado o esquema do trabalho a ser seguido e a escolha do material, elegendo, portanto, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008). Enfatiza-se que, o documento supramencionado é compreendido pelos educadores Do Estado do Paraná como currículo. Posteriormente foram

formulados os objetivos, que visam às contribuições para uma formação cidadã, estabelecendo limites e possibilidades para a educação geográfica. Entendendo que a educação é a forma de inserção dos sujeitos no mundo da vida e a escola tem papel fundamental nesse processo. Conhecimentos produzidos pela humanidade constituem-se em saberes que são universais, porém, ocupou-se das possibilidades da Geografia escolar ser um dos caminhos para uma formação reflexiva.

Na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material pesquisado foi examinado com base em uma leitura “flutuante”, a fim de possibilitar a elaboração de categorias, que são os recortes considerados importantes para se analisar as temáticas eleitas. Que neste trabalho, consiste nos conteúdos estruturantes das DCE de Geografia.

Além da leitura deste documento mencionado acima, foram realizadas buscas em produções acadêmicas, como livros, teses, dissertações e artigos relacionados a temática bem como em documentos oficiais (LDBEN, PCNs e DCNs BNCC).

Após os recortes e leitura flutuante dos documentos, iniciou-se a operação de codificação das modalidades documentais para o registro dos dados, resultando desta operação o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática.

Foram, portanto, elencadas quatro categorias, extraídas das DCEs, que serviram como padrão de análise. São elas:

- a) Dimensão econômica do espaço Geográfico;
- b) Dimensão política do espaço geográfico;
- c) Dimensão socioambiental do espaço geográfico;
- d) Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico

Tais categorias foram retiradas dos chamados conteúdos estruturantes que formam os conhecimentos de grande amplitude geográfica e que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar.

Elegeram-se como categorias os conteúdos estruturantes para análise, pois são entendidos como conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e de ensino, que são,

neste caso, as dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados.

Como constructos atrelados a uma concepção crítica de educação, os conteúdos estruturantes da Geografia devem considerar, em sua abordagem teórico-metodológica, as relações socioespaciais em todas as escalas geográficas, analisadas em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Estes conteúdos são constitutivos da disciplina de Geografia, porque demarcam e articulam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar, sendo desta forma escolhidos para criação das categorias de acordo com cada Dimensão dos conteúdos estruturantes, que são: *A Dimensão Econômica do Espaço Geográfico, A Dimensão Política do Espaço Geográfico, A Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico e A Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico.*

Cada conteúdo estruturante serviu como categoria para análise, relacionada com a possibilidade de uma formação cidadã. Salienta-se que três unidades de registro foram consideradas para essa pesquisa, são elas: *a constituição do espaço geográfico, o aluno como agente transformador e as relações de trabalho.*

Frisa-se que a escolha das unidades de registro levou em consideração o espaço geográfico, que tem como característica ser transformado pela ação antrópica, por meio das interações, dentre elas o trabalho. Sendo que essas interações podem orientar para uma formação cidadã e crítica do educando no ensino de Geografia.

Acompanhando as categorias, foram construídas as unidades de registro com o objetivo fazer emergir a interpretação dos dados. Essas unidades de registro, que são: *constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador e relações de trabalho* foram eleitas e conforme especificadas abaixo por estarem diretamente ligadas ao espaço e sociedade, que contribuem para o objeto de estudo da geografia e sua relação com o socioespacial. O quadro 1 a seguir aponta as categorias e as unidades de registro:

QUADRO 1 – Categorias e unidades de registro concebidas das DCE/PR/2008

UR CATEGORIAS	UR 1	UR 2	UR 3
A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	ALUNO COMO AGENTE TRANSFORMADOR	RELAÇÕES DE TRABALHO
A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	ALUNO COMO AGENTE TRANSFORMADOR	RELAÇÕES DE TRABALHO
A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	ALUNO COMO AGENTE TRANSFORMADOR	RELAÇÕES DE TRABALHO
A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	ALUNO COMO AGENTE TRANSFORMADOR	RELAÇÕES DE TRABALHO

Fonte: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia**, 2008. Org. elaborado pela autora, 2018.

Como Unidades de Registro elegeu-se:

a) *A Constituição do Espaço Geográfico*: leva em consideração o espaço geográfico, que é objeto de estudo em Geografia; dando ênfase em como este espaço é construído/modificado.

b) *O aluno como agente transformador*: considera que o ensino de Geografia seja potencializador da criticidade, atuando em situações relacionadas com a produção socioespacial. Contribuindo, portanto, para que o mesmo seja capaz de compreender o espaço geográfico, nas mais diversas escalas.

c) *relações de trabalho*: leva em consideração a interação entre a sociedade e o espaço construído. Logo, a sociedade é concebida em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a

natureza para a produção do espaço geográfico, bem como no estudo de sua distribuição espacial.

A última fase presente na análise de conteúdo é denominada de interpretação referencial, isto é, nessa etapa houve o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Vale salientar que, a análise dos resultados se deu a partir das evidências coletadas nas mensagens do *corpus* da pesquisa e foram confrontadas com referencial teórico, que propiciou a base para análise de conteúdo.

Seguindo-se os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo, elaborou-se quadros-sínteses para cada categoria, com a seguinte composição: unidade de registro, recortes textuais do documento, metatexto (uma síntese da interpretação).

Quanto aos recortes textuais do documento observou-se o que as DCE traziam, ou seja, em cada conteúdo estruturante as possibilidades de direcionamento para uma formação cidadão do educando.

Seguidamente, apresenta-se o metatexto em que cada unidade de registro é analisada sob o ponto de vista dos recortes textuais retirados das DCE, com vistas às possibilidades de se conscientizar os educandos e despertá-los para uma formação cidadã.

Para ampliar a compreensão do processo de análise, segue-se a interpretação dos dados.

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ PROMOVIDA PELA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA CONFORME DCE/PR/2008

Capítulo composto pela análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) no que se refere ao trabalho da formação cidadã com os alunos, possibilidades e limites dentro do documento analisado. Tendo em mente, a seguinte questão norteadora: *“de que maneira a formação cidadã é concebida dentro das Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná?”*.

A análise foi organizada de modo que cada quadro de análise contivesse a descrição da categoria, as unidades de registro, os recortes textuais do documento e, por fim, o metatexto.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 2008, a escola pública brasileira nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Situação que leva a pesquisadora a pensar sobre o papel da escola em atender às necessidades dos educandos e desenvolver neles o desejo pela posição de se colocarem como sujeitos pois são frutos de seu tempo histórico e das relações sociais em que estão inseridos. A escola deve também desenvolver no educando o desejo de atuar no mundo a partir do modo como o compreende e como dele pode participar.

Também nestas diretrizes se propõe uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, em que as oportunidades sejam iguais para todos, ou seja, uma possibilidade de desenvolver no educando uma visão crítica e participativa dentro da sua realidade. A seguir serão apresentados os quadros com as análises.

QUADRO 2 – DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**CATEGORIA 1 – A DIMENSÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

A abordagem desse conteúdo estruturante enfatiza a apropriação do meio natural pela sociedade, por meio das relações sociais e de trabalho. Tendo em vista a construção de objetos técnicos que compõem as redes de produção e circulação de mercadorias, pessoas, informações e capitais, o que tem causado uma intensa mudança na construção do espaço.

UNIDADE DE REGISTRO	RECORTES TEXTUAIS DO DOCUMENTO
Constituição do Espaço Geográfico	Essa rede de produção/transformação e circulação avançou tecnicamente, a ponto de criar espaços econômicos desiguais e influenciar nas decisões de planejamento e organização espacial. (DCE 2008, p. 70)
Aluno como agente transformador	Deve possibilitar ao aluno a compreensão sócio-histórica das relações de produção capitalista, para que ele reflita sobre as questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais, materializadas no espaço geográfico. (DCE 2008, p. 70)
Relações de Trabalho	A instalação de uma indústria (ou de um parque industrial) ou o estabelecimento de uma área de produção agrícola pressupõem alterações ambientais, mudanças culturais e sociais. (DCE 2008, p. 70)

METATEXTO

A categoria, *dimensão econômica do espaço geográfico*, levou a pesquisadora a interpretar aspectos/questões inseridas no documento analisado, que apontavam para a realidade dos estudantes, questões relacionadas com a construção da cidadania nas sociedades contemporâneas. Levando em consideração, que os espaços são criados e recriados de acordo com seu contexto histórico, por meio dos confrontos sociais (visando o poder), tendo por finalidade a construção coletiva da criticidade. Consciência esta adquirida sobre direitos e deveres que faz com que os educandos como agentes transformadores entendam dentro da história as relações de produção capitalista que potencializará a reflexão sobre questões concernentes ao espaço geográfico.

Da mesma maneira, propicia o entendimento relativo aos espaços criados, que podem ser espaços que foram reivindicados por movimentos organizados, isto é, fruto de uma dinâmica de construção da cidadania.

A presente categoria mostra-se apta para orientar à análise, que busca inserir os estudantes em questões que dizem respeito ao espaço geográfico. Visto que, considera o aluno como agente construtor do espaço, da mesma maneira que ressalta o papel da Geografia em subsidiá-los na intervenção consciente da realidade. Logo, formar cidadãos conscientes nos remete a perceber que dentro deste conteúdo estruturante há a preocupação em desenvolver indivíduos críticos em relação ao mundo, como consequência do espaço que se situam.

Na análise dessa categoria e sendo a ciência geográfica a que oportuniza a articulação entre a realidade vivida pela sociedade e o conhecimento construído, tendo o potencial de levar o educando a “ler” o mundo e seus territórios, de sorte que “conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a qual se está sujeito, da qual se é sujeito” (DAMIANI, 2007; FREIRE). Logo, o educando pode assumir uma posição mais consciente e coerente perante as infinitas contradições e conflitos pertinentes ao espaço geográfico.

Salienta-se que o conteúdo de geografia mostra como o espaço produz e reproduz as relações entre sociedade e natureza e, nesses processos de produção/reprodução do espaço, há a implicação de uma análise e reflexão sobre a realidade que se vive, dessa forma pode-se oferecer ao educando a oportunidade de ampliar seu repertório, ultrapassando o limite da informação para o de formação cidadã.

As três unidades de registro (Constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador e relações de trabalho), possibilita ao educando dentro desta categoria, que é a Dimensão Econômica do Espaço geográfico conhecer e entender como se construiu, tanto o espaço local como o espaço global dentro de um sistema de produção capitalista e suas conseqüentes alterações. E nesse entender, o educando poderá analisar e ter condições, através do ensino da geografia, de adquirir uma formação crítica, podendo desta forma se posicionar com relação a melhoria do espaço em que vivem.

É uma tarefa desafiadora, visto que cabe principalmente ao professor buscar estratégias pedagógicas que visem provocar no educando reflexão

e análise do material estudado, tendo em mente a complexidade planetária; conduzi-lo a saber pensar o espaço, ter consciência de ser e estar no mundo; além de saber pensar o espaço, como uma tomada de consciência dos nossos próprios mapas do mundo, é pois uma condição de cidadania.

Org.: A própria autora.

QUADRO 3 – DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

CATEGORIA 2 – A DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A dimensão política do espaço geográfico engloba os interesses relativos aos territórios e às relações de poder, que os envolvem. É o conteúdo estruturante originalmente constitutivo de um dos principais campos do conhecimento da Geografia e está relacionado de forma mais direta ao conceito de território.

UNIDADE DE REGISTRO	RECORTES TEXTUAIS DO DOCUMENTO
Constituição do Espaço Geográfico	Uma análise geopolítica considera as relações de poder não-institucionais e marginais sobre os territórios oficialmente delimitados e os informalmente constituídos, nas mais diversas escalas geográficas. Por meio dos estudos da geopolítica, pode-se entender como as relações de poder determinam fronteiras (reais ou imaginárias), constroem e destroem a materialidade e configuram as diversas parcelas do espaço geográfico, nos diferentes tempos históricos. (DCE 2008, p. 71)
Aluno como agente transformador	Deve possibilitar que o aluno compreenda o espaço onde vive a partir das relações estabelecidas entre os territórios institucionais e entre os territórios que a eles se sobrepõem como campos de forças sociais e políticas. Os alunos deverão entender as relações de poder que os envolvem e de alguma forma os determinam, sem que haja, necessariamente, uma institucionalização estatal, como preconizado pela geografia política tradicional. (DCE 2008, p. 71)
Relações de Trabalho	Considerar recortes que enfoquem o local e o global, sem negligenciar a categoria analítica espaço-temporal. (DCE 2008, p. 71)

METATEXTO

A análise da dimensão política do espaço geográfico possibilitou relacionar a interdependência dos espaços. Espaços estes que são centros de decisões econômicas e políticas, enfatizando suas relações de poder, como as relações sociais que instigam os educandos a refletirem sobre as formas de poder, que os envolvem no cotidiano para a construção de uma aprendizagem crítica.

Dentro deste conteúdo estruturante, que é a dimensão política, entende-se que o educando consiga fazer uma leitura de mundo capaz de compreender também o funcionamento da estrutura política e suas inter-relações, visando a sua interpretação e compreensão como condição para o exercício da sua cidadania, revelando-se desafio para professores e profissionais da educação.

Salienta-se que a compreensão sobre território, fronteiras, territorialidade, geopolítica, conflitos, entre outros requer dos professores o conhecimento e a compreensão do Estado-Nação. Esse leva em consideração o espaço, para a promoção de diálogos referentes ao papel, atuação e importância do Estado-Nação perante a localidade geográfica.

Nesta categoria, que é a Dimensão Política do Espaço Geográfico percebe-se que as unidades de registro (Constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador, relações de trabalho) traz a possibilidade do educando compreender como as relações de poder determinam fronteiras, mudam as configurações do espaço geográfico e então que o mesmo possa entender como essas relações se estabelecem entre os territórios institucionais e entre os territórios que a eles se sobrepõem como campos de forças sociais e políticas.

Compreendendo o espaço vivenciado e suas relações nele presentes, o educando, dentro desta categoria, terá condições de exercer sua cidadania, pois ao ter seu direito negado terá informações para que tome providências com relação ao assunto, ressalta-se o enfoque de que o espaço geográfico é produto de uma sucessão de tempos e resultado de ações coletivas.

Org.: A própria autora.

QUADRO 4: DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**CATEGORIA 3 – A DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Este conteúdo estruturante perpassa outros campos do conhecimento, a questão socioambiental é um sub-campo da Geografia e, como tal, não constitui mais uma linha teórica dessa ciência/disciplina. Permite abordagem complexa do temário geográfico, porque não se restringe aos estudos da flora e da fauna, mas à interdependência das relações entre sociedade, elementos naturais, aspectos econômicos, sociais e culturais.

UNIDADE DE REGISTRO	RECORTES TEXTUAIS DO DOCUMENTO
Constituição do Espaço Geográfico	Marcado por dois períodos distintos: o primeiro, o ambiente era tomado como sinônimo de natureza, prevalecendo até meados séc XX. No segundo momento, alguns geógrafos passaram a considerar a interação entre a sociedade e a natureza. A partir dos anos de 1950, o ambiente – muitas vezes já degradado – passou a ser objeto de estudo com vistas à sua recuperação e para melhorar a qualidade de vida (DCE, 2008, p. 72)
Aluno como agente transformador	Entender que o ambiente não se refere somente a envolver questões naturais. Ao entender ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico. (DCE, 2008, p. 73)
Relações de Trabalho	A natureza, que teve em sua gênese uma dinâmica autodeterminada, hoje sofre alterações em muitas de suas dinâmicas devido à ação humana. Torna-se fundamental compreender tanto a gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar da fisicidade do espaço geográfico.(DCE, 2008, p. 73)

METATEXTO

Tratando-se do conteúdo estruturante *Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico*, o documento das Diretrizes Curriculares do Paraná orienta aos professores que instiguem os estudantes por meios pedagógicos, para que sejam críticos e saibam relacionar as questões ambientais não somente aos aspectos naturais, mas contemplando também a compreensão em seu aspecto econômico, político, cultural, abrangendo a sociedade como componente e sujeito dessa problemática. Isso envolve as alterações nas relações de trabalho e conseqüentemente na constituição do espaço geográfico.

Vale frisar que, as DCE atuam como mediadora diante o desafio enfrentado pela ciência geográfica, que consta em provocar nos educandos, uma consciência que visa à compreensão socioambiental, na qual a sociedade se fundamenta, por meio da construção social e o meio natural.

Outra contribuição presente nesta categoria diz respeito ao trabalho pedagógico transformador da realidade, ou seja, o desenvolvimento do saber geográfico a partir de um processo em que se possa efetivamente construir outra visão de mundo, tendo em mente, à construção da cidadania, levando o educando a compreender o espaço em que vive.

Quanto as unidades de registro (Constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador, relações de trabalho) dentro desta categoria que é a Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico permite entender que o ambiente era sinônimo de natureza, mas que passou a ser considerado interação entre sociedade e natureza. O educando pode perceber e refletir o ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico. E se a natureza sofre alterações causadas pelo homem, pode-se levar o educando também a se conscientizar dos problemas então causados e ter uma postura crítica (influenciado por uma formação cidadã) sobre essas questões.

Por fim, cabe aos professores de geografia, uma tarefa fundamental, levar o educando a compreender a complexidade dos novos problemas pela temática ambiental na construção do espaço urbano.

QUADRO 5: DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Categoria 4 – A DIMENSÃO CULTURAL E DEMOGRÁFICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	
Esse conteúdo estruturante permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações culturais, bem como da constituição, da distribuição e da mobilidade demográfica.	
UNIDADE DE REGISTRO	RECORTES TEXTUAIS DO DOCUMENTO
Constituição do Espaço Geográfico	Propõe-se que as relações entre Geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência. As manifestações culturais perpassam gerações, criam objetos geográficos e são portanto, parte do espaço, registros importantes para a Geografia. (DCE, 2008, p. 74)
Aluno como agente transformador	Mais do que estudar particularidades, este conteúdo estruturante preocupa-se com os estudos da constituição demográfica das diferentes sociedades; as migrações que imprimem novas marcas nos territórios e produzem novas territorialidades, e com as relações político-econômicas que influenciam essa dinâmica. (DCE, 2008, p. 75)
Relações de Trabalho	Os estudos sobre os aspectos culturais e demográficos do espaço geográfico contribuem para a compreensão desse momento de intensa circulação de informações, mercadorias, dinheiro, pessoas e modos de vida. (DCE, 2008, p. 75)
METATEXTO	
<p><i>A Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico</i> possui discussões recentes, resultado da diversidade das paisagens cultivadas, dos campos, dos sistemas agrícolas entre outros fatores. Frisa-se que, após a segunda guerra mundial, reformulou-se o contexto social, gerando transformações políticas, econômicas e sociais; provocando um novo olhar para a geografia cultural. Por fim, as Diretrizes Curriculares, documento alvo das análises, propõe que as relações entre geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência.</p> <p>Por isso, entende-se que as manifestações culturais perpassam</p>	

gerações, criam objetos geográficos e são, portanto, parte do espaço. Considera-se que o educando em contato com as diferentes culturas e sociedades possam perceber a dinâmica do espaço geográfico sob o aspecto cultural e demográfico; tal como sua contribuição para o desenvolvimento de sua cidadania, possibilitando a compreensão dos modos de vida das pessoas e sua relação com o meio em que vive.

Diante dos argumentos suprarreferidos, uma das ferramentas para se trabalhar as questões culturais e geográficas, constam da Geografia, visto que está estritamente ligada à vida dos alunos. Essa disciplina trata da vida em sociedade, pelos processos de ordem econômica, social, cultural ou política, levando o indivíduo a tornar-se capaz de refletir criticamente a respeito da organização do lugar vivido, de participar objetivamente das decisões que determinam os rumos da cidade, prática de um cidadão.

Este conteúdo estruturante como categoria, juntamente com as unidades de registro eleitas (que são a constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador e relações de trabalho) pode possibilitar aos educandos pesquisarem os diferentes modos de vida inseridos em seus diversos espaços, instrumentalizados assim pela ciência geográfica. Nessa pesquisa, o educando deve ser preparado para uma leitura crítica na busca por uma formação cidadã. Levando-se em consideração que o espaço apreendido possa ser interpretado, isto é, buscase a possibilidade de fazer uma leitura do espaço que se desdobra para além de sua aparência, mas também pelos processos históricos, culturais e socioespaciais.

Org.: A própria autora.

4.1 SÍNTESE

As DCE do Estado do Paraná (2008), bem como às categorias elencadas nesta pesquisa, se configuram como ferramentas que visam à formação crítica e reflexiva dos educandos da rede pública. Portanto, os conteúdos estruturantes, dizem respeito as: *dimensões econômicas, políticas, socioambiental, cultural e demográfica do espaço geográfico*, evidenciando que o aluno é um agente transformador do espaço em que vive. Enfatiza-se que o ambiente escolar, ou seja, a escola contribui para a formação de valores, na construção de comportamentos, por meio das atividades pedagógicas.

A proposta das DCE se dá a partir do processo de problematização em relação às esferas do conhecimento, tendo em vista possíveis contribuições do conhecimento cotidiano, balizados por meio do conhecimento científico. Este documento enfatiza a escola como instituição, que tem por objetivo contribuir para uma formação científica e humana.

Considerando as quatro categorias apresentadas e tomando por base o conceito de coerência, ao qual Paulo Freire (1992) deu a máxima importância e que nem sempre é abordado pelos teóricos. Com base nesse conceito, não é possível adotar diretrizes pedagógicas de modo consequente sem que elas orientem a prática, até em seus aspectos mais corriqueiros. "As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos", escreveu o educador. "Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância?" O professor deve ter a preocupação de agir na escola de acordo com os princípios em que acredita. Tomando-se as dimensões categorizadas, há nelas a preocupação da criticidade do aluno, entretanto, os saberes diferenciados da experiência pessoal e acadêmica dos professores servirá de referência para organização de seu trabalho, mesmo porque, a geografia vai se construindo. A produção do espaço deixa de ser natural e assume também uma dimensão social, em que o espaço é reconstruído no conjunto de suas relações.

Com relação ao conhecimento, as Diretrizes Curriculares/PR/2008 estabelecem vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Considera, portanto, suas dimensões científicas, filosóficas e artísticas, enfatizando-se a importância da multidisciplinaridade.

Os conteúdos estruturantes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo - foram trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino e de aprendizagem.

Vale frisar que para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais no contexto contemporâneo, o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço.

Considerando as quatro categorias e suas unidades de registro, faz-se necessário a interligação entre seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico, o aluno como agente transformador e as relações de trabalho alterando esse espaço. Por isso, o professor pode provocar o processo de aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos educandos, visando a criticidade partindo do cotidiano vivenciado pelo estudante. Todo esse procedimento tem por finalidade que o ensino de geografia contribua para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica.

As DCE/PR/2008 como um currículo disciplinar tem por meta dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, tendo em mente que a função da instituição escolar ultrapassa o acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. Situações estas vivenciadas pelas classes menos favorecidas, que tem a escola como ambiente muitas vezes único para estas discussões.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e

colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica e a criação artística nos contextos em que elas se constituem.

Pela análise das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), no que se refere na possibilidade de trabalhar-se a formação cidadã com os educandos e ao eleger-se as quatro categorias que são: a dimensão econômica do espaço geográfico, a dimensão política do espaço geográfico, a dimensão socioambiental do espaço geográfico e a dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico; mais as três UR eleitas: constituição do espaço geográfico, aluno como agente transformador e relações de trabalho; pode-se levar esse educando a conhecer e entender como o espaço se constrói, tanto local quanto o global, dentro de um sistema capitalista de produção; compreender também como as relações de poder determinam fronteiras e até mudam as configurações do espaço, se sobrepondo como campos de forças sociais e políticas.

E ao associar as UR com a categoria dimensão socioambiental do espaço geográfico, o educando pode-se conscientizar de que o ambiente que era entendido como sinônimo de natureza, passou a ser considerado interação entre sociedade e natureza; que também perceba e reflita o ambiente pelos aspectos sociais e econômicos. A natureza também sofre alterações causadas pelo homem e ao analisar tais transformações, o educando (influenciado por uma formação cidadã) possa ter uma postura crítica sobre essas questões.

Com relação a categoria dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico e correlacionando-a às três UR pode despertar no educando a pesquisar e conscientizar-se dos diferentes modos de vida inseridos em diversos espaços. Assim, o educando deve ser preparado para uma postura crítica (na busca por uma formação cidadã), levando em consideração que o espaço apreendido possa ser interpretado, principalmente pelos processos históricos, culturais e socioespaciais.

Considera-se portanto, que tanto as categorias eleitas quanto as UR contribuem em uma perspectiva de que o ensino de geografia trabalhado pelas DCE do estado do Paraná contribua para a formação de um cidadão crítico e ativo

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou ampliar a compreensão acerca do conceito de cidadania no âmbito do currículo de geografia. Vale frisar que, a cidadania leva em consideração à formação cidadã, portanto, busca provocar os indivíduos, para assim pensarem criticamente. Destaca-se que um indivíduo crítico desenvolve condições de posicionamento perante às situações e às condições de vida no espaço em que habita, bem como busca pela qualidade de vida, com o objetivo de uma possível emancipação como ser humano.

Pensar em uma sociedade perfeita, na qual todos os seres humanos tenham ótimas condições de vida, o povo seja feliz, é realmente uma utopia, mas considera-se que este povo tenha condições dignas de sobreviver. Pensando assim tentou-se encontrar possibilidades de se desenvolver a formação cidadã dentro do espaço escolar.

E a justificativa para a realização desse estudo deu-se na possibilidade de contribuir na trajetória do ensino de Geografia e, conseqüentemente, na potencialização da formação para a cidadania dos jovens no período escolar. Da mesma forma, compreender como o conteúdo da cidadania, a partir da Geografia escolar, dentro das DCE fornece subsídios substanciais no processo de formação para a cidadania desses jovens.

Nesse sentido, buscou-se investigar neste trabalho, **de que maneira a formação cidadã é concebida dentro das Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná, 2008?** Para tanto, realizou-se uma análise dentro destas e tomou-se como categorias os conteúdos estruturantes.

Considerou-se também neste estudo a preocupação com teorias curriculares e a preocupação com que tipo de conhecimento deva ser ensinado (que é o papel do currículo). Esse questionamento pode nos aproximar do tipo de currículo que vai ao encontro de conceitos de cidadania. Por meio dele, é possível verificar se a cidadania está apenas ligada ao exercício de direitos e deveres (como nas teorias tradicionais), ou se a cidadania que desenvolve um ser humano mais participativo, reflexivo, crítico, autônomo e transformador (teorias críticas).

Sendo assim, falar nas Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná e considerando ser ele, um currículo que foi construído pelos educadores, não foi difícil encontrar possibilidades para o desenvolvimento de um educar para a formação cidadã, que se faz presente no ensino de Geografia.

Entende-se que as contribuições da Geografia à formação de uma consciência espacial-cidadã estão ligadas ao significado político e cultural do trabalho pedagógico. Salienta-se a necessidade de todos aqueles que se interessam pela educação atentar para as aberturas contidas na lei, traduzidas, sobretudo, na orientação de flexibilização nas formas de organização do tempo e espaço escolar.

Focando na concepção de currículo como configurador da prática, o proposto nas DCE para a rede estadual de ensino do Paraná é o currículo fundamentado nas teorias críticas, o qual contou com a participação maciça dos professores da rede, buscando-se manter vínculo com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar e também enfatizando a concepção de conhecimento que considera suas dimensões científica, filosófica e artística. Na elaboração dessas diretrizes, preocupou-se com uma abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Considera-se que trabalhar na perspectiva de que cada conteúdo estruturante, como categoria escolhida irá colaborar na compreensão de que o professor possa direcionar o aluno à uma percepção de sua realidade vivida, construindo conceitos e atitudes para uma formação diferenciada, crítica, irá colaborar na construção de um indivíduo sabedor de seus direitos e que possa contribuir para a melhoria da sociedade em que estão inseridos.

Ao construir-se um processo formativo, é importante que apesar de pontuar-se separadamente cada categoria, é necessário fazer relações o tempo todo. É preciso ir além de pontuar situações. Precisa-se compará-las, de forma didática; mostrando aos educandos o quanto é importante conhecer o lugar onde se vive, mas também é relevante saber identificar realidades similares ou distintas que estão acontecendo em outras partes do bairro, da cidade, do país e do mundo. Para, dessa forma, entender os movimentos da sociedade e, a partir daí, pensarem e repensarem qual é o modelo de sociedade na qual desejam viver e quais são os caminhos possíveis para realizar mudanças ou ações, que irão minimizar os efeitos de situações completamente desfavoráveis a todos os cidadãos.

Entende-se que todo currículo expressa uma política educacional mesmo que a inovação da construção das DCE ter se dado pelos próprios professores e esta construção se realizar nas concepções histórico-críticas. Essas políticas educacionais ocorrem no Brasil e em diversos países do mundo pelo campo das políticas curriculares e afinal, como afirmam Moreira e Candau (2006), o currículo é o coração da escola, o espaço educacional onde todos atuam e é por intermédio dele que as “coisas” acontecem.

Essas mudanças e transformações no mundo da educação ocorrem em resposta às transformações ocorridas no mundo do trabalho, sendo necessário pensar novas políticas educacionais que busquem formular uma escola mais flexível, que atenda as novas exigências empresariais. É pela educação que se busca formar trabalhadores com altas habilidades e a capacidade de absorver as inovações tecnológicas vigentes do período técnico-científico.

Partiu-se da situação investigativa, objetivando identificar nas DCE de Geografia do estado do Paraná, 2008, as contribuições para uma formação cidadã, estabelecendo limites e possibilidades para a educação geográfica.

Defende-se portanto, dentro das categorias eleitas nesse estudo, que elas possam conduzir a um processo de aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos educandos, para que a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem crítica aconteçam.

Dessa forma, pontua-se que formar para a cidadania é um ato de formar para uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo. É desenvolver junto aos educandos um processo de formação que envolva, antes de tudo, a conscientização. Portanto, é preciso despertá-los para suas realidades, seus contextos e seus problemas espaciais; ajudando-os a entenderem o espaço público como uma produção social, um direito e, acima de tudo, uma responsabilidade de todos os cidadãos.

O desenvolver dessa dissertação permite-se elencar algumas indicações que tramitam na esfera da aprendizagem geográfica. Constata-se, nesse sentido, que de acordo com as quatro categorias e suas unidades de registro se faz necessário a interligação entre o objeto de estudo da geografia, que é o espaço geográfico, o aluno como agente transformador e as relações de trabalho alterando esse espaço e sendo o professor mediador desse processo de ensino-aprendizagem

pode vir a potencializar a formação dos educandos, principalmente no que tange a atitudes de ações cidadãs.

Cabe ressaltar que esse estudo considera que a Geografia não se constitui como o único meio para tal processo formativo, após a análise de todos os elementos que possam vir a contribuir em uma formação para a cidadania. Embora as DCE de geografia apresente vários elementos favoráveis a esse processo, por meio de seus conteúdos, seu objeto de estudo, bem como suas principais categorias de análises, sem dúvida, a escola, como um todo, é um dos agentes/ícones responsáveis por essa formação. O vivido também se caracteriza como outro importante agente ou dimensão formadora de cidadania. Convém ao professor, enquanto mediador, despertar esse olhar nos educandos para seus cotidianos e suas vivências também fora da escola.

A realidade observada no cotidiano é aquela em que os professores chegam em sala de aula sem formação devida, visto que, dentre outros fatores, a mudança de governo e o foco em políticas diferentes não prioriza a formação necessária do profissional da educação. Com relação a essas Diretrizes produzidas com a colaboração e contribuição dos professores, essa importância foi deixada de lado e os professores que chegam ficam desorientados, pois não há orientação adequada para eles seguirem. Salienta-se que, quando no início deveria-se ser trabalhada essas DCE, são apresentadas formações e atividades que não acrescentam muita experiência à profissionalização do professor.

O foco da pesquisa não é formação de professores, mas a pesquisa sugere um possível auxílio aos professores que buscam dentro dos conteúdos específicos algumas sugestões para se trabalhar uma formação cidadão dos educandos.

Ao finalizar a escrita da presente dissertação, a partir de todo o seu desenvolvimento, foi possível constatar algumas questões que não puderam ser aprofundadas ou, ao menos, foram levantadas durante o estudo. Todavia, essas questões e problemáticas constituem-se como importantes temas de pesquisa a serem encaminhados futuramente. Dessa forma, fica um convite àqueles que se dedicam ao estudo do ensino de Geografia a refletirem sobre os pontos abaixo:

- O ensino médio, como está colocado hoje, tem condições de abrigar todas as necessidades que essa juventude plural e tecnológica possui? A escola tem

condições de receber uma proposta de reforma desta modalidade de ensino nos termos que foram colocados pela Lei nº 13.415 de 2017?

▪ Os professores de Geografia estão recebendo, em seu processo formativo, subsídios que os tornem aptos a formarem os educandos para a cidadania? Os princípios metodológicos que estão sendo ensinados aos futuros professores na universidade são, de fato, potencializadores nos processos de ensino e de aprendizagem de jovens e apontam para uma formação autônoma, reflexiva e crítica de seus sujeitos?

Percebe-se que a formação cidadã é considerada pelas políticas públicas, pelas escolas e pela própria geografia crítica. Mas, esta mesma formação (a cidadania) depende de outros elementos, do professor, dos temas que seleciona e da metodologia que adota, e, mas, principalmente, do aluno. Assim, a apreensão das noções fundamentais que configuram a consciência cidadã não se mensura, imediatamente, durante o período escolar, mas é possível de ser identificada em suas atitudes enquanto sujeito social ao longo de sua vida.

A leitura e a reflexão crítica do espaço habitado, como foco do ensino geográfico, pode configurar o próprio exercício da cidadania; diante disso, a sala de aula também pode ser um ambiente propício para a realização de atividades em que o pensar, o dialogar, o debater sobre conteúdos estruturantes pertinentes possam ser valorizados.

É no contexto da educação, via ensino da geografia, que se busca um caminho possível para a formação da consciência cidadã dos educandos.

Finalizando esta pesquisa há ainda muitas inquietações, foi muito importante abordar a temática e perceber que muito tem que se fazer para se chegar a uma resposta com relação à construção de uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARRETO, Vera. **Coleção Paulo Freire**. DVD. Belo Horizonte: CEDIC, 2009.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- BOBBIO, Norbeto et al. **Dicionário de Política**. 8ed. Ed. Brasília: UNB, v.2., 1995
- BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 6. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v.134, n.248, p.27833-41,1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5662-1-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

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

CAPELO, Maria Regina Clivati. O espaço da cidadania em presença de desigualdades sociais e diversidades. In: LIMA, Angela Maria Sousa et al. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CALLAI, H.C. (Org.) Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n.66, p. 227-247, mai./ago., 2005.

- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: Castrogiovanni, A.C.; Callai, H.C; Kaercher, N.A; Schaffer, N.O. (Org.). **Geografia em sala de aula - praticas e reflexões**. 5ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS- Associação de Geógrafos Brasileiros- seção Porto Alegre, 2007.
- CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Ministério da Educação – SEB. **Indagações Sobre Currículo**. Novembro de 2006.
- CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. In: **Revista Tamoios**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.
- CELLARD, A. análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: **Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais**. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31.
- DAMIANI, AMÉLIA LUISA. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS. ANA FANI A. (org). **A geografia na sala de aula**. 8.ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.
- DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução histórica e fundamentos político-jurídicos da cidadania. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org). **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões sobre a socialização da juventude. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

DELORS, Jacques et al. Educação, um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. Brasília-DF: Editora Cortez , 2006.

DEMANT, P. Minorias: direitos para os excluídos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP.: Papirus, 1994.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional**. São Paulo, Ed. Moderna, 2004.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. Ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. set. 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento>. Acesso em: 17 de fev. 2018.

FUNARI, Pedro Paulo A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J. & PINSKY Carla B. (Orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

GAILLE, Marie. **Le citoyen**. Paris: Flammarion, 1998.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. 7^a Edição, Editora Vozes. Petrópolis, RJ 2001.

GIROUX, H. A. SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como a base para o conhecimento curricular. IN: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Carlos Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); Tradução de Maria Aparecida Baptista – 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, Mai/Jun. 1995.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

KAERCHER, N.A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**, Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3^a ed. Campinas: Papyrus, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MARSHAL, T. H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1967.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminho das civilizações – História integrada: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 1998.

MORAES, L. Fernando Nunes. **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: As tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de sociologia.** Dissertação de mestrado em Sociologia, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2009.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia.** São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino,** 1ed. São Paulo: Física 2012.

ODALIA, Nilo. A Liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J. PINSKY Carla B. (Orgs). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica.** Curitiba, 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINSKY, Jaime & PINSKY Carla B. **A História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY, J. & PINSKY Carla B. (Orgs). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

ROSSATO, Ricardo. Do Lugar das Humanidades na Universidade. In: **Memórias, diálogos e sonhos do educador**: homenagem a Balduino Antonio Andreola. HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo (Org.). Santa Maria: [s.n.], 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, Jorge Luiz Barcelos da. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.

_____. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. & Pontuschka, Nídia Nacib. (orgs.) **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater preconceitos: a geografia que faz a diferença. In CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KARCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs). **Movimentos no Ensinar Geografia: Rompendo Rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VESENTINI, José William. **A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente**. [2001]. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/texto07.htm>. Acesso em 28/03/2018.