

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

IGOR SACHA FLORENTINO CRUZ

**Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no
currículo de Geografia do Ensino Médio**

Versão Corrigida

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do Ensino Médio

Igor Sacha Florentino Cruz

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Vanzella Castellar

Versão Corrigida

São Paulo
2015

CRUZ, Igor Sacha F.. Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia de Ensino Médio. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao único que é digno de receber
A honra e a glória, a força e o poder;
Ao Rei Eterno, imortal; Invisível, mas real;
A Ele dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Como dizia o filósofo grego Antístenes, "A gratidão é a memória do coração", não há outra palavra mais adequada para traduzir esta seção. Por isso, quero expressar minha eterna gratidão aqueles que fizeram parte desta história iniciada em agosto de 2011.

Primeiramente, aos meus pais, por terem se sacrificado para educar três filhos, a eles sou eternamente grato pelo amor, cuidado e incentivo para trilhar este caminho. A minha família, sem minha base familiar jamais teria chegado até este momento, em especial, a minha esposa por ter me dado o suporte necessário para realizar este Doutorado. Ao nosso filho Gabriel, pelas preciosas interrupções nos momentos de escrita e estudo, correndo para me dá um abraço ou me mostrar um brinquedo. Obrigado filho! A Seu Aluizio e Dona Ana, pelo apoio e incentivo durante estes quatro anos.

A minha segunda casa em São Paulo, Tio Eduardo e Tia Tânia, na realidade, meus pais paulistas, muito obrigado pela receptividade, disponibilidade, amor e cuidado. Sem vocês isto jamais teria sido possível.

À Prof^a Sônia Castellar por ter acreditado neste trabalho, me dando todo o suporte necessário para que pudesse realizá-lo, dando preciosas orientações para que esta pesquisa ganhasse forma e conteúdo.

Ao Prof^o Alberto Leon Gutiérrez Tamayo pela participação na banca de qualificação desta pesquisa, dando uma enorme colaboração para o seu aprimoramento.

À Prof^a Cláudia Galian por ter cedido seu acervo de currículos estaduais e municipais para nossa análise, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas da USP, do Laboratório de Prática de Ensino de Geografia, da Faculdade de Educação, Daniel Stefenon, Ana Paula, Paula Strina, Davi Bachelli, Ana Claudia Sacramento, Marcia Risetete, Ronaldo Duarte, Júlio e Felipe; pelas conversas, ideias e sonhos compartilhados.

Aos colegas do IFPE, pelo suporte dado durante o período do meu afastamento total das minhas funções institucionais; pelas palavras de incentivo para a realização desta pesquisa.

Ao colega Pedro Nóbrega por ter me estimulado a me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da USP.

Por fim, ao autor desta história, Jesus de Nazaré.

RESUMO

CRUZ, Igor Sacha Florentino. *Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do ensino médio*. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O sistema educativo brasileiro está passando por um processo de debate e mudanças tanto em termos de políticas públicas como pedagógicas. Por isso, de forma a contribuir com a discussão, assentamos nossas análises nos conteúdos prescritos encontrados nos currículos estaduais de Geografia para o ensino médio que possuem relação com conhecimentos conceituais fundamentais para uma formação cidadã (Estado, Organização Político-Administrativa, Governo, Democracia e Tripartição do Poder).

No Brasil, não há uma disciplina específica voltada para a formação cidadã, semelhante a Espanha. No caso brasileiro, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, estabeleceu como uma das finalidades da educação básica, o preparo do estudante para o exercício pleno da cidadania. Mesmo assim, a própria LDB não instituiu o tipo de cidadão e cidadania que a nação espera que seja formado na educação básica. Para isso, é preciso ensinar, principalmente no ensino médio, idade adequada para se trabalhar com aspectos mais subjetivos do pensamento; a respeito da *polis* e sobre o funcionamento da dimensão política existente no espaço geográfico.

De maneira a averiguar esta relação entre os conceitos de análise, aqui destacados, com os temas, conteúdos e conceitos prescritos nos currículos estaduais de Geografia do ensino médio; realizamos uma análise documental de 25 currículos estaduais, identificando os temas, conteúdos e conceitos que abordam Estado, Organização Político-Administrativa, Governo, Democracia e Tripartição de Poder. O que nos revelou lacunas profundas no ensino de Geografia a cerca da análise da dimensão política do espaço geográfico no ensino médio. Em seguida, após a análise documento, apresentamos uma proposta de Currículo Básico Comum de Geografia para o ensino médio, apenas com orientações geográficas para se trabalhar a dimensão política do espaço geográfico, visando a formação de um cidadão democrático, social, crítico, ativo, participativo e solidário.

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de apropriação por parte da Geografia escolar dos conceitos aqui analisados, objetivando contribuir para uma formação cidadã. Através da formulação de um currículo que estabeleça nacionalmente aquilo que é indispensável para ser trabalhado na educação básica, os conhecimentos poderosos para a compreensão do espaço vivido e sua transformação da realidade.

PALAVRAS CHAVES: educação geográfica, cidadania, formação cidadã, currículo.

ABSTRACT

CRUZ, Igor Sacha Florentino. *Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do ensino médio*. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The Brazilian educational system is undergoing a process of debate and changes both in terms of public and educational policies. Therefore, in order to contribute to the discussion, we sit in our analyzes prescribed content found in the state curriculum of Geography for high school that are related to fundamental conceptual knowledge for civic education (State, Political and Administrative Organization, Government, Democracy and tripartite division of power). In Brazil, there is no specific discipline dedicated to civic education, like Spain. In Brazil, the LDB, Law nº 9.394, 1996, established itself as one of the purposes of basic education, student preparation for the full exercise of citizenship. Therefore, the very LDB not established the kind of citizen and citizenship that the nation expected to be formed in basic education. For this, we need to teach, especially in high school, right age to work more subjective aspects of thought; about the *polis* and the functioning of the existing political dimension in geographic space. In order to ascertain the relationship between the analysis of concepts, highlighted here, with the themes prescribed content and concepts in state curricula of high school geography; conducted a document analysis of 25 state curricula, identifying the topics, content and concepts that address State, Political and Administrative Organization, Government, Democracy and Tripartite Divison of Power. It revealed deep gaps in the teaching of Geography about the analysis of the political dimension of geographic space in high school. Then, after the document analysis, we propose a Common Basic Curriculum of Geography for high school, only with geographic directions to work the political dimension of geographic space, seeking the formation of a democratic citizen, social, critical, active, participatory and supportive. Finally, the research points to the need for ownership by the School of Geography concepts analyzed, aiming to contribute to civic education. By formulating a curriculum that nationally established what is essential to be worked in basic education, the powerful knowledge for understanding the lived space and its transformation of reality.

KEYWORDS: geographic education, citizenship, civic education, curriculum.

SUMÁRIO

Lista de ilustrações.....	10
Lista de quadros.....	11
INTRODUÇÃO	15
Objetivos	21
Objetivo Geral	21
Objetivos Específicos	22
Metodologia	22
Organização do material coletado	23
Procedimentos de análise documental	25
1. DA MERA MEMORIZAÇÃO À LEITURA DE MUNDO: MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR	28
1.1 A Geografia crítica e o ensino da Geografia Escolar	38
1.2 Geografia Crítica Escolar e a Educação como Emancipação	49
1.3 Educação Geográfica e Cidadania	56
2. CIDADANIA, FORMAÇÃO CIDADÃ E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: TECENDO UMA MALHA CONCEITUAL	59
2.1 A cidadania, sem dúvida, se aprende: conceituação necessária	61
2.1.1 A invenção do cidadão	64
2.1.2 Do <i>polites</i> grego ao <i>civis</i> latino	69
2.1.3 O cidadão moderno: cidadania na modernidade	74
2.1.4 O Estado de Bem-estar social de direito: características e críticas	80
2.1.5 O Estado social de direito: forte pilar ético	82
2.1.6 O Estado de justiça social	85
2.1.7 Organização Político-Administrativa do Território Nacional e a cidadania.....	87
2.2 Que tipo de cidadão propomos?	90
2.2.1 A formação cidadã e seus fundamentos	93
2.2.2 Formação cidadã e educação cívica: diferenças conceituais	98
2.2.3 Por uma cidadania democrática participativa	103
2.2.4 Educação geográfica e a formação cidadã	104

3. O CURRÍCULO: FUNDAMENTOS E TEORIAS	112
3.1 Breve histórico	112
3.2 Fundamentos do currículo	118
3.3 Teorias tradicionais de Currículo	125
3.4 Teorias críticas de Currículo	126
3.5 Teorias pós-críticas de Currículo	131
3.6 O "Novo Ensino Médio": os Parâmetros Curriculares Nacionais	133
3.7 PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais	141
3.8 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	146
4. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO	149
4.1 Os currículos estaduais de Geografia do ensino médio em análise: em busca de qual cidadania?	152
4.2 De que tipo cidadãos os currículos estaduais tratam?	212
4.3 Organização Político-Administrativa, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio	213
4.4 O Estado, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio	216
4.5 Governo, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia do ensino médio	223
4.6 Democracia, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio	226
4.7 Tripartição de poder, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio	231
4.8 Por um currículo de Geografia para o ensino médio centrado na formação cidadã: uma contribuição ao debate	234
4.8.1 Uma proposta curricular de Geografia para o Ensino Médio.....	235
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
6. BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	256

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem da organização da orientação curricular do estado de Goiás.....	168
Figura 2: Imagem das competências e habilidades para a Geografia no ensino médio de Roraima.....	185
Figura 3: Imagem da estrutura curricular do ensino médio do estado do Acre.....	192
Figura 4: Imagem da estrutura curricular do ensino médio do Maranhão.....	195
Figura 5: Imagem da estrutura curricular do ensino fundamental e médio do Estado de Pernambuco	204
Figura 6: Imagem da aprendizagem esperada na disciplina de Geografia no ensino médio alagoano da rede pública estadual.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos currículos estaduais brasileiros do ensino médio.....	24
Quadro 2: Identificação dos temas, conteúdos e conceitos relacionados aos conceitos de análise da pesquisa.....	25
Quadro 3: Estudo sobre o conceito de análise presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio.....	26
Quadro 4: Características do presidencialismo e parlamentarismo.....	89
Quadro 5: Diferenças entre a Educação Cívica e a Formação Cidadã.....	100
Quadro 6: Relação entre Cidadania e Formação Cidadã.....	101
Quadro 7: Competências e habilidades a serem desenvolvidas nas Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	138
Quadro 8 : Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia.....	143
Quadro 9: Identificação dos currículos estaduais brasileiros do ensino médio.....	150
Quadro 10: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio Grande do Sul.....	152
Quadro 11: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Santa Catarina.....	153
Quadro 12: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Paraná.....	154
Quadro 13: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro.....	156

Quadro 14: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Espírito Santo.....	157
Quadro 15: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Minas Gerais.....	159
Quadro 16: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro.....	163
Quadro 17: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro.....	164
Quadro 18: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro.....	166
Quadro 19: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Mato Grosso.....	168
Quadro 20: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Mato Grosso do Sul.....	169
Quadro 21: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Tocantins.....	172
Quadro 22: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Rondônia.....	175
Quadro 23: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Pará.....	177
Quadro 24: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Roraima.....	181
Quadro 25: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Amapá.....	186
Quadro 26: Competências e habilidades prescritas no currículo de Geografia do ensino médio.....	188
Quadro 27: Descrição dos conteúdos de Geografia da Proposta Curricular do Amapá para o ensino médio.....	189
Quadro 28: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Acre.....	190

Quadro 29: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Maranhão.....	194
Quadro 30: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Piauí.....	197
Quadro 31: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Ceará.....	199
Quadro 32: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio da Paraíba.....	201
Quadro 33: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Pernambuco.....	203
Quadro 34: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Alagoas.....	206
Quadro 35: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Sergipe.....	207
Quadro 36: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio da Bahia.....	207
Quadro 37: O estudo sobre a Organização Político-Administrativa presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio....	213
Quadro 38: O estudo sobre Estado presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio.....	216
Quadro 39: O estudo sobre Governo presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio.....	223
Quadro 40: O estudo sobre Democracia presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio.....	226
Quadro 41: Estudo sobre a Tripartição de Poder presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio.....	231

INTRODUÇÃO

"Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?. (...) A cidadania, sem dúvida, se aprende."

Milton Santos

As indagações acima lançadas pelo Professor Milton Santos estão presentes no livro "O espaço do cidadão", publicado em 1987. Na obra, o autor externa sua indignação pela falta de vivência integral de sua cidadania e a inexistência da mesma para milhões de brasileiros que nem sequer sabem que não o são. Sua grande contribuição está na tentativa de inserir a espacialização da cidadania no contexto da redemocratização brasileira, na busca por um modelo cívico-territorial que priorize o cidadão e não a economia, garantindo assim uma existência digna para os indivíduos.

Mais de vinte e cinco anos depois da publicação de sua obra, seus pensamentos e indagações permanecem atuais, pois vivemos num modelo de Estado mínimo, o qual possui como uma de suas principais características a conversão de direitos em serviços, como: saúde, educação, transporte, segurança, moradia, lazer, entre outros; ou seja, para ter acesso a estes serviços com qualidade é preciso dispor de uma boa renda. Tal modelo de Estado atenta contra o princípio da igualdade, fato que agrava a desigualdade e exclusão social conjuntural, ameaçando a garantia dos direitos sociais dos indivíduos e o exercício de sua cidadania.

Por isso, as duas indagações presentes nesta introdução são tão pertinentes para esta pesquisa. A primeira, revela a necessidade de distinção entre habitantes e cidadãos. Nem todos os indivíduos que nascem vivenciarão sua cidadania integralmente, nem mesmo tomar consciência do conjunto de direitos e deveres que o mesmo ao nascer possui dentro de uma estrutura de Estado democrático de direito. Por isso, que muitos são apenas habitantes, ou mesmo, meros consumidores preocupados mais com o Código de Defesa do Consumidor do que com a manutenção e garantia dos direitos políticos individuais e sociais pactuados na Constituição Federal de 1988.

A segunda pergunta apresentada por Santos, ligada diretamente a primeira, diz respeito a formação, pois para tomar conhecimento de uma realidade objetiva, apesar de vivida pela maioria da população que não tem acesso aos direitos básicos para uma existência digna, é preciso compreender a estrutura e funcionamento do Estado em suas dimensões constitucional, política, territorial e administrativa; para julgar essa realidade e identificar seus equívocos e distorções para nele atuar como agente de transformação espacial. Por isso, a cidadania, sem dúvida, se aprende (SANTOS, 2012). Aprendizagem que ocorre, prioritariamente, em ambientes formais de ensino (escolas); e em ambientes informais, como: atividades realizadas em grêmios escolares, associações de moradores, organizações não-governamentais, igrejas, entidades de classe, etc.

No entanto, a escola, em especial, na educação básica obrigatória, apresenta um grande potencial para garantir uma formação cidadã. Nesta pesquisa, compreendemos que apenas oportunizar o acesso ao ensino básico e seus diversos componentes curriculares não garantem uma formação cidadã. Pois, formar um cidadão comprometido com os princípios democráticos e com um estado de justiça deve ser o objetivo maior que norteia as diversas disciplinas, orientando as escolhas dos conteúdos e temas para este fim. Dito isso, buscamos enfatizar a necessidade de compreender a formação cidadã para além do entendimento raso de que garantir apenas o acesso a educação básica e o conjunto de conhecimentos acumulados e sistematizados seja o suficiente para formar sujeitos capazes de compreender a cidadania. Mais adiante, no capítulo 2, aprofundaremos o nosso entendimento e aportes teóricos sobre cidadania e formação cidadã.

Neste sentido, a Geografia, dentre as disciplinas escolares, possui um conjunto de conceitos e categorias espaciais de análise capazes de auxiliar o indivíduo na compreensão e funcionamento do espaço vivido, permitindo um melhor entendimento das dimensões econômica, política, social, civil e cultural; capacidade essencial que todo indivíduo deve possuir para o exercício de sua cidadania. Nesta pesquisa, nossa investigação estará voltada para a dimensão política da organização espacial e como os currículos estaduais de Geografia do ensino médio prescrevem temas, conteúdos e conceitos referentes a esta temática. Não queremos cometer o erro de supervalorizar a

Geografia Escolar em detrimento das demais disciplinas, mas, na realidade, o de apontar a sua relevância na Educação Básica, pois é ela que trabalha com as categorias de análise Tempo, Natureza e Homem, tendo como seu objeto de estudo o resultado da atuação do Homem na Natureza ao longo do Tempo: o Espaço Geográfico. Pois, é neste ambiente que se desenvolve o palco das relações humanas em toda a sua complexidade. Portanto, permitir que os indivíduos em idade de escolarização obrigatória, neste caso os do Ensino Médio, consigam fazer uma leitura de mundo capaz de compreender o funcionamento da estrutura política, visando a sua interpretação e compreensão como condição para o exercício da sua cidadania. O que se revela um enorme desafio para os professores e profissionais da educação.

Diante das indagações de Milton Santos e da sua defesa de que a cidadania se aprende, de que maneira a Geografia escolar pode utilizar seus aportes teóricos para uma formação cidadã? Quais conteúdos e temas devem ser priorizados ou inseridos no currículo do Ensino Médio de Geografia para uma melhor compreensão da dimensão política de mundo? Os PCN's de Geografia apresentam diretrizes claras para o trabalho docente voltado para a formação cidadã? Os currículos estaduais do Ensino Médio de Geografia orientam o ensino e a aprendizagem para a cidadania? Os professores de Geografia possuem formação para trabalhar a disciplina para uma dimensão cidadã?

Há muitas indagações sobre este assunto, esta pesquisa terá como fundamentação teórica o estudo sobre a educação geográfica, a cidadania e o campo teórico do currículo, entendido como a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000).

Nesta pesquisa, nos debruçaremos sobre as diretrizes curriculares em âmbito nacional e estadual, buscando investigar de que maneira estes documentos norteadores do ensino-aprendizagem se estruturam para promover uma formação cidadã, identificando os temas, conteúdos e conceitos relacionados com o estudo sobre Organização Político-Administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição do Poder; dimensões básicas para o entendimento das estruturas políticas que regulam e

organizam a vida do cidadão, estabelecendo os direitos e deveres individuais e coletivos. Já que, o currículo agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais (SACRISTÁN, 2000). O estudo do currículo prescrito faz parte da minha formação acadêmica, quando na elaboração da minha dissertação em Geografia Humana (pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco - CFCH/UFPE) investiguei nos PCN's a presença dos conceitos, conteúdos e temas referentes a Geografia dos Serviços e sua articulação com os livros didáticos, buscamos averiguar o descompasso entre as orientações existentes no documento oficial, o qual enfatiza o ensino da Geografia da Indústria (modernidade), em detrimento do setor terciário que caracteriza os tempos atuais (pós-modernidade). O que evidenciamos foi a falta de diretrizes curriculares abrangentes sobre a temática da Geografia dos Serviços.

A escolha por esta temática foi estimulada pelas experiências como professor de Geografia com turmas do Ensino Médio, junto a estudantes concluintes, ao revelarem durante as aulas um conhecimento superficial sobre os aspectos políticos da República, educando que estavam prestes a deixar o ensino básico obrigatório, alguns já tinham votado, sem saberem, por exemplo, as competências de cada ente federativo na oferta dos serviços públicos; ou a quem recorrer sobre o desvio de verbas federais alocadas na cidade para obras de infraestrutura.

Outro fator que colaborou para os direcionamentos desta tese foi a participação na disciplina A Alfabetização Cartográfica, a Formação dos Conceitos Científicos em Geografia: Encaminhamentos para a Construção de Aula, ministrada pela Profª Drª Sônia Maria Vanzella Castellar, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da FFLCH/USP. Pois, durante a disciplina nos foi oportunizado uma palestra e debate com a Profª Drª Paula Louzano, a respeito de recente pesquisa sobre análise internacional comparada de políticas curriculares, apresentada junto ao Conselho Nacional de Educação/CNE em julho de 2013; visando contribuir para o debate nacional em torno da necessidade de revisão dos PCN's. Tal discussão repercutiu nesta tese, pois nos apresentou estruturas curriculares de variados países que possuem orientações bem definidas e específicas sobre a temática da formação para a cidadania, alguns

adotando disciplinas específicas para a temática, outros estabelecendo habilidades e capacidades ligadas a conhecimentos cívicos, de cidadania e leitura da economia; a serem desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica.

Desta forma, percebemos a necessidade de estudar a construção do currículo prescrito entendido como um instrumento norteador do trabalho docente visando contribuir para uma melhor interpretação da realidade objetiva vivida pelos estudantes do Ensino Médio no que diz respeito a compreensão da sua cidadania, se apropriando de conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007) para a sua atuação cidadã.

A presente pesquisa de Doutorado está comprometida com o fortalecimento de um estado democrático de direito, buscando aprimorar as instituições garantidores do seu pleno funcionamento; com um Estado de justiça que esteja comprometido com os direitos sociais básicos do povo; e com os princípios fundantes do Estado moderno: liberdade, igualdade e fraternidade, que lentamente e pacientemente vem sendo corroídos pelo modelo neoliberal. Por isso, urge a necessidade de se pensar a formação dos habitantes deste país, para que os mesmos tenham a capacidade de ler o mundo a sua volta, adquirindo habilidades e conhecimentos conceituais necessários para o exercício da cidadania em prol de um Estado de justiça, democrático e mais igualitário. Para tanto, o caminho a ser trilhado é o da educação nacional obrigatória. Assim, os resultados desta pesquisa buscam contribuir para a melhoria do ensino da Geografia, elaboração das orientações curriculares, do modelo educativo, dos fins sociais e culturais da escolarização; e de maneira mais ampla, até ideológica, um cidadão ativo, crítico, democrático, participativo e solidário; consciente dos seus direitos, deveres e comprometido com o bem comum (coletividade)

Não defendemos o currículo como a solução para este problema, mas sendo um dos caminhos de enfrentamento dele, pois é por meio de um documento curricular estruturador dos componentes curriculares disciplinares que a formação cidadã toma forma, já que há uma diretriz norteadora das práticas de ensino-aprendizagem para a consciência cidadã, buscando garantir uma base comum, suprimindo as deficiências e auxiliando o professor em sua prática docente; expondo claramente e objetivamente os conteúdos e conceitos a serem trabalhados em cada ano; sem dúvida alguma, favoreceria a prática docente voltada para a formação cidadã.

É neste cenário que se enquadra esta tese de Doutorado, visando estabelecer de maneira clara e precisa os marcos teóricos que embasam esta tese, vamos resumidamente, a seguir, expor como pensamos a organização dos capítulos deste trabalho. Em seguida, apresentaremos os objetivos e a metodologia adotada.

No capítulo 1, abordaremos a relevância da Geografia escolar para a formação dos indivíduos em idade de escolarização obrigatória, refletindo sobre sua contribuição para a formação cidadã, revelando a dimensão política materializada no espaço geográfico. Além disso, historicamente, a Geografia foi tida como um conhecimento estratégico para as nações devido ao conhecimento do território, dos rios, estradas, hidrelétricas, jazidas minerais, etc; de caráter geopolítico, a serviço da dominação e dos interesses capitalistas. Mas, aqui a defendemos como conhecimento poderoso para a construção de um espaço geográfico mais justo e igualitário, a partir do ensino das estruturas políticas que regulam o uso, ocupação e organização espacial; pois é por meio da dimensão política que as grandes transformações geográficas são configuradas e implementadas. Assim, a Geografia no ensino médio deve estar comprometida com o ensino para a cidadania, buscando evitar a construção de Estados imperialistas, ditatoriais e capitalistas, no qual o lucro está acima das pessoas.

Em seguida, no capítulo 2, lançaremos as bases teóricas e conceituais sobre a cidadania e o cidadão. Também apresentaremos a linha teórica aqui adotada para tratar do tema cidadania. Com base nisso, embasaremos nossa abordagem sobre a formação cidadã. Outro aspecto relevante é o da apresentação do cidadão que queremos formar, seus princípios e compromissos.

Já no capítulo 3, trataremos dos aspectos conceituais e teóricos do currículo, quanto campo do conhecimento educacional, aqui adotado como um dos pilares da pesquisa. Nesta seção, abordaremos as principais teorias curriculares, fazendo um breve histórico sobre a criação deste instrumento educacional. Além disso, analisaremos a LDB (1996), os PCNEM (2002), os PCNEM+ (2006) e as DCNEM (2013); analisando sua concepção teórica de currículo, com exceção da LDB, e de maneira esses documentos articulam ou prescrevem a finalidade da educação nacional, preparo para o exercício da cidadania (Art. 2º da LDB), para ser desenvolvida pela disciplina de Geografia no ensino médio.

No capítulo 4, temos a pesquisa entorno da análise documental dos 25 currículos estaduais brasileiros de Geografia para o Ensino Médio, com exceção dos estados do Amazonas e Rio Grande do Norte; a análise consistirá na identificação de temas, conteúdos e conceitos geográficos prescritos em cada estado analisado que possuem relação com os seguintes conceitos: Organização Político-Administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição do Poder. Em seguida, haverá uma análise descritiva da organização curricular, concepção e organização dos temas, conteúdos e conceitos da Geografia. No segundo momento, há uma análise analítica sobre de que forma a Geografia no ensino médio, em cada estado, aborda cada conceito de análise aqui adotados.

Por fim, no capítulo 5, serão apresentadas as conclusões alcançados com esta pesquisa, articulando a fundamentação teórica a análise documental realizada, visando responder a problemática enunciada por esta tese e os objetivos estabelecidos. Desta forma, contribuindo para o debate a cerca da formação cidadã e o cumprimento de uma das finalidades da educação nacional pela Geografia, o de preparo dos educandos para o exercício da cidadania e que tipo de cidadãos a educação básica está formando, quais seus princípios, valores e compromissos.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o PCNEM de Geografia e as matrizes curriculares estaduais para compreender de que forma elas orientam o ensino e a aprendizagem dos conceitos e conteúdos da disciplina para a formação cidadã, defendendo o papel extremamente relevante da Geografia no Ensino Médio para a formação destinada ao exercício da cidadania, quanto a sua capacidade de compreensão da realidade objetiva, em especial da dimensão política, e do seu protagonismo espacial.

Objetivos Específicos

a) Identificar que tipo de cidadania o currículo nacional (PCNEM) e estaduais adotam para que seja trabalhado no Ensino Médio.

b) Investigar nos PCNEM e matrizes estaduais a abordagem dos temas básicos relacionados a compreensão das estruturas políticas, como: Organização Político-Administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição do Poder.

c) Averiguar a adoção dos PCNEM como documento orientador na formulação das matrizes estaduais de Geografia.

d) Analisar de que maneira o PCNEM de Geografia estrutura seus temas, conteúdos e conceitos de forma a garantir uma leitura da dimensão política do espaço geográfico;

e) Identificar as lacunas deixadas pelos currículos estaduais de Geografia do ensino médio quanto ao ensino da dimensão política do território nacional;

Metodologia

Visando atender aos objetivos desta pesquisa, o presente trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo baseado numa pesquisa documental. Há algumas diferenças importantes entre a pesquisa bibliográfica e a documental, segundo Gil (2002), enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além disso, normalmente, a pesquisa bibliográfica é realizada com base em fontes impressas e encontradas em bibliotecas; já a pesquisa documental apresenta uma maior variedade de fontes e formatos.

A escolha pela pesquisa e análise documental se deu pela necessidade de responder a nossa problematização, por isso acreditamos que a investigação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e dos currículos estaduais de Ensino Médio de Geografia sob a perspectiva da formação cidadã trarão algumas respostas à tona, apontando novos caminhos no debate sobre o currículo, o

ensino de Geografia no Brasil e a estruturação da disciplina de modo a favorecer o ensino para a formação de cidadãos ativos, participativos, democráticos, solidários e críticos.

Organização do material coletado

Vale ressaltar neste momento a valiosa contribuição da Prof.^a Dr.^a Cláudia Valentina Assumpção Galian da Faculdade de Educação da USP, pois por indicação da orientadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Vanzella Castellar, busquei dialogar com a Professora Cláudia Galian a respeito desta pesquisa e do nosso foco voltado para o currículo. Com vasta experiência na área curricular, tanto no ensino e pesquisa, nos foi oportunizado entrar em contato com a pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em junho de 2010, intitulado de "Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio", sob a coordenação de Maria das Mercês Ferreira Sampaio, que contou com a participação na equipe de elaboração da Prof.^a Cláudia Galian. Nesta pesquisa, currículos municipais e estaduais, do Ensino Fundamental e Médio foram analisados quanto aos objetivos, fundamentação e organização do ensino e do currículo. Um dos objetivos era o de verificar a influência dos PCN's na elaboração das propostas curriculares a nível estadual e municipal e analisá-lo como um instrumento norteador.

Por conta desta pesquisa, a Prof.^a Cláudia Galian nos permitiu o acesso aos currículos municipais e estaduais existentes em sua biblioteca, utilizados na elaboração do referido relatório. Após este levantamento inicial, demos continuidade a pesquisa documental, já que no acervo da Prof.^a Cláudia Galian não contava com todos os currículos estaduais de Ensino Médio de Geografia. O levantamento foi feito nos portais das secretarias de educação dos estados brasileiros. Infelizmente, duas secretarias não disponibilizavam o documento para os professores, pesquisadores e demais interessados na internet, enviamos solicitações por meio de ofícios, e-mail ou telefonemas requisitando o envio do material, sem sucesso. No total foram analisados neste trabalho, 26 documentos curriculares, sendo: 1 PCNEM (documento nacional) e 25 referenciais curriculares estaduais de Geografia para o ensino médio.

O material coletado foi organizado da seguinte forma, como mostra a quadro 1:

Quadro 1: Identificação dos currículos estaduais brasileiros do ensino médio

Estado	Documento
Amapá	Secretaria de Estado da Educação. Plano curricular da educação básica do estado do Amapá. Macapá, 2009, p. 275.
Acre	Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Caderno Geografia, 2010, p.57.
Roraima	Secretaria de Educação. Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio. 2012, p.433.
Pará	Secretaria Especial de Promoção Social - Secretaria Executiva de Educação. Conteúdos Programáticos para o Ensino Médio da Rede Estadual. 2006, p. 50.
Rondônia	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Rondônia. 2013, p. 214.
Tocantins	Secretaria de Educação e Cultura. Proposta Curricular Ensino Médio. 2009, p. 375.
Maranhão	Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. 2014, p.83.
Piauí	Secretaria de Educação e Cultura. Caderno 2 - Matrizes Disciplinares do Ensino Médio. 2013. p.95.
Ceará	Secretaria de Educação. Matrizes curriculares para o ensino médio. 2009, p. 156.
Paraíba	Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba. 2006, p.48.
Pernambuco	Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros Curriculares Ensino Fundamental e Médio. 2013, p. 68.
Alagoas	Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. 2010, p. 93.
Sergipe	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe. 2011, p.258.
Bahia	Secretaria da Educação. Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. 2014, p. 4.
Mato Grosso	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações Curriculares - Área de Ciências Humanas. 2012, p. 120.
Mato Grosso do Sul	Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular do Ensino Médio. 2012, p.232.
Goiás	Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás. 2012, p.364.
Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica. 2013, p.84.
São Paulo	Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas / Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. - 1 ed. atual. - São Paulo: SE. 2012, 152 p.
Minas Gerais	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular - Geografia Ensino Fundamental e Médio. 2008, p.68.

Rio de Janeiro	Secretaria de Estado do Rio de Janeiro. Currículo Mínimo 2012 de Geografia. 2012, p.14.
Espírito Santo	Secretaria da Educação. Currículo Básico Escola Estadual. 2009, p.886.
Paraná	Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia. 2008, p.100.
Santa Catarina	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular de Geografia. p. 17, (não informado)
Rio Grande do Sul	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Referencial Curricular - Lições do Rio Grande - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2009, p.132.

Fonte: Adaptado de Sampaio (2010).

Nesta primeira etapa, os documentos foram identificados levando em consideração o título, autores ou consultores, ano de publicação e quantidade de páginas. Estes itens foram considerados para que pudéssemos analisar a nomenclatura adotada em cada Estado e verificar a atualização do material.

Procedimentos de análise documental

Após identificados e organizados os documentos, demos início a segunda fase da pesquisa que foi o de analisar cada currículo estadual de Geografia do ensino médio com base nos conceitos fundamentais para a compreensão da dimensão política do espaço geográfico, são eles: Organização Político-Administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição do Poder. No caso, a análise buscou identificar em cada um dos 25 currículos estaduais os temas, conteúdos e conceitos que tem relação com os conceitos de análise, sendo organizados em quadros, conforme o modelo a seguir:

Quadro 2: Identificação dos temas, conteúdos e conceitos relacionados aos conceitos de análise da pesquisa

Conceitos	Nome da secretaria de educação estadual
Democracia	
Estado	
Governo	

Organização Político- Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta etapa, a análise teve um caráter mais descritivo, abordando a concepção do currículo, sua organização documental e a abordagem da dimensão política do espaço geográfico prescrita no documento; apresentando as primeiras análises a cerca da construção da formação cidadã nos currículos estaduais de Geografia do ensino médio.

Em seguida, a pesquisa organizou os temas, conteúdos e conceitos geográficos identificados em cada currículo estadual de Geografia do ensino médio, por conceitos de análise, ou seja, visando analisar de que maneira a Geografia prescrita nos documentos curriculares aborda estes conceitos fundamentais para a compreensão da dimensão política presente na organização espacial, como mostra o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Estudo sobre o conceito de análise presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
	RS: SC: PR: RJ: ES: MG: SP DF: GO: MT: MS:

	TO:
	RO:
	PA:
	RR
	AP:
	AC:
	MA:
	PI:
	CE:
	PB:
	PE:
	AL:
	SE:
	BA:

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no quadro 3, foi possível realizar uma análise analítica sobre a presença de cada conceito nos currículos estaduais, de que forma a Geografia articula seu temas, conteúdos e conceitos geográficos de maneira abordar estes aspectos da dimensão política do espaço geográfico. Por meio disso, a pesquisa também analisará as lacunas deixadas nas prescrições curriculares de Geografia no que se refere ao ensino sobre a geografia política e a geopolítica

1. DA MERA MEMORIZAÇÃO À LEITURA DE MUNDO - A GEOGRAFIA E O ENSINO DA DIMENSÃO POLÍTICA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória..." De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo, o clima, vegetação, população, agricultura, cidades e indústrias. (LACOSTE, 1997, p. 21)

A primeira edição da obra clássica de Yves Lacoste, *A geografia isso serve*, em primeiro lugar, para fazer a guerra, foi publicada em 1976 e se tornou um divisor de águas para a história do pensamento geográfico, em especial, para a Geografia escolar, ao realizar uma crítica contundente ao uso da ciência a serviço dos poderes nacionais e a ensinada em sala de aula, chamada de "Geografia dos Professores", marcada pelo descaso com a realidade vivida pelos estudantes, completamente despolitizada e neutra. A ênfase estava na informação pela informação sem um encadeamento de conceitos, temas e conteúdos para a formação de indivíduos críticos, participativos, solidários e ativos; também não havia o compromisso com a formação de cidadãos. A memorização de informações geográficas, dados estatísticos e uma série de definições que apareciam nos livros textos em destaque (normalmente em negrito para facilitar o estudo, uma vez que provavelmente seria cobrado em prova), pois se o estudante queria uma boa nota na avaliação, precisaria memorizar os conceitos, características, dados e demais informações espaciais. Apesar da relevância destas informações geográficas, as mesmas não podem ser o objetivo principal do ensino, mas um meio para que os estudantes venham a compreender a realidade, desenvolvendo um pensamento crítico, articulando estas informações, com mapas e acontecimentos geográficos; visando a compreensão da organização espacial.

Com base nos aspectos pedagógicos desta Geografia Tradicional, aponta Lacoste (1997), o Professor é o centro, ele é o possuidor das informações mais acabadas, cujo papel será o de transmitir todo o conhecimento geográfico selecionado selecionado para o ano, o estudante é uma tábua rasa que aguarda o

ser iluminado (o professor) tirá-lo da escuridão a luz do saber acadêmica manuseado pelo mestre. O foco neste modelo de ensino e aprendizagem acaba sendo o próprio conhecimento, e não o uso dos conhecimentos disciplinares escolares para a compreensão da realidade, do espaço construído e vivido. Tanto o Professor como o estudante buscarão dominar o conhecimento mais acabado e sistematizado para utilizá-lo um para atender as necessidades da sua função (professor) e o outro das obrigações escolares (estudante). Dessa maneira, os conceitos, temas e conteúdos da Geografia Tradicional não estão voltados para a formação do indivíduo em idade de escolarização, mas destinados a mera informação. O que faz com que a disciplina se distancie do seu propósito emancipador e formativo, os quais a educação básica também deve garantir.

Afirma Moreira (2013), Lacoste intitulou seu livro *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*; alargando o significado desse enunciado, que a Geografia, através da análise do espaço, serve para desvendar as máscaras sociais. Aí reside uma das críticas à Geografia Tradicional largamente empregada na Educação Básica, ou seja, o ensino da disciplina não visava descortinar as relações sociais existentes no espaço geográfico. Assim, podemos afirmar que o estudo da Geografia em sala de aula não via o espaço como uma entidade de tratamento científico (MOREIRA, 2013). Além disso, não trabalhava o espaço geográfico como produção social atrelada a uma formação econômico-social. Fato que dá embasamento a crítica de Yves Lacoste (1997), a Geografia dos Professores ao afirmar que a disciplina era marcada pelo desinteresse e inutilidade do seu palavreado, denunciava a falta de contribuição para desmascarar as relações sociais que determinam a construção e organização espacial.

Dessa forma, a Geografia Tradicional tratava os aspectos econômicos, sociais, políticos, territoriais, culturais e ambientais do espaço geográfico numa perspectiva descritiva e informacional. Não os abordando de maneira a fazer com que os estudantes compreendessem o processo de formação espacial, desmascarando as relações sociais que estão em jogo em seu processo de construção. E porque não dizer que tal característica ainda é uma herança da Geografia Colonial, na qual uma de suas metas conceituais era esconder o papel

do Estado bem como o das classes, na organização da sociedade e do espaço (SANTOS, 2012b). Vale destacar que a Geografia Tradicional recebeu uma forte influência da Geografia Quantitativa, oriunda do processo de renovação da ciência após a 2ª Guerra Mundial, fato que marcou bastante a sua abordagem foi a ênfase nos dados espaciais, uma tentativa de quantificação dos fenômenos do espaço geográfico. Um dos grandes equívocos da chamada "Geografia Quantitativa" foi o de considerar como domínio teórico o que era apenas um método e, além do mais, um método discutível (SANTOS, 2012b). O que por sua vez desembocou na formação dos professores e no seu exercício profissional, resultando na chamada "Geografia dos Professores", gerando o emprego do método quantitativo por parte dos professores de Geografia como sinônimo de uma análise espacial em sala de aula, quando na realidade o que se praticava era o estímulo ao exercício da memorização de dados estatísticos e de informações geográficas.

Tal abordagem da Geografia em sala de aula a colocou num papel secundário dentro do processo educativo, o que refletiu numa ausência de um projeto de Geografia no projeto de escola e a falta de um projeto de escola no projeto de Geografia (NOGUEIRA, 2009). Em particular, no caso da Geografia desenvolvida no Brasil em sala de aula, este descomprometimento ou seu esvaziamento de um projeto educacional se deu também em virtude das mudanças impostas durante o regime militar. Ainda no Governo de Castelo Branco, em 1966, foi atribuído às disciplinas de geografia, linguagem, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação, a tarefa de desenvolver nos estudantes o sentimento patriótico, a incorporação cívica através do culto à pátria, aos símbolos, tradições, etc; mais uma vez a Geografia sendo utilizada como instrumento ideológico do Estado (CRUZ, 2007). Fato que manteve o enciclopedismo, a superficialidade dos conteúdos, temas descritivos e um distanciamento entre o que era ensinado com o vivido pelos estudantes.

Impor a ideia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio, sobretudo nenhum raciocínio estratégico conduzido em função de um jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira; a lição de geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. (...) (LACOSTE, 1997, p.35)

Por isso, as críticas de Yves Lacoste ecoam há mais de três décadas nos influenciando como professores, a refletirmos sobre qual tem sido o real papel da Geografia escolar na formação de indivíduos que sejam capazes de ler o mundo, principalmente a sua dimensão política? Resgatando a relevância devida da disciplina em sua tarefa formativa de pessoas alfabetizadas na leitura de mundo no campo político em suas diferentes escalas (do local ao global).

A Geografia Quantitativa ou Teorética não conseguiu dar resposta às críticas que a ciência geográfica recebia do mundo acadêmico sobre o seu objeto de estudo, aquilo que a distingue das demais ciências, sua "individualidade". Para Santos (2012), a falta desta singularidade fazia com que os geógrafos discutissem tanto sobre a geografia, uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo, e quase nunca do espaço como objeto, o conteúdo da disciplina geográfica. Consequentemente, a definição deste objeto, o espaço, tornou-se difícil e o da geografia, impossível. Muitos geógrafos, na década de 1970 e 1980, se afastaram da análise espacial e passaram a trabalhar tanto na pesquisa e no ensino com a história dos historiadores, a natureza "natural", a economia dos economistas, a estatística dos estatísticos; todas distantes do espaço real como construção social (SANTOS, 2012c). Vale salientar que esta crise vivida pela geografia, na qual demandou rever o conceito de espaço e enxerga a necessidade de desenvolver um objeto de estudo mais aprimorado como resposta às complexidades espaciais que estavam postas, como: a flexibilização do capital, início da formação da rede mundial de computadores, inovações das redes de transportes e de telecomunicações, neoliberalismo sendo pregado e difundido pela escola de Chicago sob a batuta do economista Milton Friedman, formação da Comunidade Econômica Européia, início da crise da ditadura militar no Brasil; entre outros acontecimentos históricos que exigiram da geografia uma reflexão mais profunda sobre seu papel como um "luzeiro" para a sociedade, iluminando os caminhos a serem trilhados em sua relação com o espaço.

Nesta busca pela sua individualização, muitos geógrafos defenderam a interdisciplinaridade da ciência geográfica, ao defender que a Geografia era uma ciência de síntese e que se baseava nas demais ciências e seus arcabouços teóricos

tanto das exatas como das humanas para interpretar os fenômenos existente na Terra.

Alguns chegaram a afirmar que a geografia devia ser tomada como a única disciplina capaz de realizar essa síntese, pelo fato de que a explicação dos fenômenos geográficos exige, mais que em outra qualquer disciplina, a contribuição de um número avultado de ciências. (SANTOS, 2012b, p.152)

Com base na citação podemos afirmar que a Geografia foi bastante pretenciosa ao se considerar capaz de aglutinar todos os demais ramos científicos e articulá-los de maneira a trazer respostas plausíveis sobre os acontecimentos das mais variadas natureza que ocorrem na superfície terrestre. Alguns geógrafos intitulavam as demais ciências como "muletas" ou "ciências auxiliares", as quais dariam sustentação as análises feitas pela Geografia. Algo semelhante a uma orquestra sinfônica, na qual todos os músicos e seus diversos instrumentos (ciências) estão sendo regidos pelo maestro (Geografia). Esta visão da ciência geográfica não foi bem aceita, pois a Geografia nunca possuiu uma construção teórica para realizar esta síntese. Além disso, nesta concepção não há a ideia de complementariedade entre as diversas ciências, mas prevalece um senso de hierarquia onde a geografia se encontra no topo se valendo das demais para realização das suas análises espaciais.

A proposta da Geografia de ser compreendida como uma ciência de síntese foi também bastante criticada, vale destacar o posicionamento do geógrafo Michotte (1969), ele afirmava que lhe parecia muito duvidoso que um único cérebro humano pudesse abarcar o mundo e suas leis em uma visão total, para ele as tentativas futuras de sintetizar a realidade seriam menos uma síntese e muito mais uma verdadeira enciclopédia. Tais considerações são pertinentes, pois a geografia não possui um arcabouço teórico e metodológico que abarque todo o universo da síntese, uma tentativa de compreender o todo pelo todo. Apesar da geografia tratar de um objeto de estudo aglutinador, no nosso caso o espaço geográfico, não devemos nos desviar do nosso objetivo como pesquisadores sociais, a compreensão da produção do espaço por meio das categorias de análise fundamentais da geografia.

Em meio ao debate acadêmico sobre o objeto de estudo da geografia e seu propósito como ciência na década de 1970, vale fazer um paralelo com o cenário educacional brasileiro do período e o estado da geografia escolar. A resolução nº8, de 1º de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação, sob a Lei 5692/71, estabeleceu um tronco comum de ensino para os currículos de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio), nela foram estabelecidos os objetivos e a amplitude, confirmando o que a Lei 4024/61 já trazia em relação à geografia na forma de integração social, se tornando as Ciências Sociais pela resolução nº 96/68. A resolução nº8, sob a Lei 5692/71 estabeleceu:

1. As matérias que iriam fazer parte do núcleo comum, as matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática, as Ciências Físicas e Biológicas);

2. As disciplinas deveriam ser conjugadas para manter a unidade;

3. Definia que a matéria de Estudos Sociais deveria cuidar para fazer o ajustamento do educando ao meio (espaço vivido). Além disso, o conhecimento sobre o Brasil nortearia seu programa;

Segundo a Lei 5692/71, os Estudos Sociais tinham como objetivo específico:

(...) a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se a primeira na Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fruto do ensino, a começar pelo estudo do meio, estará no aqui e agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento (...). A Organização Social e Política do Brasil incube-se de (...) preparar ao exercício consciente da cidadania, consciência da cultura brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional... (MINAS GERAIS, 1972, p. 28)

Fica bem claro no objetivo específico dos Estudos Sociais que a geografia deveria se deter aos aspectos descritivos do planeta Terra, concentrando suas atenções nos fenômenos naturais, como biogeografia, hidrografia, climatologia, pedologia e demais ramos. Esse direcionamento oficial para a disciplina escolar testifica uma Geografia espetáculo, sem relação direta com a realidade do espaço

vivido pelos estudantes e sua busca por entedimento mais amplo a respeito da realidade materializada espacialmente. O ensino não podia ser comprometido com a denúncia das injustiças cometidas em âmbitos social, político e econômico; a superficialidade imperava no ensino da geografia. Outro aspecto para ser analisado é o da suposta "interdisciplinaridade" que a matéria Estudos Sociais buscava apresentar, mas o problema é que há nela um sentido aglutinador que acaba reduzindo os enfoques próprios tanto da história como da geografia, empobrecendo as duas em busca desse objetivo, o que resultou numa disciplina estanque e fragmentada.

Além desses objetivos, Silva (1992) cita alguns princípios determinados para os conteúdos dos Estudos Sociais, a partir do parecer nº 4.833 de 1975:

- dispor-se ao ajustamento e a convivência cooperativa;
- assumir responsabilidades de cidadão mediante deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a nação;
- utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumento de interpretação da realidade;
- localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal;
- reformular conceitos como instrumento de transformação da conduta.

Tais objetivos comprovam a busca pela adequação dos indivíduos a realidade que se impunha, a cidadania estimulada é para a cooperação em prol da ordem determinada pelos Militares. Fica claro no parecer nº 4.833 de 1975 que a interpretação da realidade segue a lógica dos objetivos nacionais estabelecidos pelo regime ditatorial, resultando na interpretação de que toda voz contrária ao governo seria uma ameaça à ordem e a nação.

A reforma educacional não só atingiu a escola, mas a formação dos professores. Em 18 de abril de 1969, através do Decreto-Lei 547, o Governo Federal criou as licenciaturas curtas com duração de dois anos, voltadas para a capacitação de professores em Estudos Sociais. Esta medida comprometeu significativamente a qualidade dos profissionais e, sem dúvida alguma, o que foi

ensinado em sala de aula sobre Geografia e História. Desde então, os Geógrafos e Historiadores somente poderiam ensinar no segundo grau (ensino médio) e o primeiro grau (ensino fundamental) para os professores que cursaram as licenciaturas curtas de Estudos Sociais. Somente em 1979, por meio da resolução nº 07, foi que o Conselho Federal de Educação autorizou os professores habilitados em Geografia e História a ensinarem no primeiro grau (ensino fundamental).

Além da crítica que a Geografia estava submetida no mundo acadêmico, precisando aprimorar seu objeto de estudo e sua individualização como ciência; em âmbito escolar, a Ditadura Militar (1964-1985) promoveu reformas educacionais que ao invés de aprimorar o ensino da Geografia, ocasionaram o seu reducionismo, sua fragmentação e seu descompromisso com a realidade do país e do mundo. A unificação da Geografia e da História em estudos sociais, ocorrida em 1971, veio a atender também aos anseios dos militares, os quais não viam com bons olhos um ensino que conduzisse o cidadão a sua emancipação e entendimento da realidade nacional e global. A cidadania defendida e ensinada durante a Ditadura Militar estava relacionada ao ensino de um patriotismo cego, de tradições e símbolos nacionais. Não havia o interesse por parte do regime ditatorial de ofertar a população brasileira um modelo de educação pautado na formação de cidadãos esclarecidos a respeito dos modelos de Estados, formas de governo, democracia representativa e participativa; organização político-administrativa, direitos e deveres individuais e coletivos, a tripartição do poder; entre outros temas relacionados a leitura de mundo da dimensão política da organização espacial, voltados para o exercício de uma cidadania plena. Além disso, a disciplina de Estudos Sociais possuía uma pequena carga horária em comparação com a Matemática e Língua Portuguesa, possuindo apenas duas horas-aula semanais; ou seja, houve a unificação das humanidades cujas consequências já foram abordadas e a redução da sua carga horária.

Outro fator de ordem estrutural que dificultou os professores de Geografia, no primeiro grau (ensino fundamental) e segundo grau (ensino médio), de pensarem uma renovação da geografia tradicional utilizada em sala de aula em prol de um ensino mais contextualizado e crítico, foi o próprio regime ditatorial que não

tolerava nenhum tipo de ensino que levasse os estudantes à reflexão sobre a ordem vigente ou que fosse lecionado temas relacionados a experiências democráticas e o papel do cidadão na construção de um espaço geográfico mais igualitário. O Governo determinava o que seria ensinado no primeiro e segundo graus, não havia autonomia para o professor organizar e selecionar os temas, conteúdos e conceitos mais pertinentes para o seu fazer pedagógico.

Diante desta realidade vivida pelos professores de Geografia e História escolar, na década de 1970 surgiram núcleos de resistência a institucionalização da disciplina de Estudos Sociais, entidades como: a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) foram importantes símbolos de resistências contra a manutenção dos Estudos Sociais no currículo escolar (NADAI, 1988).

Segundo Nadai (1988), na década de 1980, um novo embate ocorreu com a publicação de um parecer do conselheiro Paulo Nathanael a respeito da organização de um currículo mínimo a licenciatura em Estudos Sociais, extinção dos cursos de Geografia e História, reduzindo-os a meras habilitações no interior dos cursos de Estudos Sociais. Fato que levou as entidades de classe (AGB e ANPUH) a se manifestarem contrariamente a esse projeto do CFE, através de ações sistêmicas e enfáticas, o que acarretou a retirada do projeto pelo relator sob a alegação que se tratava de "um estudo preliminar". Em 1984, na realização do XII Simpósio da ANPUH, realizado em Salvador, foi aprovada uma moção pela extinção dos Estudos Sociais, segue trecho do documento:

- a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino do 3º grau;
- b) pela redistribuição dos conteúdos de da carga horária de OSPB entre as disciplinas de História e Geografia;
- c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental), em qualquer condição que sejam ministradas e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária. (FENELON, p. 16, 1984)

As críticas à disciplina de Estudos Sociais também exigiam a revisão de todos os componentes do currículo de primeiro e segundo graus, defendendo a

necessidade de elaboração de novas propostas curriculares para o ensino de Geografia e História, algumas razões foram apontadas como: o distanciamento entre o conhecimento produzido na Universidade e o ensinado aos estudantes; empobrecimento de conteúdo devido ao excessivo uso do livro didático; ensino sem significado por causa da compartimentação dos conteúdos; e, descaracterização das disciplinas (REIS, 2012).

Em 1986, através da resolução nº 06/86, do CFE, a Geografia retorna ao currículo escolar como uma disciplina específica, assim como a História; isso ocorre tanto no 1º e 2º graus. As discussões na Geografia ganham maior atenção com os encontros promovidos pela AGB, buscando renovar a abordagem da Geografia Tradicional, a Geografia Crítica ou Radical ganhou espaço, assumindo o caráter propagado na obra de Yves Lacoste, postura de instrumento de transformação social, ganhando um caráter político, servindo assim a uma prática social transformadora. (CRUZ, 2007, p.30)

Outras conquistas significativas desse movimento verificou-se quando ocorreu a extinção das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B), educação Moral e Cívica (E.M.C.), e Estudos dos Problemas Brasileiros (E.P.B); através do Decreto - lei nº 8.673 de 04 de junho de 1993.

Durante este período analisado desde a implantação das licenciaturas curtas a partir de 1966, a criação da disciplina de Estudos Sociais a partir de 1971 nos primeiro (ensino fundamental) e segundo (ensino médio) graus, e a tentativa de supressão dos cursos de História e Geografia a meras habilitações dos cursos de Estudos Sociais a partir de 1981; retorno das disciplinas de Geografia e História ao ensino básico, em 1986; a Geografia escolar se manteve como uma disciplina enfadonha, simplória, sem compromisso com a realidade social; prevalecendo um ensino voltado para a memorização de informações e dados geográficos. Apesar das mudanças curriculares que ocorreram no período de redemocratização com o fim da Ditadura Militar no Brasil, o ensino da Geografia não apresentou mudanças significativas em seus aspectos teórico-metodológicos, predominando uma abordagem tradicional do conhecimento geográfico. Tais mudanças são mais evidentes a partir da década de 1990, graças a forte influência da Geografia Crítica.

1.1 A Geografia Crítica e o ensino da Geografia Escolar

Compondo o movimento de renovação da Geografia, a Geografia Crítica surgiu com críticas contundentes à Geografia Tradicional ou Pragmática, cuja principal contestação se dá no campo da abordagem da realidade e a ordem constituída. Na visão crítica, a ciência deve ser um instrumento de denúncia de uma realidade excludente e injusta, o conhecimento academizado deve estar a serviço da transformação social, ênfase militante da Geografia frente as articulações desiguais de poder que regem a construção do espaço geográfico.

Vale destacar uma das principais diferenças entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, a primeira é marcada por uma análise espacial da realidade como fenômeno estanque; já na segunda corrente, o espaço é visto como produto, ou seja, para compreender sua atual organização é necessário analisar seu processo de formação territorial com o intuito de encontrar as suas raízes sociais (MORAES, 2003).

Além disso, a abordagem crítica ataca a abordagem superficial, restrita ao campo da aparência realizada pela Geografia Tradicional, reflexo disso em sala de aula foi a existência de uma Geografia Espetáculo, comprometida com a descrição dos oceanos, vegetações, climas, fenômenos atmosféricos, etc; cuja fundamentação se encontra no positivismo. E mais, no âmbito acadêmico, a Geografia Crítica contesta o apego a velhas teorias, o impedimento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos, a má formação filosófica, a despolitização do discurso geográfico, distante da discussão das questões sociais, veiculações entre teorias geográficas e o imperialismo, o progresso associado a um ideia de expansão, e, por fim, a denúncia da relação entre a Geografia e a superestrutura da dominação de classe, na sociedade capitalista (MORAES, 2003).

Tais críticas foram respaldadas pela clássica obra de Yves Lacoste, "*A Geografia, serve antes mais nada, para fazer a guerra*"; que ficou conhecida como uma das principais obras da Geografia Crítica em busca de sua renovação. O autor afirmava que seu trabalho era uma "guerrilha epistemológica", já que ele buscava uma revolução na maneira de se fazer Geografia. Primeiramente, emancipando a

ciência geográfica de uma passividade planejada, em consonância com a realidade determinada por atores cujo principal interesse é o da reprodução do capital custe o que custar, delineando um caminho de renovação da ciência como mais um instrumento a serviço da justiça e da coletividade, sua busca de ruptura entre a Geografia e as estruturas de poder (Estado e Empresas Transnacionais), aliança esta caracterizada como extremamente maléfica para o povo. Yves Lacoste abre caminho para a construção de uma Geografia Crítica que busca unir a teoria e a prática, assumindo um conteúdo declaradamente político, uma práxis revolucionária, ou seja, é preciso transformar o mundo, não somente explicá-lo. O geógrafo é desafiado a atuar como ator principal em favor da construção de uma espacialidade mais justa, igualitária e inclusivista; repudiando ações de poder provenientes do ente estatal ou de grandes corporações capitalistas que visam atender aos anseios de lucratividade e não de equidade.

Apesar da obra de Yves Lacoste ser reconhecida como um divisor de águas na historiografia da Geografia, se revelando uma das principais da Geografia Crítica, não podemos afirmar que ela possui as raízes do movimento de renovação crítica. Mas sim, em Jean Dresch, geógrafo francês da ala progressista, que nas décadas de 1930 e 1940 publicou trabalhos regionais com discurso político crítico, o colocando em posição de vanguarda para o período. Sendo caracterizado pelo seu interesse pelos processos econômicos e sociais na organização do espaço, ênfase na discussão política da análise geográfica, maior importância ao elemento humano na Geografia regional francesa, diferenciação entre meio e meio geográfico, ideia de região como produto histórico, diálogo com a História e a Economia. Tais características são traços indiscutíveis de um pensamento crítico.

Mas foi na obra intitulada *Geografia Ativa*, escrito por Pierre George, Yves Lacoste, B. Kayser e R. Guglielmo), que a Geografia Crítica se revelou de forma contundente contra a Geografia Aplicada. Nela foram expostos temas antes velados pela Geografia Tradicional, como: a miséria, a subnutrição, as favelas, exclusão social, subdesenvolvimento, etc. Agora abordados com ar de denúncia, revelando as contradições do sistema capitalista, cuja produção espacial é marcada pela injustiça e desigualdade; buscando explicar a origem desses problemas sociais, fruto de

uma ação capitalista exploratória. Os autores da Geografia Ativa tinham um forte ideal humanista, o que dava as suas denúncias um forte teor político, já que havia como constatar e divulgar esses problemas sociais.

Entretanto, esta Geografia de denúncia não rompia, em termos metodológicos, com a análise regional tradicional. Mantinha-se a tônica descritiva e empirista, a penas passava-se a englobar no estudo tópicos por ela não abordados. Introduziam-se novos temas, mantendo os procedimentos gerais da análise regional (...). Sendo a realidade injusta, sua mera descrição já adquiria um componente de oposição à ordem instituída. (MORAES, 2003, p. 114)

Apesar da manutenção da descrição nos estudos regionais, a Geografia Crítica deu um caráter político a ciência devido a exposição descritiva de problemas como a fome, desigualdade regional, subdesenvolvimento, concentração industrial, industrialização tardia, entre outros. Temáticas abordados em obras como a Geografia da Fome, de Josué de Castro, ou a Geografia do Subdesenvolvimento, Yves Lacoste; também merece destaque os trabalhos de um dos grandes expoentes da Geografia Crítica, Pierre George, como Panorama do mundo atual, Geografia da U.R.S.S., Sociologia e Geografia; nas quais encontramos forte influência marxista por discutir as relações de produção, as relações de trabalho, a ação do grande capital, as forças produtivas, etc. A influência marxista nos estudos e trabalhos elaborados pela Geografia Crítica foram marcantes, os conceitos de materialismo histórico, luta de classes, mais valia estiveram bem presentes nos trabalhos de David Harvey (A justiça social e a cidade), A. Lipietz (O capital e o seu espaço), F. Indovina (Capital e o território), F. Indovina e D. Calabi (Sobre o uso capitalista do território).

Esta corrente geográfica também estabeleceu o contato com outros campos da ciência, gerando grande contribuições para a Geografia, podemos destacar o papel significativo do sociólogo Manuel Castells, o filósofo Henri Lefebvre e Michael Foucault, urbanistas como J. Lojkin ou M. Folin. O que expressa a busca pelo rompimento do isolamento da Geografia, os quais produziram excelentes trabalhos para a ciência.

No Brasil, vale destacar a enorme contribuição do Professor Milton Santos para o pensamento geográfico, cuja principal obra intitulada *Por uma Geografia Nova*, nela Santos (2012) critica a Geografia Tradicional e, em seguida, constrói um arcabouço teórico em defesa de uma Geografia Crítica, abordando o seu caráter revolucionário, a produção do espaço, Estado e espaço como unidade geográfica de estudo, o conceito de formação social no espaço, a noção de tempo nos estudos geográficos e, por fim, tece suas considerações sobre o futuro do homem. Milton Santos (2012) defende que o olhar do geógrafo deve estar posto não no espaço como um elemento estático e acabado, mas na produção espacial como resultado das ações conflitantes de interesses, ou seja, produto da ação humana e da dinâmica social. Nesta perspectiva, a Geografia ganha novo vigor, pois buscará compreender não mais apenas o visível da paisagem, mas tentará esforços para a compreensão da realidade espacializada, materializada na paisagem, na qual imprimem as ações subjetivas dos atores sociais que agem na construção do espaço geográfico, o que mais na frente com a publicação de *A natureza do espaço* (1996), ele vai defender a existência dos sistemas de objetos e de ações para explicar a dinâmica social do espaço geográfico. O primeiro consiste na materialização de objetos ou equipamentos espacialmente para atenderem as necessidades dos grupos humanos, os quais possuem um função definida pela sociedade através de um conjunto de normas variadas.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 2012c, p.63)

Portanto, ao defender uma análise geográfica que busca explicar o espaço geográfico como fruto da ação humana, obra do trabalho, fato social, natureza socializada, enfatizando a sua produção ao longo da história pela humanidade; a Geografia se distancia bastante da lecionada em sala de aula no primeiro e segundo graus, da década de 1980, dentro da disciplina de Estudos Sociais, cujo

papel era o de trabalhar os aspectos fisiográficos da Terra e os fenômenos naturais que acarretam consequências diretas para a sociedade. Enquanto que, em sala de aula, por meio da disciplina de Estudos Sociais, a Geografia escolar se mantém tradicional e sem um mínimo de aplicação prática fora do sistema de ensino.

Pode-se dizer que a crise da geografia escolar resume-se essencialmente à crise de sua finalidade. Ensino de sua função ideológica, ela vê sua eficácia contestada por discursos modernos (economia, sociologia, etc). Marginalizada no momento de adaptação da escola às necessidades profissionais, a geografia está minada pela sua aparente incapacidade de dar conta das lutas de que o espaço está pleno. (BRABANT, 1976, p. 102)

Neste sentido, em busca de uma renovação da Geografia Tradicional, predominante na escola, a Geografia Crítica surgiu como uma possibilidade de dá sentido ao ensino de geografia em sala de aula. Para Vessentini (1992), o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ensinada, e sim no real, no meio em que o aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. Fica evidente na afirmação de Vessentini (1992), diferenças entre as abordagens tradicional e crítica; enquanto que na geografia tradicional a centralidade do processo de ensino-aprendizagem está no professor (iluminado) responsável pela transmissão de conhecimentos ao aluno (sem luz), meros receptáculos passivos; na geografia crítica ele é construído em conjunto (professor e aluno).

Mas porque uma renovação da geografia escolar, predominantemente tradicional? Em que contexto histórico, econômico, social e cultural isso ocorre? Tais indagações são fundamentais para se compreender a importância da busca por uma geografia escolar renovada. Em âmbito global, a década de 1980, mais conhecida como a década perdida, foi marcada pelo acelerado processo de avanço técnico científico-informacional, iniciado no final da década de 1970, permitindo uma maior fluidez de informações, pessoas, serviços e capital, acelerando o processo de globalização da economia, tido para muitos como a oportunidade para os países do "terceiro mundo" alcançarem o tão sonhado estágio de desenvolvimento

econômico, o que não se concretizou. O bloco socialista já dava sinais de decadência, os altos gastos com armamentos, a diminuição dos investimentos em setores sociais estratégicos, a insatisfação popular com o poder centralizado, a falta de oferta de bens de consumo não-duráveis e duráveis, a necessidade de reformas políticas e econômicas; foram alguns dos motivos que caracterizaram a crise do bloco socialista. O mundo bipolarizado em dois polos de poder, capitalistas e socialistas. Na esfera nacional, a necessidade de mudança de regime política marcaram a década de 1980, o movimento a favor da redemocratização e fim da ditadura militar culminou com o fim do regime em 1985. Ainda sobre o contexto nacional, o Brasil elaborou uma nova Carta Magna, promulgada em 1988. Diante desse contexto, as disciplinas das ciências humanas eram cobradas a dar explicações sobre as transformações que o mundo presenciava, não cabia uma postura desligada da realidade, principalmente pela Geografia, tida como uma disciplina enfadonha e sem utilidade, a não ser exercitar a capacidade de memorização do estudante. Por isso, a crítica à Geografia escolar e seus arcabouços teórico-metodológicos no desenvolvimento do saber (conhecimento sistematizado) e o real.

Da mesma forma que se deve entender a crise da geografia tradicional não apenas como resultado de polêmicas e questionamentos metodológicos, mas fundamentalmente como expressão de mudanças sociais e do enraizamento histórico do discurso e das práticas geográficas, também o surgimento das geografias críticas ou radicais, no plural, deve ser visto como o conjunto de posicionamentos teórico-metodológicos e políticos dos geógrafos (incluindo os professores) frente ao leque de possibilidades que a atual situação histórica nos oferece (...) (VESENTINI, 2008, p. 38)

A geografia crítica escolar recebeu forte influência do pensamento marxista por meio do emprego da sua análise da realidade através do método dialético e dialógico entre o saber e o real; não por meio da supervalorização dos conceitos criados por Marx e Lênin para serem assimilados pelos estudantes, apesar de muitos defenderem esse método. Nosso objetivo não é a doutrinação estudantil as ideias de Karl Marx, F. Engels e Lênin; mas a formação de indivíduos capazes de compreender a realidade social, objetivando o desenvolvimento da cidadania. Por isso, iremos explicar melhor o ensino com base no método dialético, enquanto que

a geografia tradicional tem seu ponto de partida no conhecimento, a Geografia Crítica pauta sua abordagem na relação dialética entre o saber e a realidade. Realidade esta entendida como a do estudante no seu meio imediato, seu espaço vivido, da sociedade nacional e sob a influência de ações globais. Aqui entendemos o saber como explicação da realidade por meio do ensino formal, da leitura de obras escritas, leitura crítica da realidade, pesquisa, observações e reflexões a partir do real (Vesentini, 2008).

Além disso, podemos apontar alguns motivos que justifiquem a adoção do método dialético pela Geografia Crítica escolar, como: a realidade deve ser entendida como construção do espaço pela sociedade num movimento histórico no qual tanto os professores como os estudantes devem se perceber como agentes ativos; a realidade e o conhecimento são indissociáveis, não podendo ser entendido como sujeito e objeto; por fim, não se trata de reproduzir um conhecimento elaborado noutro lugar (universidades, centros de pesquisa, etc), mas sim utilizar a cultura corporificada em obras, fazendo com que o estudante dialogue com o conhecimento e o real, nesse processo o professor se torna mediador e não portavoza do saber e da realidade. Desta forma, o ensino crítico da Geografia não possui um único modelo, mas várias maneiras de se fazer Geografia que partem dos princípios metodológicos expostos, marcados pela inovação, criatividade, constante atualização, diálogo entre o professor, o estudante, o pensamento e o real (Vesentini, 2012). Não queremos nesta tese estabelecer um modelo pronto e acabado, objetivando solucionar essa busca por uma Geografia Crítica escolar, mas contribuir com o debate e constante necessidade de se pensar o ensino da disciplina de acordo com as mudanças cada vez mais rápidas da realidade, mais uma vez, estabelecendo o diálogo entre o conhecimento e o real.

Outro aspecto importante dessa discussão é o currículo ou programas oficiais, o qual será abordado de maneira mais aprofundada no capítulo 3, agora tocaremos no tema com o objetivo de expor de que maneira a Geografia Crítica pensa a adoção desses instrumentos pedagógicos. Para Vesentini (2008), no ensino crítico de geografia, não é possível que o docente elabore o seu planejamento de curso sem conhecer a realidade dos estudantes e do meio onde

vivem; tampouco é possível que "programas oficiais" sejam seguidos rigidamente, podendo ser encarados como sugestões. A Geografia Crítica escolar evidencia a necessidade de se tomar cuidado com a utilizações desses documentos oficiais que normalmente são elaborados de "cima para baixo" sem a participação do professorado, nestes casos há um caráter de controle sob os professores e estudantes, retirando do profissional a autonomia de se elaborar seu planejamento, já que o documento oficial estabelece o que deve ser ensinado ao longo do ano. Por outro lado, há currículos ou programas oficiais que estabelecem um conteúdo mínimo para ser ensinado em cada etapa de ensino escolar, permitindo que o professor elabore seu planejamento contemplando o que foi estabelecido pelo documento oficial; cujo processo de elaboração contou com a participação ampla dos professores.

É preciso tomar cuidado com as visões extremistas, as quais defendem a não existência de programas ou currículos oficiais, sob a alegação de que os mesmos não valorizam o professorado, perdendo a sua autonomia no fazer pedagógico. Na visão crítica de ensino, o currículo deve ser pouco rígido e sempre abertos a novos acontecimentos e experiências, mas que devem existir. O conhecimento científico não deve ser simplificado para ser trabalhado em sala de aula, adotando uma linguagem mais acessível de acordo com a faixa etária dos estudantes, não se trata disso, mas do estabelecimento de uma relação dialética entre o conhecimento científico e a realidade do estudante. Tendo em vista que o compromisso maior da educação básica é a formação do indivíduo, onde os conhecimentos acumulados foram sistematizados e selecionados para o crescimento dos estudantes em idade de escolarização obrigatória, tendo em vista pessoas críticas, solidárias, inventivas, participativas, empreendedoras, humanas e cidadãs.

Assim, um ensino crítico da geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da geografia crítica acadêmica; pelo contrário, o conhecimento acadêmico deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio. (VESENTINI, 2008, p.44)

O professor se torna um mediador do conhecimento quando em sala de aula, de acordo com a realidade social dos estudantes, ele adequa os conteúdos, temas e conceitos de maneira a permitir que os estudantes compreendam o seu meio, se valendo dos conceitos científicos trabalhados. Dessa forma, o professor deixa de ser um mero reproduzidor de conteúdos e conceitos, estabelecendo assim uma relação dialética entre o saber e a realidade estudantil. Na perspectiva crítica de ensino, a Geografia deve ser ensinada levando em consideração a dinâmica social, não trabalhando com a lógica dicotômica característica da Geografia Tradicional (física, humana e geral), mas adotando uma visão sistêmica da realidade. Na qual, o estudo da natureza ocorrerá de maneira integrada e não de maneira compartimentada, ou seja, primeiro se estuda clima, solo, relevo, vegetação; para estudar agricultura.

Ser um mediador do diálogo do aluno com o pensamento e o real não deve implicar levar os nossos problemas e questionamentos, na condição de geógrafos e professores de Geografia, para o educando trabalhar. Ao inverso, o que se deve fazer é auscultar, conhecer o saber, as dúvidas, os interesses e as motivações do corpo discente para serem levados em conta no processo educativo. (VESENTINI, 2008, p. 49)

Com base nesta afirmação e avançando, pode-se ressaltar que a Geografia escolar é resultado da seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada em seu contexto (CALLAI, 2013). Dessa forma, o conhecimento é construído na escola sob a ótica dos estudantes, os quais não são imparciais ou buscam se distanciar do objeto estudado (método científico). Por isso, a Geografia ensinada possui características distintas da ciência geográfica, já que elas se dão em ambientes e desenvolvida por atores diferentes. Isso não quer dizer que são antagônicas, muito pelo contrário, elas são indissociáveis, já que a Geografia escolar se embasa no conhecimento acadêmico para o seu desenvolvimento em sala de aula.

Nesse contexto, o ensino crítico da Geografia escolar se adequa bem na tentativa de estabelecer uma relação dialética e dialógica entre o saber e o real, objetivando formar os estudantes para a leitura de mundo, habilidade de

fundamental importância para o exercício da cidadania. Apenas universalizar vagas para os estudantes no ensino básico, não é garantia de alfabetização espacial ou leitura de mundo. Assim, um dos principais objetivos da educação básica e, conseqüentemente, da Geografia escolar é fazer com que os estudantes compreendam o mundo criado pelos adultos e gerações anteriores, ou seja, permitir que estes indivíduos em idade de escolarização obrigatória consigam ao término do Ensino Básico ler o mundo em suas diferentes dimensões: ambiental, social, cultural, política e econômica; para a sua atuação como ator na transformação da realidade, comprometido com a coletividade e o bem comum inerente a espécie humana, princípios estes que estão sendo lentamente corroídos pelo pensamento neoliberal.

Outro aspecto que a Geografia Crítica em âmbito acadêmico aborda de uma maneira completamente diferente da abordagem Tradicional, defendida principalmente por Milton Santos em sua obra *Por uma Geografia Nova*, é a defesa do Estado-Nação como unidade geográfica de estudo, com base nesse conceito apontamos outros derivados para estabelecer a análise documental desta pesquisa, são eles: organização político-administrativa, governo, democracia e tripartição do poder; considerados conhecimentos conceituais essenciais para a compreensão da dimensão política de mundo; deixando a superficialidade da atual organização curricular para um ensino mais aprofundado na temática política do espaço geográfico. A visão crítica de ensino da Geografia não reproduz a abordagem realizada pela disciplina de Estudos Sociais, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica; as quais possuíam o intuito de reprodução do *status quo* e promoção do ensino das tradições e símbolos da pátria, nacionalismo e patriotismo cegos. Não havia o interesse de ensinar os estudantes nos 1º e 2º graus a pensarem o Estado, sua natureza, objetivos, princípios, direitos, deveres e compreensão de sua organização espacial.

A noção tradicional de Estado empalidece nas condições político-econômicas do período tecnológico: comando da economia mundial em escala mundial; política internacional fundamentada em interesses econômicos a curto e a longo prazos; desconhecimento das verdadeiras riquezas nacionais pela maior parte dos países; papel das minorias no interior de cada nação; insatisfação crescente das populações,

principalmente das populações pobres, provocada contraditoriamente pelas condições do sistema atual. Tudo isso ao mesmo tempo para retirar do Estado uma parcela importante de suas funções e de sua força, mas também fazem dele um instrumento indispensável. (SANTOS, 2012, p. 221-222)

Com base na afirmação de Milton Santos, defendemos a necessidade de se estruturar o ensino da Geografia escolar no ensino médio com vistas a análise do Estado-nação, organização político-administrativa, governo, democracia e a tripartição do poder; como categorias de análise geográfica, pois por meio dele é que os povos ao redor do mundo (a maioria), organizam a ocupação do seu território, garantindo assim sua soberania para nele se estruturar quanto povo por meio de um conjunto de leis que regem a vida em sociedade. Além disso, por meio do Estado-nação, os povos se relacionam em termos institucionais, representando os seus interesses diversos a nível internacional, no caso brasileiro, mais de 190 milhões de pessoas são representadas pela República Federativa do Brasil; se relacionando com outros Estados, organismos internacionais, bancos, empresas transnacionais, ONG's, etc; a nível nacional, ele possui um papel fundamental para a promoção da justiça social, da coletividade, do bem comum, do desenvolvimento econômico, integração, infraestrutura, comunicação, etc. Portanto, o estudo desses conceitos se caracteriza como um dos pilares conceituais para a formação de cidadãos e, conseqüentemente, uma real construção de cidadania, temática que será aprofundada no capítulo 2.

Milton Santos (2012), sobre o Estado-nação, ressalta a necessidade de sua manutenção por parte do mercado apesar da doutrina neoliberal vigente. Há três razões mínimas que tornam o Estado necessário para o mercado: 1) responsável pela penetração das inovações e pela criação de condições de sucesso dos investimentos; 2) por seus próprios investimentos o Estado participa de uma divisão de atividades que atribui aos grandes capitais os benefícios maiores e os riscos menores; e 3) o Estado tem que definir seu papel mistificador, como propagador ou mesmo criador de uma ideologia da modernização, de paz social e de falsas esperanças (SANTOS, 2012a).

1.2 Geografia Crítica Escolar e a Educação como Emancipação

A geografia escolar existe, nunca é demais recordar, para auxiliar na formação de cidadãos, com a função de desenvolver o conhecimento e o posicionamento do educando sobre o mundo e frente a ele, de contribuir para um conhecimento crítico, e fundamentado, sobre o meio em que vivemos. (VESENTINI, p. 66, 2008)

Com a Geografia Crítica escolar, o ensino da disciplina ganha uma nova roupagem como resultado da crítica a abordagem tradicional, não se admitia mais que a geografia estivesse associada a um conteúdo vazio e sem relevância alguma para os estudantes dos 1º e 2º graus. Fruto da crítica à Geografia Tradicional, surge a geografia crítica comprometida com o uso de seus conhecimentos para a transformação social, a ciência como uma ferramenta de mudança de uma realidade injusta e desigual; a quebra do paradigma "A terra e o homem", em outras palavras, primeiramente se estudava na Geografia Física, para que em seguida houvesse o estudo da Geografia Humana; sendo que, tal abordagem gera uma dicotomia na disciplina, apesar de possuir um caráter didático, ele acaba gerando um entendimento de duas Geografias distintas, quando que na abordagem crítica a totalidade do espaço é valorizada e retomada. Outra mudança significativa proposta pela Geografia Crítica diz respeito ao ponto de partido do ensino da disciplina, o conhecimento a serviço do desvendamento do real, ou seja, o contexto da escola e do estudante é fundamental para o ensino da disciplina escolar.

Na abordagem crítica do ensino, a escola possui um entendimento diferente da corrente tradicional, a qual vê este espaço como apenas de instrução. A escola deixa de ser um local somente de instrução, sendo também considerada suas dimensões culturais e políticas no fazer pedagógico do professor, mas também de toda a comunidade escolar (GIROUX, 2004). Para avançarmos nessa discussão sobre o pensamento crítico, vamos delimitar nossa opção teórica e expor seus fundamentos que se encontram embasados no legado deixado pela Escola de Frankfurt.

O Instituto para a Investigação Social, inicialmente criado em Frankfurt, Alemanha, em 1923, tendo como membros de grande expressão Theodor Adorno,

Eric Fromm e Herbert Marcuse; desenvolveu pesquisas que estavam voltadas para a análise da infraestrutura socioeconômica da sociedade, a partir da década de 1930 sua atenção se voltou para a superestrutura cultural. Esta mudança no seu enfoque teórica estava relacionada ao contexto histórico e social em que se desenvolviam, em particular o desenvolvimeto do marxismo no ocidente e sua crítica, o surgimento no fascismo e do nazismo, e o fracasso no marxismo ortodoxo fizeram com que a Escola de Frankfurt repensasse o significado da dominação e emancipação. Outros fatores contribuíram para isso, como: o surgimento do stalinismo, o fracasso da classe trabalhadora europeia e do ocidente ao tentar estabelecer uma luta contra a hagemonia capitalista em sua forma revolucionária e o poder do capitalismo para reconstruir e reforçar seu controle econômico e ideológico; forçando a Escola de Chicago a recusar a leitura ortodoxa de Marx e Engels; principalmente de pressupostos desenvolvidos à sombra do totalitarismo e do crescimento da sociedade de consumo no Oeste. Horkheimer, Adorno e Marcuse tentaram construir fundamentos mais adequados para uma teoria social e para a ação política. Para eles, tais fundamentos não poderiam ser encontrados em premissas marxistas, como: a noção da inevitabilidade histórica, a primazia do modo de produção para dar forma a história e a noção de que as lutas de classes assim como os mecanismos de dominação tem lugar principalmente nos confins do processo de trabalho.

Para a Escola de Frankfurt, o marxismo ortodoxo supunha demasiadamente enquanto que simultaneamente ignorava os benefícios da autocrítica; havendo fracassado em desenvolver uma teoria de tomada de consciência e portanto havia expulsado do sujeito humano a sua capacidade de raciocínio teórico. Não é de se surpreender que o enfoque de investigação da Escola de Frankfurt retira importância da área da economia política para analisar como a subjetividade era constituída e de que maneira as esferas da cultura e da vida cotidiana representavam um novo terreno de dominação (GIROUX, 1993).

Em sua crítica ao pensamento positivista a Escola de Frankfurt deixa claro os mecanismos específicos do controle ideológico que penetram a consciência e as práticas das sociedades do capitalismo avançado. Também em sua crítica ao positivismo desenvolve uma noção de teoria

que tem grandes implicações na crítica da educação. Mas a rota de compreensão deste conceito necessita que primeiro se analise a crítica do positivismo pela Escola de Frankfurt, particularmente desde que a lógica do pensamento positivista representa a maior influência teórica que atualmente delinea a teoria e a prática educativa. (GIROUX, 1993, p. 33)

Em suas bases teóricas, o pensamento positivista é uma luta contra o metafísico, transcendentalismo e idealismo como formas de pensamentos retrógrados. Num contexto industrial, tecnológico e urbano; a realidade passa a ser cientificamente compreendida, o método científico é consagrado como pensamento filosófico. Aquilo que não pode ser comprovado pelo método positivista passa a ser considerado como meras especulações, sonhos e fantasias (Marcuse, 1964).

Para Horkeheimer (1972), o positivismo apresentava uma noção de conhecimento e de ciência que despojava ambos de suas possibilidades críticas. O conhecimento foi reduzido ao domínio exclusivo da ciência e a ciência, em si mesma, foi submetida a uma metodologia que limitava a atividade científica a descrição, classificação e generalização dos fenômenos; sem a preocupação de distinção entre o essencial e o que não tem importância. Nesta perspectiva, a ciência não devia se preocupar com os fins e a ética, pois não eram possíveis de serem pensados matematicamente. Segundo a Escola de Frankfurt, a consequência da racionalidade positivista e sua visão tecnocrática, representam uma ameaça à noção de subjetividade e pensamento crítico, pois a supressão da ética pela racionalidade positivista exclui a possibilidade de sua própria estrutura normativa, autocrítica. O estudo dos fatos tem um fim neles mesmos, não há a devida atenção para os valores e a ética que os geraram; a questão da forma e essência é reduzida a uma tarefa metodológica de coletar e classificar os fatos. Não há a devida atenção a gênese, desenvolvimento e noção normativa dos fatos.

Assim, o pensamento positivista não reconhece os fatores que se encontram por trás dos fatos, o que afeta negativamente o entendimento do desenvolvimento histórico, já que a dimensão histórica contém verdades que não podem ser assinaladas apenas por um ramo da ciência que se especializou na coleta de dados (ADORNO, 1995). A racionalidade positivista acaba por simplificar, de forma simplória, a complexa interação entre poder, conhecimento e valores;

dando ênfase a exatidão dos fatos, descartando o conjunto de variáveis ideológicas que permeiam as dimensões sociais, por exemplo, as noções de intencionalidade e de contexto histórico são dissolvidas dentro de uma metodologia limitante e quantificável (GIROUX, 2004).

Para a Escola de Frankfurt, teoria e conhecimento devem ser encarados como uma ação transformadora e explicitamente política, cujo compromisso está firmado com a melhoria do mundo, ao contrário da neutralidade adotada pelo pensamento positivista. A teoria crítica visa a construção do conhecimento não como um fim nele mesmo, mas como a emancipação do homem (HORKHEIMER, 1972). Segundo Theodor Adorno (1995), a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Segundo ele, é fundamental ter em vista que a construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática, tal construção é fundamentada no acesso ao esclarecimento (saber).

O Movimento Iluminista abrangentemente pensava que a superioridade do homem residia em seu saber, o qual seria o único caminho de sua emancipação. Entretanto, o tipo de racionalidade privilegiado pelo desenvolvimento da ciência a partir do século XVIII foi quase que exclusivamente o modelo cartesiano hipotético-dedutivo. Assim, o caminho histórico percorrido pelo sujeito racional, ao contrário da pretendida libertação da humanidade das correntes do obscurantismo, acabaram por reconduzir a tantas outras formas de irracionalidade. (OLIVEIRA, 2005, p. 06)

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, escrito com Max Horkheimer, Adorno (2011) critica o conceito de esclarecimento baseado nas ideias iluministas, onde a racionalidade tem como principal objetivo a dominação racional da realidade ou dominar a natureza pela razão, libertando o ser humano das amarras das crenças e obscurantismos. Desta forma, a realidade passa a ser não somente entendida, mas dominada para fins de reprodução e de mercantilização. A ciência resultado deste processo foi alicerçada no método científico, o qual está em busca da objetivação da realidade por meio da experimentação da natureza e do próprio homem. Assim, o conceito de esclarecimento iluminista inviabiliza o debate a cerca do ideal moral e ético. Aí reside a crítica de Adorno na *Dialética do Esclarecimento*, pois a mesma

sociedade que defende o esclarecimento como forma de libertação do homem, é a mesma que cria estruturas de dominação e de impedimento da própria emancipação.

Tal perspectiva teórica é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, já que a Escola de Frankfurt alicerça nossa linha de pensamento teórico para o desenvolvimento de uma Geografia escolar voltada para a formação cidadã, pois seu arcabouço conceitual deve ser colocado a serviço de uma educação que promova a emancipação do indivíduo em idade de escolarização obrigatória, principalmente no ensino médio. Entendemos que uma das maneiras de promoção de uma educação emancipatória no atual contexto pós-moderno e de economia neoliberal, seja com base no ensino de pensamento crítico, voltado para a formação cidadã, permitindo a melhor compreensão e leitura de mundo, onde a racionalidade esteja embasada no forte senso de coletividade e de ética.

Agora, nos baseando na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) estabelece um ponto de partida para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas, pois foi uma sociedade esclarecida que produziu Auschwitz. Assim como, esta mesma sociedade gasta mais na indústria bélica do que em estratégias políticas e econômicas para solucionar o problema da fome ao redor do planeta; a geração de trabalho análogo ao escravo em países do sudeste asiático parece não ser do interesse dos organismos internacionais; o aprofundamento das desigualdades sociais entre as nações; etc. Todos esses exemplos revelam as mazelas e o resultado das ações humanas em várias áreas da realidade objetiva, o que há de comum foi a sua autoria, uma sociedade esclarecida que elaborou o atual mal-estar civilizatório ou, em alguns casos, uma situação de barbárie. Portanto, o papel da educação e, conseqüentemente, das disciplinas na educação básica deve ser com a formação de uma consciência ética, coletiva, democrática e justa; o que resulte em cidadãos mais conscientes do seu papel na construção de uma sociedade marcada pela equidade ou, pelo menos, menos injusta e desigual.

Entendo por barbárie algo mais simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se

encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua civilização, e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p.155)

Outro aspecto presente na teoria de emancipação, defendida por Adorno (1995), presentes nas práticas educativas são a adaptação e resistência. Pois, a educação possui como um dos seus atributos a orientação dos estudantes para o seu inserimento no mundo vivido, ensinando uma série de conceitos e conteúdos para a sua inserção, principalmente, no mercado de trabalho (objetivo recorrente nos currículos da Educação Básica). Por outro lado, há o elemento da resistência, mais importante segundo Adorno, pois o sujeito desde o nascimento está em processo de adaptação a sociedade. Por isso, a educação deve ser conduzida para evitar que o indivíduo sofra um processo de assujeitamento, a educação para a emancipação exige um conhecimento mais amplo do que o científico e formal, visando desenvolver um conhecimento de mundo que confronte a realidade objetiva a partir dos conhecimentos construídos em sala de aula, ou seja, construção de uma relação entre o sujeito crítico que não se submete a cultura dominante. Por isso, a teoria da educação para emancipação dos sujeitos nos dá embasamento na defesa de um ensino de Geografia voltado para a leitura de mundo em sua dimensão política.

Ainda nos embasando na teoria da educação para emancipação, não poderíamos deixar de abordar a contribuição de Paulo Freire para a temática. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, a obra possui conceitos, estratégias pedagógicas e métodos para a superação da contradição entre opressores e oprimidos. Para Freire (1987), a emancipação deixa de ser uma proposta filosófica, social ou crítica, e se torna uma tarefa educacional, direcionada para a práxis pedagógica. A *Pedagogia do Oprimido* trata das relações entre as pessoas e seus aspectos de opressão e dominação, destacando as estruturas sociais que perpetuam esta relação através das leis e instituições, a caracterizando como uma luta por meio da

conscientização, ou seja, a aplicação do conhecimento em prol da libertação das pessoas. Paulo Freire (1987) defende a necessidade do ser humano de superar sua condição histórica devido a consciência do seu inacabamento individual e coletivo.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do seu inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2010, p. 57)

Aí reside o papel formativo da educação, a conscientização do ser humano, o entendimento do seu inacabamento gerou a necessidade educativa, ou seja, uma consciente de sua condição, a educação tem a responsabilidade de formar esta consciência ontológica nos seres humanos. Segundo Freire (2010), o ensino de conhecimentos não se dá por meio de transferência, mas através de uma relação de ensino-aprendizagem mútuo, no qual ambos estão em formação, onde o compromisso do professor é com o conhecimento para a libertação, neste caso das estruturas sociais capitalistas de opressão e dominação impostas a população. A partir do entendimento do inacabamento vem o despertar para a necessidade de mudança de uma condição, seja ela na esfera pessoal (individual) ou de grupo (coletiva). Assim, o pensamento de Paulo Freire se fundamenta numa educação para emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada (AMBROSINI, 2012).

Neste primeiro capítulo expomos nossos referenciais teóricos a cerca da escola geográfica que acreditamos ser a mais adequada para embasar esta pesquisa sobre os currículos estaduais de Geografia, entendendo que a corrente crítica do pensamento geográfico retira a disciplina de sua neutralidade, assumindo uma posição clara referente a necessidade de mudança social da realidade objetiva, além de tecer críticas contundentes a forma como o conhecimento é abordado pela teoria tradicional. Para isso, adotamos a escola de Frankfurt,

principal corrente crítica de pensamento para nos dá o aporte teórico necessário para tratarmos do conceito de cidadania e formação cidadã, visando a emancipação do indivíduo, baseado nos aportes teóricos de Theodor W. Adorno(1995) e Paulo Freire (1986/ 2010).

1.3 Educação Geográfica e Cidadania

Todo cidadão pertence a algum lugar, o lugar de origem de alguém é um ambiente marcado não só por intervenções espaciais, mas por laços de afetividade entre o indivíduo e o espaço, onde há uma subjetividade enorme no campo das emoções. O lugar estimula os cinco sentidos do sujeito, através deles é que construímos nossas impressões e ligações com o espaço vivido. Portanto, o ponto de partida para a investigação das relações entre Cidadania e Geografia é que um cidadão sempre pode considerar-se cidadão de alguma parte, no sentido de ser habitante e habitar em termos individuais e coletivos. Todo lugar ou território será estruturado e regulado por um conjunto de leis que ordenarão o uso e ocupação espacial realizada por determinada comunidade política, a qual deve compreender o funcionamento do organismo estatal criado para regular, executar e julgar as ações dos seus cidadãos espacialmente.

O conceito de Lugar, em termos geográficos, tem relação direta com o sentimento de pertencimento cultural e social, da mesma maneira que o de cidadania. Pois, o habitante para se sentir membro de determinada comunidade política, ele deve compreender o seu funcionamento e estar inserido nas políticas públicas que visam o seu desenvolvimento humano, como: educação, saúde, segurança, moradia, transporte, cultura, etc.

No entanto, os aspectos geográficos da cidadania tem recebido muito menos atenção que suas bases históricas, desde fins do século XIX até o início do século XX, havia uma preocupação explícita no pensamento geográfico da época, por exemplo, a cidadania imperial, a cidadania internacional, a harmonia e unidade entre as esferas locais e nacionais; nomes expressivos, como Friedrich Ratzel buscaram responder a questionamentos a cerca de onde pertenciam as pessoas ou

qual era seu lugar no mundo, já que um dos propósitos declarados da educação geográfica era fazer melhores cidadãos (ROGERS, 2001).

Infelizmente, nas últimas década do século XX, a Geografia se distanciou da temática, voltando a se estreitar na primeira década do século XXI com a reafirmação do papel que tem o espaço na teoria social. Principalmente, com o entendimento amplo do direito a cidade desenvolvido em âmbito acadêmico. Para Cociña (2012), a cidade deve ser entendida desde uma ótica universalista, já que a cidade é um bem que todos os cidadãos compartilhamos e sua qualidade afeta a todos.

Os principais aportes do ensino da Geografia à Educação Cidadã consistem em formar crianças e jovens estudantes para que: 1. Construam uma visão lúcida sobre o mundo e um sentido crítico sobre ela; 2. Adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; 3. Relacionem o passado, o presente e o futuro, construindo sua consciência histórica; 4. Trabalhem sobre problemas sociais e políticos, sobre temas e problemas contemporâneos; 5. Aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a eleger e a analisar; 6. Desenvolvam um sentido de identidade, respeito, tolerância e empatia; 7. Aprendam como se elaboram os discursos, aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; 8. Defendam os princípios da justiça social e econômica e combatam a marginalização das pessoas. (PAGÉS, 2003, p.27)

Aqui estão alguns aportes teóricos da Geografia para o desenvolvimento de uma educação cidadã em sala de aula. Por isso, o conceito de cidadania adotado nesta tese entende que o exercício pleno da função social, cidadão, quando o indivíduo em escolaridade obrigatória (Ensino Básico), em particular, no Ensino Médio, tenha sido preparado para compreender o funcionamento do aparato estatal, da organização político-administrativa do território nacional, do sistema de governo, democracia, da tripartição de poder, entre outros temas que possuem relação direta com os aspectos políticos do espaço geográfico. Caso contrário, será perpetuada uma cidadania cedida, onde o indivíduo nem ao menos conhece seus direitos e deveres.

A cidadania é uma "invenção" uma forma "inventada" - dissemos - de exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que reúne e garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a

igualdade, a liberdade, a autonomia e os direitos de participação. É uma forma de ser pessoa em sociedade que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de certas possibilidades e de certos direitos. (SACRISTÁN, 2002)

A cidadania como "invenção" e como forma de ser pessoa em sociedade, na qual sua vivência apenas será plena com o conhecimento do funcionamento da estrutura de Estado. Por isso, o lugar do cidadão deve ser abordado de maneira a libertar o indivíduo de um olhar ingênuo de mundo e de seu funcionamento, observando-o a partir da compreensão de que ele possui um conjunto de fixos e fluxos que o rege; sendo trabalhado numa perspectiva emancipatória, de forma a fazer com que o cidadão compreenda as estruturas políticas condutoras da construção do espaço geográfico.

2. CIDADANIA, FORMAÇÃO CIDADÃ E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: TECENDO UMA MALHA CONCEITUAL

"Deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos."

Milton Santos

A citação acima de Milton Santos em seu livro *o Espaço do Cidadão* ganha cada vez mais relevância diante de uma lógica dominante de pensar o espaço, primeiramente, para satisfazer os interesses econômicos, ou seja, a compreensão da dinâmica social passa a ser racionalizada pela técnica das técnicas, a economia, valorizando um pragmatismo que atribui o comando, sem base filosófica, da vida social aos instrumentos e à sua utilização racional, em nome do lucro (SANTOS, 2012c). Quando pensada para a geração de lucro, o fim não é a coletividade, mas o interesse particular. A economia passa a ser a referência maior para se analisar o andamento e o "bem-estar" da sociedade, diariamente somos bombardeados com informações e notícias relacionadas ao mercado financeiro, taxas cambiais, dados econômicos, etc.; soando como se compilados geraríamos uma radiografia ou um diagnóstico da realidade vivida. Em contrapartida, os problemas humanos a serem enfrentados principalmente em países periféricos soam como sem solução a curto, médio e longo prazo; pois muitos deles são bons para a manutenção crescente da lucratividade, como é o caso da educação e da saúde pública de má qualidade, gerando clientela para os planos de saúde e demais empresas privadas do setor.

Em meio a esta lógica dominante, o sistema educacional também sofre sua influência, no qual a formação dos indivíduos de uma sociedade em idade de escolarização obrigatória é destinada a aquisição de competências e habilidades que o permitam se inserir no mercado de trabalho. Ao invés da formação está comprometida com a aquisição de competências e habilidades para um melhor convívio social, consolidação e pleno funcionamento do Estado de direito, compreensão dos princípios democráticos, resolução dos problemas humanos, etc. A lógica capitalista desvirtua os preceitos educacionais, gerando modelos

aparentemente bons, mas que em essência são maléficos para o equilíbrio da sociedade.

Desta maneira, as indagações de Milton Santos ecoam em busca de uma resposta consistente e propositiva para além do debate acadêmico no campo geográfico. Neste sentido, aqui provocaremos um reflexão sobre a práxis geográfica educativa de maneira ampla, pensando na dimensão de projeto e modelo de educação que queremos para esta nação e que tipo de cidadãos estamos formando no ensino básico brasileiro.

O modelo cívico forma-se, entre outros, de dois componentes essenciais: a cultura e o território. O componente cívico supõe a definição prévia de uma civilização, isto é, a civilização que se quer, o modo de vida que se deseja para todos, uma visão comum do mundo e da sociedade, do indivíduo enquanto ser social e das suas regras de convivência. (SANTOS, 2012a, p.17)

No modelo cívico apresentado por Milton Santos, a dimensão cultura abarca a discussão de que modelo de sociedade queremos instituir, conseqüentemente de Estado e Governo. Além disso, podemos destacar a necessidade de estabelecimento daquilo que deve ser entendido como bem comum e de direitos sociais garantidos de forma universal e gratuita como forma de instituição da justiça e igualdade. Esta dimensão cultural é de fundamental importância para a formação de uma consciência cidadã individual e coletiva. Já o componente territorial diz respeito a instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa (SANTOS, 2012). Do outro lado uma adequada gestão territorial, pela qual a riqueza primitiva de uma nação seja administrada sob o princípio redistributivo dos bens e serviços públicos.

Com base nestas afirmações, defendemos a urgência de se pensar a Geografia ensinada no Ensino Médio como uma das disciplinas curriculares, não a única, das ciências humanas formadoras de uma consciência cidadã atrelada a construção de um modelo cívico baseado nos componentes culturais e territoriais, visando permitir que o estudante consiga realizar uma leitura da realidade política do espaço geográfico brasileiro e do mundo, capacidade esta necessária para o

exercício da cidadania, pois como membro de uma sociedade, o indivíduo para exercer sua função social cidadã, deve saber como funciona a estrutura estatal, a organização do território nacional, sistema e regime de governo; e de acesso ao poder, etc.. Por isso, a necessidade de formar cidadãos que saibam os seus direitos e deveres individuais e coletivos; quais instituições democráticas são responsáveis pela garantia e exercício desses direitos; como ocorre a constituição de tais direitos; como se dá a organização político-administrativa do espaço geográfico brasileiro; o que é e quais as responsabilidades da União, Estados e Municípios; quanto aos impostos, quais são os impostos arrecadados pelos entes da federação, qual a sua importância, quanto se investe nos setores sociais, como: educação, saúde, segurança, moradia, transporte, etc. Essas são algumas dimensões políticas necessárias para a construção de uma consciência cidadã que tem implicações diretas no território.

Portanto, o que se pretende por meio desta pesquisa é contribuir para a superação de um currículo de Geografia no ensino médio, apenas como carta de intenção para a transição de uma cidadania abstrata para uma cidadania concreta (SANTOS, 2012). Para isso, a educação básica, em particular, o componente disciplinar, Geografia, deve abordar temas como a organização político-administrativa, Estado, governo, democracia e tripartição do poder; conhecimentos conceituais básicos para a formação de cidadãos ativos, participativos, democráticos, críticos, sociais e solidários.

2.1 A cidadania, sem dúvida, se aprende: conceituação necessária

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

A LDB foi promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes para a educação nacional. No Art. 2º, dos princípios e fins da Educação Nacional, ela dispõe sobre as finalidades da educação que são: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho. O documento regulatório estabelece como prioridade, antes mesmo da qualificação para o trabalho, o preparo dos indivíduos em idade de escolarização obrigatória. Mas, cabe a pergunta, a LDB trata de qual tipo de cidadania? Que tipo de democracia e de Estado? Como formar, verdadeiramente, um cidadão apto a exercer sua cidadania? Garantir o acesso aos conhecimentos científicos sistematizados em disciplinas escolares garante a formação de cidadãos, capazes de atuar de forma a transformar a realidade vivida através de sua atuação por meio das instituições democráticas que estão a serviço da coletividade?

Já no Art. 27º, sobre os conteúdos curriculares da educação básica, no inciso I, fica determinado a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. A LDB não deixa explícito os valores fundamentais ao interesse social que se espera ser desenvolvido. Quanto aos direitos e deveres, de que tipo de direitos o documento está se referindo? No que se refere à ordem democrática, a qual tipo de democracia, a representativa ou participativa?

Para o ensino fundamental, o Art. 32º, determina que esta etapa de ensino tem como objetivo a formação básica do cidadão, no inciso II, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. No Art. 35º, do ensino médio, no inciso II, terá como um das finalidades a 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 (BRASIL, 1996). A LDB ao expor as finalidades do ensino fundamental e médio determina para o primeiro a compreensão "do sistema político", ou seja, ter conhecimento sobre formas de Governo (República, Monarquia, etc), forma de Estado (Federal, Confederação, Unitário, etc), modelos de constituições e sistema de Governo (Presidencialismo, Parlamentarismo, etc). Para o ensino médio (Art.35º, inciso II), ao determinar "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando" em que consiste esta preparação básica para a cidadania, mais uma lacuna da LDB.

No art. 36º, sobre o currículo do ensino médio, no inciso I, destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania (BRASIL, 1996). Outro ponto merece destaque nesta seção IV da LDB, ainda sobre o currículo do ensino médio, art. 36º, §1º, inciso III.

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p.14)

Ao estabelecer para o currículo do ensino médio que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada com instrumento de exercício da cidadania (Art, 36º, inciso I); e que o domínio dos conhecimentos necessários de Filosofia e Sociologia (Art. 36, §1º, inciso III); a LDB se contradiz, pois no Art. 2º, ela estabelece o preparo para o exercício da cidadania como um objetivo global da educação. Consequentemente, ao destacar os conhecimentos de apenas três disciplinas curriculares do ensino médio e o domínio de seus conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, a própria LDB não dá o devido caráter global e estruturador de um dos seus objetivos fins, formar cidadão. Na realidade, as diretrizes deveriam ser para que os conteúdos curriculares do ensino médio fossem organizados e sistematizados de maneira a contribuir para a leitura de mundo, a compreensão da realidade de suas dimensões social, cultural, econômica, política e ambiental; contribuindo, desta forma, para o exercício pleno da cidadania.

Para Sacristán (2002), a cidadania é, como vemos, algo mais que um status que se concede aos membros de uma comunidade que os define como iguais e outorga-lhes uma série de direitos. Consiste também em uma cultura a construir que a educação é convocada a tornar possível. Ao ser uma prerrogativa dos indivíduos que não vem dada, a educação em sua realização, em geral, e o currículo, em particular, podem oferecer "materiais" para a afirmação dessa cultura

que façam com que tal prerrogativa não fique em uma simples declaração formal de direitos que depois não podem tornar-se efetivos. Por isso, a importância para a educação assumir esse papel estruturador para o aprimoramento da democracia, já que ela é feita por cidadãos, por isso que quanto melhor formarmos as novas gerações para o desempenho de seu papel social, conseqüentemente teremos um sociedade mais justa, igualitária e outro nível de Estado democrático.

O documento regulador da educação nacional, a LDB, Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, não deixa claro qual o entendimento sobre o que é ser cidadão e, nem muito menos, sobre cidadania. Por isso, vamos dá base a discussão a cerca da cidadania, primeriamente estabelecendo as principais correntes teóricas sobre o que é ser cidadão e a cidadania.

2.1.1 A invenção do cidadão

A palavra cidadão remonta à Antiguidade clássica, com o surgimentos das cidades Estados e da Pólis greco-romana, chamadas de *civitate*, em latim; resultando em *civis* que significa cidadão. No grego, temos a palavra *pólis* que significa cidade; e os chefes das famílias que formavam o todo da *pólis* eram chamados de *óikos*, originando o termo *politikós*, homens nascidos no solo da cidade. Esse resgate etimológico nos ajudará na defesa de que podemos afirmar que político e cidadão são sinônimos, pois ambas as palavras se remetem aos indivíduos pertencentes a cidade. Já que, ao longo dos anos, de maneira geral, ambos os termos ganharam conotações distintas. Além disso, queremos enfatizar a dimensão política impregnada no termo cidadão, principalmente para a necessidade de tomada de consciência por parte dos educandos quanto ao desempenho e compreensão da sua cidadania e da dimensão política de ser cidadão. Portanto, cidadão é o reconhecimento oficial da integração do indivíduo na comunidade política que desde as origens da era moderna, adquire a forma de Estado nacional de direito. Conseqüentemente, a cidadania é primordialmente uma relação política entre um indivíduo e uma comunidade política (CORTINA, 2005).

Em seu berço ateniense, cidadão não era uma condição comum a todas as pessoas que a habitavam, a cidadania ateniense era excludente, e não inclusiva. Pois, apenas os homens adultos eram considerados cidadãos, cujos pais tivessem nascidos na Atenas Clássica, nem as crianças, mulheres, metecos (estrangeiros) e escravos possuíam essa condição. Os considerados cidadãos eram "livres e iguais", liberdade e igualdade eram privilégios de poucos, não uma condição inerente a existência humana, tal entendimento é da modernidade, sendo oriunda do universalismo herdado da cosmovisão cristã. Estes formavam a Assembleia, local onde os cidadãos se reuniam para tomar decisões referentes a "pólis". Além desta dimensão comunitária, a Assembleia podia intervir na vida privada, ou seja, nos assuntos domésticos dos cidadãos.

Os politai, eleutheroi eram aqueles que possuíam os direitos políticos, elegendo ou sendo eleitos para exercerem uma função pública, participando ativamente no espaço político. Cada cidadão (polités/eleutheroi), na sua atividade pública, representava as mulheres de sua família, seus filhos, seus escravos, os metecoí, os órfãos, as viúvas e os velhos. Mulheres, crianças, velhos, escravos e metecos não eram compreendidos como um conjunto em si mesmo, distinto e exterior à pólis. Eles eram bem heterogêneos e desigualmente integrados, mas eles eram indissociáveis do sistema político. O direito de cidadania em Atenas advinha do fato de ser homem, livre, nascido em Atenas, ser filho de pai ou mãe ateniense, ser reconhecido pela patria de seu pai, inscrito nos registros cívicos (dêmos) e cumprir com as obrigações militares. Assim sendo, a pólis era o conjunto dos cidadãos (politai), que não se confundiam com a população do território cívico. (THEML, 1988, pp. 38-39)

Vale ressaltar que, como afirma Thémel (1988), a democracia nascida na Atenas Clássica se refere ao governo do povo (demos), apenas os cidadãos eram considerados demos, os diferenciando do restante da população, ou seja, o interesse coletivo dos cidadãos se restringia aos seus iguais. O cidadão ateniense exercia uma participação direta nos assuntos da pólis, também chamada de "democracia congregativa". Mais uma vez, a participação ativa era restrita aos homens. Sendo isso possível em comunidades pequenas, não em grandes concentrações populacionais, o que provocou o deslocamento da noção de participação ativa para a proteção, com base nisso, o cidadão seria aquele que a

comunidade política protege legalmente mais que aquele que participa diretamente nos assuntos públicos (CORTINA, 2005).

Em sua clássica obra *A Política*, Aristóteles (2001), defende que a cidadania é limitada aos filhos de cidadãos pelo lado do pai e pelo lado da mãe, e não por um lado só, como no caso do filho apenas de pai cidadão ou apenas de mãe cidadã. Mas, para ser considerado um bom cidadão era preciso outras atribuições, não somente sua naturalidade e da sua filiação. Para isso, o homem deveria estar comprometido com a manutenção do bem comum da *pólis*, como: administrar a justiça, exercer funções públicas, participar da função deliberativa ou da judicial; ou seja, este cidadão deveria se ocupar com funções tipicamente administrativas da cidade. Além desses requisitos para ser considerado um bom cidadão, também era preciso ser apto a guerra, ser um cidadão guerreiro. Segundo Canfora (1995), o cidadão ateniense para desfrutar do seu pleno direito da comunidade através da participação nas assembleias deliberativas, quem é capaz de exercer a principal função dos homens adultos livres: a guerra.

O sentimento belicista era muito forte na cultura ateniense, a ponto de se tornar uma obrigação moral na vida do homem adulto, considerado cidadão, a defesa da *pólis* através da guerra, sendo reconhecido como um exemplo de virtude e um diferenciador social.

Na vida diária, a guerra é uma preocupação constante para os cidadãos: por isso, participar nela é uma obrigação que, em Atenas, ia desde os dezenove até aos cinquenta e nove anos (até os quarenta e nove anos, no activo, e depois, na reserva); decidir a respeito dela constitui, por toda a parte, a competência mínima das assembleias populares. A todos os níveis e em todos os campos se afirma o predomínio do modelo guerreiro: na vida familiar, o soldado é a figura central em torno da qual se articulam as relações internas do oikos; na vida religiosa, cada uma das divindades do Olimpo é dotada de uma função militar específica; na vida moral, o valor de um homem de bem (*agathòs*), a sua *aretè*, consiste em primeiro lugar na coragem racional que manifesta tanto no seu íntimo, ao lutar contra as paixões mesquinhas, como no campo de batalha onde o aguarda a “bela morte”, a única que tem um significado social. (GARLAN, 1992, pp. 49-50)

Além dos requisitos exposto para que o indivíduo fosse considerado cidadão, como: filiação genuinamente ateniense, homens adultos acima de dezoito anos de idade, participação nas assembleias e ser apto a fazer a guerra, lutando

pela *pólis*. Aristóteles (2001) defendia que o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria um ser desprezível ou estaria acima dos deuses. Tal defesa ressalta o ponto crucial de um modelo ideal de cidadão, a preocupação com o bem comum da comunidade política, a vida na comunidade e para a comunidade era o bem maior. Na visão ateniense, a coletividade não poderia ser colocada em segundo plano frente aos interesses e anseios da vida privada, pois isto soaria como uma ameaça à democracia, possuindo semelhanças com a tirania, algo inaceitável perante a comunidade.

Além disso, em *Ética à Nicômaco*, Aristóteles apontou virtudes necessárias para o ideal de cidadão, sendo requisitos fundamentais para o equilíbrio interno da *pólis*, são eles: a temperança (*sophrosyne*), a bondade (*praótes*), a liberdade (*eleutheriotes*), a verdade (*alétheia*), a reserva (*aidós*), a justa indignação (*gémesis*), a amizade e o amor (*phília*), a piedade (*eusébeia*) e a disciplina (*eutaxía*), a honra (*time*) e a honestidade (*agathón*), entre outras. Valores necessários para uma vida digna e feliz do cidadão no interior da *pólis*; evitando assim a desmedida (*hybris*), quebrando a ordem vigente e gerando a contaminação (*míasma*) ou a propagação de valores prejudiciais ao equilíbrio do convívio social dos cidadãos e que, por esta razão, deveriam ser contidas pelas leis - uma boa constituição - ou pelos ritos religiosos.

Essas regras expressavam uma série de normas morais e religiosas que se ligavam diretamente à consciência do homem, o qual controlava seu comportamento e se autopunha pelo receio do constrangimento de seu grupo, pela perda de seu status, ou mesmo, da sua morte social. Essas normas referiam-se a relações cotidianas e fundamentais da sociedade tais como, por exemplo: o respeito e proteção aos pais; o reconhecimento por um favor concedido, isto é, manter a confiança (*psítis*) do amigo; o respeito aos deuses, a piedade (*eusébia*); o respeito ao hóspede; a prática da hospitalidade; a proibição de fazer mal a um homem, mesmo criminoso, que se refugiasse num altar; não atacar um arauto, um “embaixador” ou um suplicante; não violar um juramento, num contrato privado; não matar em combate aquele que se rendesse; sepultar os mortos; ser moderado em suas ações (*sophrosýne*) e obedecer as leis da *polis*. (THEML, 1988, pp. 45-46).

Neste sentido, Aristóteles, em *A Política*, afirma que dentre as virtudes pertinentes a um cidadão ideal, as principais são a bondade e a obediência. A primeira está diretamente relacionada com a constituição da *pólis*, a comunidade política está definida pela constituição, ou seja, a noção de bondade está de relativa a constituição da qual ele é membro. Portanto, como há diversas constituições e diferentes formas de governo, conseqüentemente não há apenas um modelo de bom cidadão, já que ele deve estar em consonância com a sua constituição, este deve buscar desempenhar com excelência as suas tarefas relativas à sua função na comunidade. Este entendimento de bondade está ligado diretamente com a segunda virtude destacada por Aristóteles, a obediência. Pois, o cidadão virtuoso é aquele que sabe mandar como obedecer, o bom cidadão deve ter os conhecimentos e a capacidade indispensável tanto para ser governado quanto para governar (ARISTÓTELES, 2001).

Por fim, só poderia ser considerado cidadão e ter o direito de exercer a cidadania aquele que não desempenha atividades laborais, em algumas cidades as atividades artesanais eram proibidas aos cidadãos.

Com efeito, é verdade que nem todas as pessoas indispensáveis à existência de uma cidade devem ser contadas entre os cidadãos, porquanto os próprios filhos dos cidadãos não são cidadãos no mesmo sentido que os adultos: estes são cidadãos de maneira absoluta, enquanto aqueles são cidadãos presuntivos (são cidadãos, mas incompletos) [...] Logo, a melhor forma de cidade não deverá admitir os artífices entre os cidadãos; se forem admitidos, nossa definição das qualidades do cidadão não se aplicará a cada cidadão nem a cada homem livre como tal, mas somente àqueles isentos das atividades servis. (ARISTÓTELES, 2001, p. 120-121)

Na concepção aristotélica de cidadão ideal, estas atividades estavam destinadas a dois grupos existente em Atenas, os metecos (estrangeiros) e os escravos. Já as atividades mais importantes referentes à política, ao estudo filosófico e as atividades atléticas eram destinadas aos cidadãos; atividades tidas como bem supremo, incluindo o fazer a guerra.

Portanto, o resgate histórico do cidadão ideal ateniense apresentado demonstra profundas diferenças com a noção de cidadania contemporânea. O ser cidadão era um direito restrito a minoria dos habitantes da *pólis*, segundo Canfora

(1995) a proporção era de um cidadão para quatro metecos ou escravos, por serem cidades comerciais e grande fluxo de pessoas, a união entre gregos e outros povos era muito comum, o que tornava o direito de ser cidadão um privilégio de poucos. Já que, havia a exigência do "puro sangue", o indivíduo precisa ter pais nascidos na Grécia antiga e ser homem acima dos dezoito anos (adulto). A cidadania não era inclusiva, mas exclusiva. A participação na Assembleia e na vida política da comunidade estava atrelada aos requisitos necessários aqui apresentados, o homem adulto deveria ser apto a fazer a guerra, às atividades políticas, a assuntos filosóficos e atividades atléticas; evitando qualquer tipo de atividade artesanal, estas eram destinadas aos metecos e escravos. Por isso, ao defender o bem comum, isso significava atender aos interesses dos iguais, dos seus pares, não garantindo as condições básicas de vida ao restante da população. A democracia ateniense era voltado para o *demos* (povo) que abrangia os cidadãos, ou seja, a governança não estava alicerçada no universalismo. Outro aspecto importante é do formação de uma classe de cidadãos virtuosos que eram tidos como referência para o restante da população, criando uma superioridade de um grupo minoritário. Os chamados cidadãos eram responsáveis pelo funcionamento da democracia congregativa, discutindo os problemas da pólis nas assembleias, visando garantir o bem comum do grupo.

2.1.2 Do *polites* grego ao *civis* latino

Como vimos anteriormente, o berço de criação do status de cidadão foi a Grécia Clássica, em particular, na cidade de Atenas, onde a democracia congregativa era exercida pelos cidadãos gregos que possuíam os pré-requisitos para desfrutar desta condição. Mas, foi com a expansão da Roma antiga que a noção de cidadania ganhou outra configuração. Devido a sua grande extensão territorial e populacional, Roma inviabilizou qualquer ideia de democracia congregativa, tanto durante a fase republicana (509 a.C. - 27 a.C.) e imperial (27 a.C. - 476 d.C.). Por isso, o cidadão romano é o que atua sob a lei em qualquer

parte do império; é o membro de uma comunidade que compartilha a lei, e que pode se identificar ou não com uma comunidade territorial.

Foi na Roma antiga, com o advento da jurisprudência, que o conceito de cidadão ganha uma conotação de estatuto jurídico, mais que uma exigência de implicação política, uma base para reclamar direitos, e não um vínculo que pede responsabilidades (CORTINA, 2005). O povo constituía a totalidade dos cidadãos romanos e durante a República a diretriz *senatus populusque romanus* - SPQR, "o senado e o povo romano" traduzia a síntese do Estado. O modelo político da República, vem de *res publica*, "a coisa pública", designa uma noção tanto jurídica quanto política, sendo regida por uma legislação, pela solidariedade e pela união dos cidadãos na comunidade, cujo alicerce está na máxima de que o interesse particular não deve se sobrepôr ao interesse maior da coletividade, à *res publica*, abrangendo a *res populi*, os bens comuns e os interesses comuns dos cidadãos, o governo e a forma de constituição. Durante o regime republicano, os romanos eram cidadãos governados por assembleias populares, por magistrados eleitos anualmente e por um conselho vitalício, o Senado.

Um bom cidadão romano deveria ter forte ligação com a terra, segundo Cícero (1980) e Catão (1975), este cidadão deveria ser agricultor, proprietário que cultiva a terra, e soldado. No início da formação da República, no início do século VI a.C., Roma foi controlada por uma aristocracia de proprietários fundiários cuja principal fonte de riqueza era proveniente da exploração da terra. A implantação da República significou vitória desta aristocracia conservadora no poder, contra os traços urbanos herdados da monarquia etrusca. Por isso, a valorização do camponês e seu estilo de vida. O serviço militar estava relacionado com a vida política, pois o soldado era o cidadão submetido à disciplina, indiretamente, ele é que elege seus comandantes, pois é ele que elege os magistrados que, em guerra, assumem o comando das legiões. Para ingressar no exército, o cidadão deveria ter declarado no censo que possuía um patrimônio mínimo para o serviço militar, o habilitando para a guerra. Caso contrário, ele seria enquadrado como *proletari*, aquele que apenas tem a declarar a própria prole, ou entre os *capita censi*, que declaram a própria pessoa; ambos excluídos do serviço militar.

Em Roma, a população era dividida entre os *cives* (cidadão) e os *peregrini* (peregrinos), aqueles que não tinham nenhum direito político. Até então, a condição de *cives* romano era um privilégio, apesar da concessão de cidadania a homens livres em Roma ser muito mais generosa do que em Atenas, na Grécia antiga. Mas, foi com a Guerra Social de 90-88 a.C. que toda a população livre da Itália recebeu a cidadania. Já na fase imperial, em 212 d.c., o imperador Caracala instituiu a chamada constituição antoniana, concedendo a cidadania romana a todos os homens livres do império, neste momento a condição de ser cidadão romano deixava de ter um status privilegiado.

Na República, participar da vida cívica significa tomar parte nas atividades da guerra e dos deveres militares, contribuir para a fiscalidade, receber eventuais distribuições públicas, ter parte nas decisões tomadas em comum nas assembleias; implica uma série de ações que conferem sentido ao conceito de cidadão. Ser cidadão é muito mais do que ter um simples status jurídico, é uma espécie de ofício e até um modo de vida. (CORASSIN, 2006, p.277)

Neste sentido, a condição de cidadão deixa de ser privilégio para se tornar um direito dos habitantes romanos, o *ius civile*, ou seja, aqueles que o detêm terão suas relações familiares, patrimoniais e comerciais reguladas pelo direito comum e seus delitos serão julgadas segundo esse direito. Apesar disso, nem todos dispõem de todos os direitos, as desigualdades são resultantes do patrimônio e da posição social do cidadão. O cidadão completo, *civis optimo iure*, tem o direito a voto (*ius suffragi*) e o direito de ser eleito magistrado (*ius honorum*). A cidadania romana é um conjunto de direitos e deveres comuns a todos os cidadãos, regulados por regras costumeiras que se tornaram leis, sem ter passado por um processo legislativo. Mas, a vida comum acarreta obrigações aos cidadãos, os quais se tornam devedores em três aspectos: nos deveres militares, nos deveres fiscais e, por fim, na participação das decisões políticas e no exercício de cargos públicos. A relação entre o *cives* e a *civitate* deveria ser baseada numa troca recíproca, pois quando a cidade estiver ameaçada por agentes externos ao seu pleno funcionamento, os cidadãos devem estar dispostos a contribuir com sangue ou dinheiro, devendo cada um saber comandar e obedecer. A adesão dos cidadãos

era alcançada graças a uma moral coletiva construída desde a infância, na qual o espírito cívico baseado no sacrifício e resignação era transmitido desde a tenra idade.

Toda esta estrutura social estava baseada no *census*, contagem populacional que levava em consideração: a idade, o sexo, a origem, o local de nascimento, a família, o mérito e a riqueza dos cidadãos. Com esses dados, os magistrados e os censores definiam o papel que cada cidadão deveria desempenhar na vida cívica: o posto no exército, o montante de tributo a ser pago, o grau de participação nas deliberações políticas e o acesso às honras da cidade (Corassin, 2006). A participação nas assembleias ocorria somente em Roma, ou seja, qualquer cidadão que desejasse participar das deliberações deveria se deslocar até lá, fato que dificultava e muito a participação dos cidadãos residentes em localidades afastadas. Neste modelo não havia sistema representativo, o que favorecia os mais ricos, pois como a maioria dos cidadãos viviam fora da cidade, aqueles mais abastados tinham melhores condições de se deslocar para as assembleias e manter suas atividades fundiárias. O que favorecia os cidadãos de primeira categoria, já que o voto não era contabilizado individualmente, mas por centúrias (compostas por oitenta legionários, correspondendo uma unidade de infantaria) ou por tribos. Os cidadãos mais ricos dispunham de grande número de centúrias e eram os primeiros a votar, obtida a maioria dos votos, a votação era encerrada. Existiam 35 tribos em Roma, na fase republicana, 4 na cidade com pouco peso de decisão, e 31 no campo, compostos por proprietários de terra com forte poder político.

As assembleias tinham a função de eleger os magistrados e a votação da legislação, sendo convocadas para eleições sete vezes por ano, com duração de quinze dias. Para as sessões legislativas, as convocações chegavam a vinte vezes por ano, com duração de 47 dias. Portanto, caso o cidadão romano tivesse interesse em participar de todos esses momentos, provavelmente teria que dispor integralmente do seu tempo. Nesse sistema, todas as decisões políticas depende dos sufrágios do povo.

Os simples cidadãos, por outro lado, formam uma massa. Como explicar a coesão básica? A vida cívica na média e tarda República forma um todo orgânico, com uma lógica interna. Há uma relação entre a segurança e grandeza da coletividade e a de cada um dos seus componentes. Nunca fez parte desse universo mental cívico relacionar a cidade com um homem ou uma causa transcendente, como um deus ou uma igreja. Sacrificar-se pela cidade era o mesmo que se sacrificar por si mesmo, pelo interesse próprio ou para assegurar a vida dos filhos e de suas terras. (CORRASSIN, 2006, p.282)

A vida cívica na Roma republicana era marcada pelos espaços comuns aos cidadãos: as assembleias, os templos e os tribunais. Havia um contrato implícito entre os cidadãos livres quanto as suas obrigações perante a República, não existia uma imposição por parte do Estado, mas uma liberdade em seu cumprimento. O que não significa o mesmo grau de participação entre os cidadãos, apesar da igualdade jurídica existente. Outro aspecto que merece destaque era o da desigualdade física, econômica e social; sendo provocadas pela natureza e fortuna de cada indivíduo. A cidade era estruturado de acordo com o censo, ele gerava a hierarquia oficial, onde cada cidadão possuía um lugar e papel bem definido, criando uma igualdade proporcional no estabelecimento de uma relação entre deveres, responsabilidade política e sua posição na hierarquia social. Por exemplo, cabia aos ricos e nobres uma maior responsabilidade fiscal e militar, conseqüentemente uma maior influência nas decisões e no governo. Aos pobres, apesar da menor influência nas decisões e no governo, eles possuem uma menor carga de responsabilidades e de encargos.

A vida política era bastante capilarizada entre os romanos, as questões políticas a cerca da cidade estavam em constante debate, apesar de não haver partidos políticos, os cidadãos não viviam isolados e por meio de suas relações interpessoais o debate sobre a cidade era bem presente no cotidiano das pessoas. Mas, apesar disso, as instituições romanas não eram democráticas, pois estava baseada no princípio censitário. O que resultou, por exemplo, da exclusão da ampla maioria das pessoas da possibilidade de ser magistrado, o que evidenciava um forte jogo político reservado as famílias nobres da época. O principal interesse do povo no debate legislativo tinha relação com temas que tivessem maiores implicações no seu cotidiano, como: leis agrárias que visavam a distribuição de terras para cidadãos que tinham perdido, leis que distribuíssem trigo (leis

frumentárias) para os mais pobres, leis sobre endividamento e cobrança de juros, entre outras.

Por fim, o resgate do nascedouro da condição de cidadão, visitando o conceito grego e romano, alicerça esta pesquisa no que tange a necessidade de desconstrução de uma visão preconcebida de que todo indivíduo nasce apto para o exercício da cidadania, como se isso fosse algo natural da pessoa humana. Fica claro nesse levantamento teórico que em ambos contextos (grego e romano) não havia uma preparação para o bom desempenho da condição de cidadão. Na Roma antiga, a ampla concessão de cidadania ocorreu, prioritariamente, por interesse expansionista do território e não pela consciência de que todo ser humano deve usufruir das condições básicas de vida, este entendimento é moderno.

2.1.3 O Cidadão Moderno: cidadania na modernidade

Apesar do nascimento da condição de cidadão ter ocorrido na Grécia e na Roma antiga, o entendimento vigente sobre o cidadão e sua cidadania remonta a modernidade, durante os séculos XVII e XVIII, principalmente com as revoluções americana, francesa e inglesa; movimentos que lutaram contra os poderes despóticos e absolutistas de uma pequena parcela da população sob a maioria; pois foi nesse período que houve o fortalecimento de um Estado que garantisse os direitos naturais do homem, a defesa da vida, a integridade e a propriedade de seus membros. Desses movimentos revolucionários, merecem destaque dois documentos, são eles: a Declaração de Direitos de Virgínia, datada de 1776, ela foi elaborada para proclamar os direitos naturais e positivados inerentes ao ser humano; o segundo, intitulado de a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 26 de agosto de 1789, fruto dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte Francesa, inspirada nos ideais iluministas, bem como na Revolução Americana de 1776 (Declaração de Direitos do Homem), se tornando os primeiros documentos a publicar as liberdades e os direitos fundamentais do homem. O que resultou na fundação das bases do Estado moderno e do atual conceito de cidadania.

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. (Preâmbulo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789)

O preâmbulo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, expressa os anseios de uma população que almejava a garantia dos seus direitos naturais, não garantidos pelo absolutismo francês. O documento é fruto de dez dias de discussão realizada pelos deputados franceses em Assembleia Nacional, logo após a tomada da Bastilha em 14 de julho do mesmo ano. O documento deu embasamento ao novo governo que se iniciava com o afastamento de Luís XVI, fundamentando o exercício do poder com base na Lei e não mais na suposta ligação dos monarcas com Deus. O que promoveu profundas mudanças na concepção de Estado que se vinha configurando a partir do século XIII até o final do século XVIII ou o início do século XIX. Com isso, até mesmo a aristocracia e o soberano deveriam pautar suas ações de acordo com a Lei.

Em "*O Príncipe*", livro de Nicolau Maquiavel, escrito em 1513, o autor utiliza pela primeira vez o termo *stato*, particípio de *stare*, fazendo menção a organização estável com seus cargos, sua burocracia e seu governante, o Príncipe. Merece destaque a contribuição do jurista francês Jean Bodin (1530-1596) com o seu conceito de soberania, apresentada em seu livro "Os Seis Livros da República", ao defender que a soberania refere-se a entidade que não conhece superior na ordem externa nem igual na ordem interna (BONAVIDES, 2012). Essa autoridade suprema conceituada por Bodin está relacionada ao país. É o direito exclusivo de uma autoridade suprema sobre um grupo de pessoas, uma nação. No caso da monarquia, a soberania é atribuída a um indivíduo, o soberano. Para Bodin, a monarquia francesa é de origem hereditária, todo o poder do Estado pertence ao

Rei, não se sujeitando as condições postas pelo povo; apresentando assim uma clara defesa a concentração do poder absoluto na figura do Rei. No livro *"Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil"*, de Thomas Hobbes, publicado 1651, temos a estrutura da sociedade e do governo legítimo, a defesa do contrato social e a defesa de um governo de um soberano absoluto. Ao defender que o Estado funciona semelhantemente ao corpo humano, onde cada membro possui uma função que deve estar ligada a cabeça, de onde parte as decisões e iniciativas. Por isso, a necessidade de manter o poder nas mãos de um soberano absoluto.

Diz-se que um Estado foi instituído quando uma multidão de homens concordam e pactuam, cada um com cada um dos outros, que a qualquer homem ou assembléia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu representante), todos sem exceção, tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões desse homem ou assembléia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos restantes homens. É desta instituição do Estado que derivam todos os direitos e faculdades daquele ou daqueles a quem o poder soberano é conferido mediante o consentimento do povo reunido. (HOBBS, 2004, p. 70)

Para Hobbes (2004), o Estado, Bem Comum ou Riqueza Comum concentra o poder dado por cada indivíduo de governar a si mesmo para um homem ou uma assembleia de homens, ao fazer isso, o representante deste poder recebe o direito de agir segundo os interesses comuns do grupo, o qual deve garantir a paz e a defesa. Estas foram as bases filosóficas e ideológicas que predominaram no processo de formação do Estado, um cunho monárquico e absolutista.

Mas foi com os ideais liberais e iluministas que a concepção de Estado absolutista sofreu profundas críticas, influenciando os ideais revolucionários do século XVIII. John Locke, nos livros *"Primeiro Tratado sobre o Governo Civil"* e *"Segundo Tratado sobre o Governo Civil"*, de 1690, faz uma defesa da construção do Estado de Direito, combatendo o absolutismo e a doutrina do direito divino dos reis.

Ainda que todo poder devesse ser monárquico, ainda seria preciso saber quem é rei e quem não é. Caso contrário, não haveria diferença entre os piratas e os príncipes legítimos. Somente a força garantiria a obediência. Mesmo que Adão detivesse uma poderosa monarquia absoluta, Filmer deveria ainda provar: primeiro, que este poder não cessou com Adão, mas passou integralmente para algum outro; segundo, que os reis e governantes atuais da terra recebem dele seu título em virtude de alguma transferência regular. (LOCKE, 2004, p.31)

Tal crítica veio a alimentar o desejo de construção de uma sociedade política garantidora dos direitos naturais, civil e de propriedade. Com Jean Jacques Rousseau, pensador iluminista francês, no livro o Contrato Social, de 1762, há a defesa de um novo contrato social, não baseado na soberania corporificada em um soberano que recebeu esta autoridade por meio de uma herança ou linhagem real; mas calcado no supremo comando da vontade geral. A partir da ideia de que cada pessoa dispõe de toda a sua autoridade, formando assim um todo indivisível por meio da membresia de cada um (ROUSSEAU, 2002).

Esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto a assembleia de vozes, o qual recebe desse mesmo ato sua vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava outrora o nome de cidade, e toma hoje o de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros: Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo; autoridade, quando comparado a seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente cidadãos, na qualidade de participantes na autoridade soberana, e vassallos, quando sujeitos às leis do Estado. Todavia, esses termos frequentemente se confundem e são tomados um pelo outro. (ROUSSEAU, 2002, p. 26)

Portanto, o homem em estado de natureza possui sua liberdade sem impedimento, para a construção deste novo contrato social proposto por Rousseau (2002), ele terá que abrir mão deste direito para se associar com os demais indivíduos em prol da construção deste corpo político. Isso o faz para não permanecer na incerteza, nas possibilidades de invasão de sua propriedade e no risco da falta de segurança; já que, os outros indivíduos tão livres e desejosos por mais posses se tornam um risco a vida, a liberdade e a propriedade.

Aqui reside o elemento nuclear do Estado moderno, a centralização do poder por um ente cada vez mais amplo, avançando em todas as relações

políticas, possuindo o império da lei no exercício da soberania territorial por meio de técnicos. Segundo Cortina (2005), o Estado se apresenta como necessário ao menos sob quatro perspectivas: como garantia da paz, como agência protetora dos seus membros, como expressão da vontade geral e, por fim, como avalista da liberdade externa (CORTINA, 2005). Tais características fundamentam a criação do Estado de direito, garantidor dessas quatro perspectivas apontadas acima, onde a lei norteará essas ações.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para que não haja engano em suas compensações, é necessário distinguir a liberdade natural, limitada pelas forças do indivíduo, da liberdade civil que é limitada pela liberdade geral, e a posse, que não é senão o efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode ser baseada num título positivo. (ROUSSEAU, 2002, p.31)

Esta compreensão dos fundamentos modernos do Estado é de suma importância para o entendimento mais adequado do espaço geográfico, pois todas as transformações realizadas pelo homem no território não ocorre com base na liberdade natural do indivíduo, mas segundo o império da lei que regula a sua intervenção espacial. Ao observar a paisagem de uma cidade, devemos ter em mente que há uma criação artificial, o Estado rege a atuação dos cidadãos sob este espaço artificializado. Portanto, o entendimento da dinâmica do Estado e sua atuação na vida de cada cidadão é uma condição elementar para uma formação cidadã.

Outro aspecto estruturador desta discussão gira em torno do conceito de nação. As duas principais condições para que o indivíduo possua uma nacionalidade são o nascimento (*jus sanguinis*) e residência (*jus soli*), entendidos como critérios administrativos para outorgar a nacionalidade ao indivíduo. A palavra nação deriva do termo *nātio*, em latim; por sua vez, deriva de *nāscor*, que significa nascer, nascimento, povo, espécie ou classe. Podemos entender nação como uma comunidade marcada por uma raiz comum, com uma linguagem, uma cultura e uma história comuns. Mas, para isso é necessário que exista uma vontade de seus membros em se configurarem como nação. A nação possui laços naturais

vinculados ao território, como o de conterraneidade, unindo o maior número de pessoas do que uma família, ou seja, sua vinculação é mais de natureza. Já o conceito de Estado é artificial e carece de legitimidade para a sua vinculação, mas, a partir da Revolução Francesa, o Estado passa a vincular sua existência aos habitantes de seu território, alegando que os habitantes dão essa base natural (nação) e lealdade para o Estado. As bases de um Estado nacional, segundo Kant (2003), próprias de uma constituição republicana são a liberdade, a igualdade e a independência; princípios defendidos e preservados pelo Estado moderno.

É de fundamental importância para a formação de uma consciência cidadã que o indivíduo em idade de escolarização obrigatória, principalmente no Ensino Médio, compreenda a natureza, forma e objetivos do Estado. Em particular, a Geografia escolar necessita abordar a análise do Estado como tema da disciplina, não apresentando apenas o conceito, mas abordando a gênese, estrutura, dinâmica, modelos e objetivos do Estado moderno. É imprescindível tal abordagem pela Geografia, pois esta é a única disciplina que possui como conceitos-chaves de sua análise da realidade: a paisagem, o lugar, o território, a região e o espaço geográfico; conceitos estes que sofrem influência direta do Estado. Em tempos de crise econômica nacional, diferenciar problemas gerados por políticas governamentais dos de modelo de Estado, se torna fundamental para a construção de uma nação mais justa. Pois, como afirmava Santos (2012), o Estado agora obedece prioritariamente os insaciáveis interesses econômicos, em detrimento das prioridades sociais. Onde o Estado não governa, agora gere; direitos sociais, agora são serviços sociais, para tê-lo de boa qualidade o cidadão, ou melhor, o consumidor tem que pagar por ele; onde a solidariedade foi substituída pela competitividade. Ensinar sobre a origem, estrutura, dinâmica e modelos de Estado não são temas exclusivos da Sociologia, Filosofia ou da História. Defendemos que a Geografia escolar pode dar uma enorme contribuição para a formação de cidadãos capazes de ler e interpretar as ações do aparato estatal. Além da análise do Estado, abordaremos também a organização político-administrativa, governo, democracia e a tripartição do poder; como conceitos fundamentais para se desenvolver uma formação cidadã.

2.1.4 O Estado de bem estar social de direito: características e críticas

Após ter realizado nosso embasamento sobre o Estado moderno e sua importância para compreensão do espaço geográfico, surge a indagação: qual modelo de Estado estamos defendendo nesta pesquisa? Visando deixar claro o modelo de Estado que defendemos ser apropriado pelo ensino de Geografia no Ensino Médio, vamos nesta seção iniciar uma abordagem a cerca do Estado de bem estar social, Estado neoliberal e o Estado de justiça; pois de acordo com o modelo de Estado adotado no país detectaremos problemas profundos de desigualdade social e manutenção da pobreza nacional.

Nas últimas décadas do século XIX, na Alemanha de Bismarck, foi instituído um Estado de bem-estar social para fazer frente ao socialismo, sendo adotado medidas, como: seguro doença, seguro contra acidentes de trabalho ou as aposentadorias por idade. Ou seja, o surgimento do também chamado "Estado providência" ocorreu como uma manobra política do que uma exigência ética. Em seguida, as obras de Pareto e Pigou, defensores do Estado de Bem-estar social, estabelecem critérios para medir e aumentar o bem-estar coletivo. Já com Keynes e seu pensamento intervencionista, contrário a política econômica liberal, marcada pelo *laissez faire*, segundo Keynes, a variação de preços deve ser analisada com base na demanda, que, por sua vez, está em função da taxa de emprego: para atenuar a insuficiência de demanda efetiva só através de uma política de pleno emprego e de redistribuição de riqueza, sendo isso possível através da intervenção estatal no campo econômico e social. Vale destacar que, o pensamento keynesiano foi elaborado para a manutenção do sistema capitalista, a motivação de suas propostas também não eram éticas.

Por fim, temos a elaboração do Relatório Beveridge, publicado 1942, durante a 2ª Grande Guerra, que contou com a colaboração de John Maynard Keynes e previa amenizar os efeitos da guerra na população inglesa, promovendo a formulação de um sistema que oferecesse a todos acesso aos serviços de saúde, de educação, qualificação profissional, entre outros; de forma universal e gratuita, prevendo o recebimento de uma renda mínima. Os benefícios deveriam ser

ajustados para compreender todas as necessidades básicas dos indivíduos e das famílias, e sua duração seria ilimitada até a resolução do problema. Pretendia criar um senso de orgulho e solidariedade, promovendo a igualdade e o comprometimento dos indivíduos. Ademais, os usuários que fizessem dos benefícios sua única fonte de renda, tendo a possibilidade de buscar outros meios de subsistência, seriam punidos (BEVERIDGE, 1942).

Segundo Cortina (2005), a evolução do Estado de Bem-estar social configura-se com base na intervenção do Estado nos mecanismos do mercado para proteger determinados grupos; na política de pleno emprego, fundamental porque os rendimentos dos cidadãos provêm do trabalho produtivo ou do aporte de capital; na institucionalização de sistemas de proteção, para cobrir necessidades que dificilmente podem ser atendidas por salários normais; e, na institucionalização de ajudas para os que não podem estar no mercado de trabalho. Desta forma, o Estado, com bases nessas características, nas democracias, se torna um provedor em vez de ser um gestor. O que resultou, a partir de 1960, em profundas críticas por parte de alguns economistas como Peter F. Drucker, Milton Friedman, Frederick Hayek, entre outros; que criticavam o tamanho desse Estado e de sua atuação na economia, defensores do pensamento econômico neoliberal.

Nas últimas décadas se tornou lugar comum afirmar que o Estado de Bem-estar social está em crise ou falido, sendo preciso substituí-lo por outro, que a solidariedade institucionalizada não promove o crescimento ou desenvolvimento econômico, mas a estagnação, pois os indivíduos por terem garantidos o essencial para sua sobrevivência não tem a necessidade de assumir riscos, inovar e competir no mercado. Para Drucker (1993), o Estado nacional que nasceu para ser o guardião da sociedade civil, converteu-se nos últimos cem anos num megaestado que se apossa da sociedade civil, a ponto de chegar a acreditar que os cidadãos só têm o que o "megaestado", expressa ou tacitamente, lhes permite conservar; convertendo-se num Estado eleitoreiro de compra de votos, já que dispõe dos meios necessários.

O perigo de tal crítica recai na suposta necessidade de se recuperar a forma liberal de Estado de direito como a saída ao Estado benfeitor, adotando em

substituição a institucionalização da solidariedade, no que diz respeito a valores morais, a eficiência, a competitividade, o respeito a liberdade individual e à livre iniciativa. Para os críticos do Estado de Bem-estar, a institucionalização da solidariedade gerou um coletivismo perverso, por isso o individualismo deve ser o novo paradigma moral, os cidadãos devem ser mais criativos do que solidários; mais empreendedores do que ideólogos nas empresas.

Infelizmente, as críticas ao Estado de Bem-estar foram realizadas não para o seu aprimoramento e correção de desvios ou excessos, mas para a sua substituição por um novo modelo de Estado, tais críticas foram bem recebidas por aqueles que visavam o desmantelamento do modelo para oportunizar ao mercado mais áreas de atuação nas telecomunicações, distribuição e geração de energia elétrica, transportes, saúde, educação, entre outras. A partir da década de 1980, nos EUA, com Ronald Reagan, e, na Inglaterra, com Margaret Thatcher, o modelo neoliberal de economia teve início, provocando uma reforma no Estado por meio de medidas privatizantes de inúmeros setores onde a iniciativa estatal predominava.

É preciso ter clareza desse processo, pois em meio as inúmeras críticas ao modelo de Estado de Bem-estar social, os aspectos positivos também foram descartados, como: o senso de justiça, de bem comum e de mínimo comum para uma vida digna; a proteção dos direitos humanos; a criação de uma sociedade civil solidária; e, a conservação do Estado nacional como núcleo da vida política. Neste sentido, a crítica conduzida por defensores da doutrina econômica neoliberal estavam mais preocupados com as possibilidades de geração de lucro e não com as condições de igualdade de oportunidades e de garantia de direitos universais, como: a moradia, saúde, educação, segurança, lazer e transporte. Na realidade, há uma mudança da concepção de direitos para o de serviço, ganhando um caráter mercadológico, bem de consumo; ao invés de, bem comum.

2.1.5 O Estado social de direito: forte pilar ético

No modelo de Estado neoliberal, abordado brevemente no tópico anterior, marcado por uma apropriação do Estado pelo mercado de forma a enxergar

Governo como Gestão (linguajar corporativo), cidadãos como consumidores, Estado mínimo quanto a sua atuação no mercado, apenas como regulador, mas forte para socorrê-lo em tempo de crise econômica; os direitos sociais clássicos (acesso a educação, saúde, segurança, transporte, etc) são serviços que devem ser comprados. A atuação deste modelo de Estado é mais selvagem nos países subdesenvolvidos, onde, em sua maioria, o Estado de Bem-estar social nunca foi uma realidade.

Já no Estado social de direito há a inclusão no sistema de direitos fundamentais não só as liberdades clássicas, mas também os direitos econômicos, sociais e culturais; a satisfação de certas necessidades básicas e o acesso a certos bens fundamentais para todos os membros da comunidade apresentam-se como exigências éticas às quais o Estado deve responder (CORTINA, 2005).

Há dois tipos de justificação para o Estado social: a primeira, de caráter ético, defende a necessidade de atuação do Estado para garantir certas necessidades fundamentais e a bens básicos de consumo; a segunda, eficiência econômica, já que a acumulação capitalista necessita de consumo em massa, o que só é possível com a intervenção do Estado na produção e na distribuição relativa dos recursos em forma de salários e até mesmo como consumidor. A crítica ao Estado social recai principalmente na segunda justificativa, sobre a intervenção do Estado na eficiência econômica, pois nesta área de atuação que o Estado de "Bem-estar" social avançou por meio de seus inúmeros programas. Sendo que o conceito de "Bem-estar" ainda é muito impreciso no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Para os críticos, o "Bem-estar" deve ser providenciado pelos cidadãos por sua conta e risco, obedecendo suas vontades e possibilidades. Já, a justificativa ética para o Estado social de direito tem forte embasamento no conceito de justiça, daquilo que venha a ser o mínimo para dignidade humana.

O Estado de Bem-estar social e seu intervencionismo estatal não se configurou como a melhor maneira de gerar riqueza, do ponto de vista econômico; nem estimulou a proatividade dos cidadãos, graças ao paternalismo do megaestado instituído, do ponto de vista social. Graças aos descaminhos trilhados pelo uso e

abuso do Estado de Bem-estar social, este modelo se tornou incapaz de concretizar na realidade social dois valores éticos da modernidade: a igualdade e a liberdade. Pois a intervenção estatal dificultou o aumento da produtividade, fonte de recursos para a construção de uma sociedade mais igualitária. O megaestado não só ultrapassou a barreira da liberdade negativa dos cidadãos, mas também interrompeu a liberdade positiva, ou seja, a autonomia; visando garantir o maior bem-estar do maior número, alegando motivos de solidariedade, adotou uma relação paternalista com os cidadãos. Tal paternalismo impôs determinadas medidas contra a vontade do destinatário para evitar-lhe um dano ou proporcionar-lhe um bem, interferindo na autonomia do cidadão e na sua capacidade de tomar decisões.

Por isso, o Estado de Bem-estar social acabou gerando cidadãos heterônomos e dependentes, assumindo em sua vida política, econômica e social sua heteronomia, gerando uma dependência passiva, uma postura medíocre e apática. Mentalidade aversa a livre iniciativa, ao empreendedorismo, optando por ser funcionário do que empresário, prefere a estabilidade ao risco.

Entretanto, é preciso ter clareza e discernimento diante das críticas ao Estado de Bem-estar social, não é correto atribuir essas heranças negativas do megaestado aos anseios modernos à igualdade e à solidariedade, como se a busca desses valores tivesse sido se apropriado pelo Estado benfeitor, se tornando incompatíveis com a luta pela liberdade, a criatividade, o risco e a iniciativa.

É que a solidariedade, como a liberdade, é algo dos homens e não dos Estados. Os Estados podem estabelecer um quadro jurídico no qual quem desejar possa exercer sua liberdade, quem quiser ser solidário possa sê-lo. Mas o dever intransferível de qualquer Estado de direito que hoje se queira pretender legítimo é garantir universalmente os mínimos de justiça, e não tentar tirar dos cidadãos sua opção pela solidariedade, satisfazer os direitos básicos da segunda geração, e não se empenhar em garantir o bem-estar. (CORTINA, 2005, p.66)

Portanto, quais necessidade e bens básicos devem ser considerados mínimos de justiça, que um Estado social de direito não pode deixar de garantir?

2.1.6 O Estado de justiça social

A crítica ao Estado de Bem-estar social, em termos filosóficos, foi bastante contundente no que diz respeito ao conceito de "Bem-estar", dimensão que conflita com o princípio de liberdade do Estado moderno, pois ao buscar satisfazer, ou gerar felicidade nos cidadãos; o próprio Estado se configura como impositivo ao pensar e agir em prol da felicidade dos seus membros. Quando na realidade, o papel do Estado é gerar um quadro jurídico que garanta a liberdade, igualdade e independência; e não se comprometer com um ideal da imaginação, e não da razão. Em outras palavras, o Estado de Bem-estar social se desvirtuou ao buscar garantir os desejos psicológicos dos cidadãos, o Bem-estar. A perda de rumo foi não ter se ocupado com a garantia das necessidades mínimas de vida aos cidadãos, direitos elementares para o desenvolvimento dos membros do Estado.

Por isso, o Estado social de justiça restaura a necessidade de se debater nos Estados aquilo que deve ser considerado o mínimo decente ou mínimo absoluto para a vida dos cidadãos. Tal demanda não se confunde com a defesa do "Bem-estar" de uma população, mas visa garantir uma exigência de justiça para que um Estado seja legitimado. Segundo Rawls (1997), a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade é dos sistemas de pensamento. Ela se encontra como pedra fundamental das instituições sociais de uma comunidade política, se preocupando primariamente com a estrutura básica da sociedade, ou seja, maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens provenientes da cooperação social.

A estrutura básica é o objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes desde o começo. Nossa noção intuitiva é que essa estrutura contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. (...) Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar.

Esses princípios, então, regulam a escolha de uma constituição política e os elementos principais do sistema econômico e social. A justiça de um esquema social essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores da sociedade. (RAWLS, 1997, p.18)

Na cultura hebraica, justiça vem do termo *Mishpat*, que significa aplicar uma punição justa ao erro cometido, mas mais do que isso, assegurar os direitos de cada um, ofertar as pessoas o que lhe é devido, seja punição, proteção ou cuidado (KELLER, 2013). Na Grécia antiga, Aritóteles sobre justiça, alerta os cidadãos a evitarem a *pleonexia*, que diz respeito a ganância, avareza; ou seja, não tirar vantagem em benefício próprio tomando o que pertence a outrem, sua propriedade, sua recompensa, seu cargo, e coisas semelhantes, ou recusando a alguém o que lhe é devido, o cumprimento de uma promessa, o pagamento de uma dívida, etc.

Portanto, analisando o Estado social de direito brasileiro, tomando como base a Constituição Federal do Brasil de 1988, no art. 6º, define os direitos sociais, sendo eles: direito a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados; estes seriam definidos por lei como *mínimo absoluto* garantido pelo Estado brasileiro para o gozo de uma vida digna. O Estado de justiça social prioriza estas garantias de maneira universal e de oportunidades para os cidadãos. O art. 6ª da CF de 1988 se fundamenta na igualdade social, buscando garantir a melhoria das condições de vida dos cidadãos, pilares de um Estado social de direito democrático.

Desta forma, a noção de Justiça apregoa a necessidade de se evitar a geração de desigualdade social de forma estrutural, provocada pela não garantia e oferta dos direitos sociais de qualidade, tendo como princípio a equidade de direitos que desenvolvem os cidadãos, estabelecendo, desta maneira, o mínimo absoluto que um Estado social de direito baseado no fundamento da justiça deva garantir aos seus membros.

Como vimos, após realizado este embasamento teórico sobre o surgimento do cidadão desde a *polis* grega até a formação de um Estado com alicerces modernos, o exercício da cidadania ocorre num ambiente artificializado pelo aparato

estatal, representando uma comunidade política que abriu mão dos seus direitos naturais, dotando o Estado de poder, por meio de um pacto social entre seus conterrâneos num primeiro plano. Os quais passam a viver debaixo do império da lei, onde suas atitudes vão estar reguladas por força de lei, neste ambiente predomina a atuação não do homem, mas sim do cidadão (papel social) que deve compreender como se organiza politicamente e territorialmente seu Estado. Para o exercício de sua cidadania, os indivíduos membros de uma comunidade política devem ser formados ou terem a mínima noção possível de como funciona o Estado e sua atuação no território, isso sendo trabalhado em ambientes formais de ensino, nas escolas, prescrito no currículo (tema que será abordado no capítulo 3), não como um objetivo geral, mas expresso e descrito em temas, conteúdos e conceitos. Caso contrário, teremos uma cidadania mutilada pela falta de entendimento sobre o contrato social, o aparato estatal, dos seus direitos e deveres, das formas de Estado, formas de governo, sistema de governo, regimes de governo, organização política-administrativa do território nacional, entre outros.

A cidadania é o exercício de uma função social que deve ser aprendida, pois qualquer atuação do indivíduo num Estado social de direito está regulado por normas, regulamentos e diretrizes; seja a simples poda de uma árvore a construção de um empreendimento imobiliário em área de patrimônio histórico. Por isso, a defesa nessa pesquisa da educação geográfica no Ensino Médio para a formação de um cidadão político, crítico, democrático, ativo, participativo e social (TAMAYO, 2009).

2.1.7 Organização Político-Administrativa do Território Nacional e a cidadania

Os países adotam cada qual uma organização político-administrativa do seu território, onde o constitucionalismo for adotado, esta organização é estabelecida pela Constituição Nacional. A República Federativa do Brasil é composta pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, no texto constitucional (art. 18).

É essencial para o estudo do espaço geográfico brasileiro que a Geografia no ensino médio aborde esta temática, pois os educandos como membros de uma República Federativa devem compreender como se organiza o seu território politicamente e administrativamente; este é um conhecimento conceitual essencial para a análise espacial.

Dito isso, a organização político-administrativa do Estado estabelece também escolhas quanto a forma, sistema e regime de governo; três pilares organizativos. A forma de governos diz respeito à maneira como se dá a instituição do poder na sociedade, e como se dá a relação entre governantes e governados. No caso brasileiro, já tivemos uma forma monárquica de governo, instituída pela Constituição Imperial de 1824, somente com a Constituição de 1891 implantou-se a forma republicana de governo.

Caso a instituição do poder se dê por meio de eleições (princípio da eletividade), por um período certo de tempo (princípio da temporalidade), e o governante represente o povo (princípio da representatividade popular), bem como tenha o dever de prestar contas de seus atos (princípio da prestação de contas), temos um governo republicano (*res publica*, coisa do povo). Caso contrário, se o governo for marcado pela hereditariedade, vitaliciedade e ausência de representação popular, teremos um governo monárquico; no qual o governo não se dá por meio de eleições, o mandato é vitalício e o monarca não representa o povo, nem responde perante o povo pelos atos de governo.

Neste sentido, para o ensino de Geografia no ensino médio, tal temática ganha relevância pelo viés da organização espacial do assunto, o qual trata da governança do território por meio da instituição do poder na sociedade.

O sistema de governo trata do modo como se relacionam os Poderes Legislativo e Executivo no exercício das funções governamentais. Se há uma maior independência entre esses poderes, temos o sistema presidencialista. Se há uma maior colaboração, uma co-responsabilidade entre esses Poderes na condução das funções governamentais, estaremos diante do sistema parlamentarista (PAULO, 2008).

Cada um desses sistemas de governo possuem características distintas mostra o quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Características do presidencialismo e parlamentarismo

Presidencialismo	Parlamentarismo
Acumula as funções de Chefe de Estado, Chefe de Governo e Chefe da Administração Pública. Exerce uma chefia monocrática do Executivo, os Ministros são meros auxiliares, de livre nomeação e exoneração.	O Poder Executivo é dividido em chefia de Estado e chefia de Governo (primeiro ministro). Sendo a chefia dual, não monocrática.
Mandato autônomo, por tempo certo, não depende do Legislativo.	O Primeiro Ministro é indicado pelo Presidente da República.
Órgão do Legislativo não é propriamente Parlamento, sendo seus membros eleitos por período fixo de mandato.	O Legislativo (Parlamento) assume uma função político-governamental mais ampla, uma vez que compreende o próprio Governo.
Órgão do Legislativo não está sujeito à dissolução.	O Governo é responsável ante o Parlamento, dependendo do seu apoio e confiança para manter-se.
Vigora o princípio da divisão de Poderes.	O Parlamento é responsável perante o povo.
Sistema típico das repúblicas.	Muito adotado pelas monarquias, embora muito adotado nas repúblicas da Europa.

Fonte: Adaptado e extraído de Paulo (2008).

Por fim, a terceira base da organização político-administrativa diz respeito aos regimes de governo que tem relação com a existência ou não da participação do povo na escolha dos governantes, na elaboração e controle da execução das políticas públicas e na elaboração das normas a que o Estado e o próprio povo estarão sujeitos (ALEXANDRINO, 2008); podendo ser autocrático ou democrático.

Na autocracia, os governados não participam das normas e políticas governamentais estabelecidas pelos governantes. Sua estrutura é impositiva da vontade do governante sob os governados, de cima para baixo, no qual não há o direito de manifestação do povo. Já na democracia, temos a participação dos destinatários das normas e políticas públicas na escolha dos titulares de cargos políticos, na produção do ordenamento jurídico e no controle das ações

governamentais, formando o governo de baixo para cima - governo do povo. Sendo caracterizada pela liberdade do povo para votar, a divisão de poderes e o controle popular da autoridade dos governantes.

A democracia pode ser exercida de forma direta, indireta ou representativa, e democracia semidireta ou participativa. Na democracia direta o povo exerce os três Poderes, legisla, executa e administra; e julga as questões do Estado. Na democracia indireta ou representativa são eleitos representantes para o exercício do Poder primário do povo, exercendo as atividades Legislativas, Executivas e Judiciárias; isso por causa da dimensão territorial, da densidade demográfica e a complexidade dos problemas sociais (SILVA, 2007). Por último, a democracia semidireta que combina a representativa com alguns institutos de participação direta do povo nas funções de governo, tais como o referendo e o plebiscito.

Diante disso, tais temas revelam uma profunda relação com a construção do espaço geográfico, tratando das questões políticas que permeiam a organização espacial. O estudo do geográfico desses temas deve estar relacionado com a dinâmica socioespacial e suas consequências no uso e ocupação do território. A educação geográfica comprometida com a formação cidadã dos educandos deve oportunizar o estudo desses conceitos pela disciplina, visando contribuir para a compreensão da geografia política existentes no território.

2.2 Que tipo de cidadãos propomos?

As manifestações de junho de 2013 que ocorreram no Brasil levaram inúmeras bandeiras às ruas, exigindo melhorias na esfera política, econômica e social, como: passe livre estudantil no transporte público metropolitano, escolas e hospitais "padrão Fifa", reforma política, reforma tributária, não a Copa do mundo, fim da corrupção, entre outras bandeiras; mas, todas tinham algo em comum, a insatisfação com a estrutura política nacional. E algumas bandeiras mais radicais tanto de extrema esquerda como de uma direita conservadora. Em 2015, após a reeleição da Presidenta Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores, no pleito de 2014, mantendo o poder federal nas mãos do PT até 2018, totalizando 16 anos de

governo petista, somados os oito anos da presidência de Lula; tiveram início manifestações em algumas capitais que levaram bandeiras que afronta o Estado social de direito democrático, como: impeachment, sem existir embasamento legal para esse processo contra a Presidenta, bandeira muito alimentada pela grande mídia; intervenção militar no Brasil, negando o passado ditatorial imposto pelos militares; demonização e hostilidade a partidos de esquerda, ferindo princípios constitucionais e de Estado, como o de liberdade; entre outras bandeiras que demonstraram uma clara má formação cidadã e entendimento do funcionamento de uma democracia.

A principal diferença entre as manifestações de junho de 2013 e as do primeiro semestre de 2015 foi que, na primeira, de maneira geral, havia um clamor por melhorias no funcionamento do Estado e da democracia; as de 2015 tiveram um caráter golpista, desrespeitando as legislação eleitoras e a Constituição Federativa do Brasil. Outro aspecto relevante para se destacar foi a dificuldade de leitura crítica da realidade política nacional, manobrada por uma mídia que expressava claramente seus interesses na tentativa de depor a presidenta eleita legalmente e democraticamente.

Tais fatos revelam, na perspectiva da educação geográfica, a necessidade de aprimorar o ensino da Geografia de forma a incluir no estudo do espaço geográfico temas, conteúdos e conceitos que façam com que os educandos no ensino médio tenham acesso a um conjunto de conhecimentos conceituais, através da Geografia, não somente esta disciplina, que permitam a realização de uma leitura político que vá além do senso comum; revelando o jogo de interesses e de poder existentes na organização espacial.

Rousseau, filósofo iluminista do século XVIII, fala, em uma de suas obras, da importância da organização do espaço para a justiça e para a democracia; discute - sem nunca ter sido citado pelos livros de geografia - como melhor organizar o espaço com vistas a realizar a democracia e a justiça. Aliás, temas que a geografia dificilmente discute, pois se considera que democracia e justiça devem ser discutidos por juristas e ou cientistas políticos, não por geógrafos. (GONÇALVES, 1987, p.14)

Desta forma, compactuamos com Gonçalves (1984) ao defender a necessidade de uma maior aproximação da ciência geográfica com os temas da democracia e justiça; pois, para uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico e sua dinâmica, é imprescindível o estudo do ordenamento jurídico que rege as relações sociais e políticas que atuam neste espaço. Com base nisso, embasado no arcabouço teórico da Geografia para a análise da realidade, não queremos aqui fazer geografismo, ou seja, destacar o geográfico da realidade, efetuando uma abstração e considerá-la concreta; parcializando o saber, delimitando fronteiras do conhecimento e perder a noção de totalidade. Mas, como disciplina obrigatório do Ensino Básico brasileiro, buscar formar cidadãos preocupados com a justiça social e a democracia, imbuídos de solidariedade no exercício de sua cidadania, compromissados com os princípios do Estado de justiça social de direito, democráticos, ativos e críticos.

E nós, professores, ficamos preocupados em delimitar a Geografia, da História, da Sociologia, etc. Cada um tentando garantir seu território e, nessa fragmentação do real, a criança vai se desinteressando cada vez mais pela Escola e pela Geografia. Assim, a discussão da Geografia e a discussão da Escola enquanto instituição devem caminhar paralelas e o professor tem uma grande responsabilidade nesse sentido. Para nós, professores de Geografia, interessa refletir sobre o seguinte: passamos para os nossos alunos uma visão dicotomizada da realidade e isso não interessa a eles, pois a realidade é muito mais complexa. Dessa forma, enquanto estivermos estritamente preocupados em definir a Geografia, em isolá-la das outras ciências, estamos contribuindo para o processo da dominação e de fragmentação da realidade. (GONÇALVES, 1987, p.16)

Portanto, o ensino de Geografia no ensino médio deve trabalhar a análise espacial e sua leitura política se apropriando de conceitos como o de organização político-administrativa, Estado, governo, democracia e tripartição de poder. Estes podem ser considerados basilares para a compreensão da dinâmica política, pois quando ensinamos os educando na leitura cartográfica e trabalhamos com o mapa-mundi, as fronteiras estabelecidas no mapa revelam a dimensão político do espaço geográfico (divisão política). Por isso, a necessidade da Geografia abordar com propriedade a análise destes conceitos aqui descritos, pois eles derivam do estudo sobre o Estado/ Organização Político-Administrativa/ Governo (sistema e regime)/ Tripartição do Poder. Não temas exclusivos da Política, da Sociologia ou da

Filosofia; cada uma dá a sua contribuição para o entendimento sobre os fenômenos políticos, dentre elas a Geografia não pode ficar de fora disso.

2.2.1 A formação cidadã e seus fundamentos

Antes de mergulharmos nos fundamentos e concepções da formação cidadã, é preciso fazer uma breve abordagem histórica do Brasil da segunda metade do século XX, período em que o país viveu um regime ditatorial de caráter nacionalista e autoritário, a partir de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, durando cerca de 21 anos. Período em que o povo brasileiro sofreu um verdadeiro golpe de Estado, afrontando o Estado social de direito em pleno regime democrático. A ditadura, por meio de Atos Institucionais, o mais conhecido foi o AI-5 de 1968, no qual poderes extraordinários foram dados ao Presidente, sobrepondo a Constituição Federal de 1967 e as constituições estaduais, só derrubado em 1978. Neste período o Congresso Nacional foi dissolvido e o Presidente ainda tinha o poder de decretar recesso das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores só retornando suas atividades quando o mesmo convocasse.

Apesar do cerceamento dos direitos civis e políticos, os governos militares investiram na expansão dos direitos sociais, como: em 1966, foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS); em 1971, foi criado o Fundo de Assistência Rural (Funrural), criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), Banco Nacional de Habitação, o Ministério da Previdência e Assistência Social. Durante a Ditadura Militar havia uma preocupação com a vida do cidadão desde que ele estivesse de acordo com a vontade do regime (CARVALHO, 2010). Assim, a cidadania era cega, voltada para a manutenção do "status quo", propagando um nacionalismo acéfalo; nas escolas, a educação bancária, combatida por Paulo Freire, era o modelo predominante, o ensino de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica estavam, literalmente, a serviço do regime, apesar da disciplina de OSPB ter sido criado em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, por indicação de Anísio Teixeira, mas com as reformas educacionais implementadas pelos militares, a disciplina perde seu caráter

democrático; o ensino com os militares não era voltado para a formação de um cidadão crítico, democrático, solidário, social, ativo e participativo; não, o objetivo era completamente o oposto. A escola era privilégio de poucos, na qual só quem tinha acesso as vagas ofertadas era uma minoria da população brasileira.

A partir de 1974, no governo do general Ernesto Geisel, teve início um processo de lenta diminuição das restrições à propaganda eleitoral e, em 1978, houve um salto enorme com o fim do AI-5, o fim da censura no rádio e na televisão e o início do retorno de alguns exilados. Com a sanção da Lei de Anistia, em 1979, houve a liberação do regresso de 120 exilados políticos, entre eles, podemos destacar o retorno de Paulo Freire em 1980, exilado desde 1964; e, Milton Santos, em 1977, exilado desde 1964. Além dessas mudanças, o bipartidarismo foi abolido, surgindo seis novos partidos, a Arena se tornou em Partido Democrático Social (PDS), o MDB no Partido Democrático Social (PMDB), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) se dividiu em dois, PTB e PDT (Partido Democrático Trabalhista).

Nesse contexto, qualquer iniciativa educativa voltada para emancipação, criticidade, participação na vida pública ou oposição era tolhida de forma brutal pelos órgãos de repressão do regime. Paulo Freire, com seu método de alfabetização baseado na autonomia do indivíduo e no diálogo, partindo do vocabulário do pobre, do seu cotidiano, fazendo com que ele compreendesse a realidade vivida e suas estruturas de opressão; foi exilado sendo acusado de ser socialista, uma ameaça a ordem nacional. Sua experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, foi exitosa, ao alfabetizar trezentos trabalhadores rurais em apenas quarenta e cinco dias. Seu método de alfabetização ficou mundialmente conhecido, pois não enxergava o indivíduo como uma tábula rasa, mas extraía dele sua matéria-prima para alfabetizá-lo; valorizando a cultura popular, estimulando sua emancipação como ser político repleto de direitos e deveres. Sua visão da educação para além das letras, palavras, conceitos e informações; objetivava a formação de uma consciência política, não partidária, mas compromissada com os ideais de justiça e igualdade.

No Brasil, aquele foi, em pouco tempo, o momento de uma passagem da caridade assistencial ao pobre, para um serviço solidariamente social junto

ao povo. Uma mudança que se tornou, para muitos e muitos de nós, a passagem do "compromisso social" à "consciência" política da questão social. (BRANDÃO, 2002, p.16)

A experiência em Angicos (RN) alfabetizou e conscientizou 300 homens em 40 horas, além de aprenderem a ler e a escrever, aprenderam também a discutir os problemas nacionais (FREIRE, 1963). O sistema de educação proposto por Freire, distinguia-se dos existentes até então, pelas seguintes características: técnica de alfabetização e leitura em 40 horas, a análise dos conteúdos culturais inerentes ao processo de alfabetização fossem abordados de maneira crítica sobre os problemas sociais, econômicos, políticos vividos pelos alfabetizados; gerando uma conscientização contra a alienação e massificação. Havia também um cunho político-ideológico muito forte no sistema de Paulo Freire, pois ele acreditava num modelo de desenvolvimento sócio-econômico nacional-desenvolvimentista. Sendo seu método baseado nas concepções de mundo, de homem e de sociedade.

Conscientizar através da ação dialógica emancipatória é o fio condutor do processo da alfabetização freireana. Nessa perspectiva de prática educativa libertadora, o conhecimento é produzido pela conscientização, partindo da análise crítica da realidade existencial, empoderando os sujeitos para a tomada de decisão e para as ações transformadoras necessárias. A práxis humana para Freire é de fundamental importância, fazendo-se no processo de reflexão-ação-reflexão. (RAMEH, 2005, p. 8)

Nesse processo de tomada de consciência da realidade vivida, o sujeito assume uma posição crítica ou ingênua; através deste contato com a realidade como objeto de análise, é que há um desenvolvimento crítico da tomada de consciência que ultrapassa a esfera espontânea da realidade, rasa e superficial. Por isso, o sistema e método freireano fundaram as bases da formação cidadã, pois o método estava baseado em três momentos, são eles:

1. Ler o mundo, etapa de investigação, aluno e professor buscam no universo vocabular onde vivem, palavras e temas centrais do seu cotidiano;
2. Compartilhar o mundo vivido, tematização, aluno e professor codificam e descodificam os temas, buscando o seu significado social, tomando consciência do mundo vivido;

3. Mudar o mundo para melhor, problematização, aluno e professor buscam superar uma visão ingênua da realidade por uma visão crítica de mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

O método de alfabetização de Paulo Freire não infantilizava jovens e adultos por meio de repetições de palavras e frases que não faziam sentido algum para a sua realidade. Mas, o apoderava com a compreensão do mundo vivido em suas dimensões social, econômica, política, cultural e ambiental. Aspectos fundamentais para o exercício da cidadania dos indivíduos membros de uma comunidade política e de sua compreensão. Também merece destaque a visão freireana de que a alfabetização é política quando anuncia e denuncia uma ação desumanizante, mas enquanto prática libertadora anuncia a estrutura humanizante (FREIRE, 1980). Em entrevista feita por Walter José Evangelista, em 1972, citada por Beiseigel (1982, p.19), Paulo Freire afirma:

(...) Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além de um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história.

Ao defender a compreensão do papel no mundo do indivíduo em alfabetização, Freire nos remeta a aprendizagem do papel social de cidadão que deve ser exercido e usufruído pelos habitantes de uma comunidade política onde esteja estabelecido um modelo de Estado social democrático de direito. Portanto, o pensamento de Paulo Freire estabelece os fundamentos de uma educação voltada para uma formação cidadã, na qual os indivíduos abandonavam uma postura de seres submissos, indefesos e ingênuos e, durante o processo educativo, torna-se-iam homens possuidores de uma consciência histórica, criadores de cultura, responsáveis pela escolha e construtores dos seus próprios destinos.

Não foi à toa que o regime militar após ter enviado Paulo Freire para o exílio em 1964, instituiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Segundo Freire (1980), o

MOBRAL nasceu para negar meu método, para silenciar meu discurso. O método adotado pelo MOBRAL não estimulava a leitura de mundo, compreensão do mundo vivido e sua atuação para a mudança da realidade para melhor; mas, mantia a estrutura social, política e econômica vigente.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2010) afirma que a educação, do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista pela metade, estimulando e materializando avanços técnicos compreendidos de maneira neutra. Esta imobilização e ocultação da realidade social e do espaço vivido foi marcante no método de alfabetização adotado pelo MOBRAL, onde a neutralidade imperava e a manutenção do "*status quo*" era palavra de ordem.

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a forças cegas e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, e que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 2010, p.62)

Fica explícito nas palavras de Paulo Freire, sua inquietação perante uma realidade nacional injusta e desigual, encarada pelos detentores do poder político e econômico como fruto do "acaso", dando um caráter de fatalidade a atual ordem, irresponsabilizando qualquer ator político e econômico dos seus atos. Para Freire (2010), o empresariado moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário, mas nega a sua formação a que fala da sua presença no mundo e sua interpretação. Paulo Freire (2010) via a aprendizagem não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade, o que nos diferencia do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

O pensamento de Paulo Freire é alicerçante para pensar a educação voltada para a formação de cidadãos críticos, democráticos, participativos, sociais e ativos; para ir além de uma cidadania cedida, em busca de uma cidadania plena. Ao defender o papel da educação como instrumento de emancipação e aquisição de autonomia do cidadão, Freire estava fundando uma visão ideológica da educação para transformação da realidade brasileira marcada pela desigualdade e injustiça, pois por meio da compreensão da realidade vivida pelos cidadãos, não mais existiria uma leitura de mundo ingênua, mas uma compreensão da "desordem" institucionalizada, benéfica para uma minoria detentora dos poderes político e econômico; o que o impulsionaria a buscar a sua transformação para melhor, com base nos princípios democráticos, de justiça e igualdade.

2.2.2 Formação cidadã e educação cívica: diferenças conceituais

Um cidadão não é um ser pronto, ele não nasce cidadão, mas se forma (SANTOS, 2012). Para isso, a escola, não somente ela, possui um papel estruturador, pois é neste ambiente de educação formal que os indivíduos em idade de escolarização obrigatório receberão a devida formação para o exercício da sua cidadania. Este objetivo da educação formal deve ser priorizado, em detrimento do foco cada vez maior de uma educação voltada para a inserções dos indivíduos no mercado de trabalho. O que também faz parte do processo educativo, mas não deve ser a prioridade de um sistema educacional.

A formação cidadã não está preocupada apenas com o ensino dos conteúdos, temas e informações ligadas ao Estado, a Democracia, Regimes de Governos, etc; mas sua preocupação está numa formação para conhecer, ser, atuar e transformar. O conhecimento se dá através do acesso aos conteúdos referentes a realidade vivida pelo indivíduo no que diz respeito a esfera da vida pública; através da aprendizagem destes conhecimentos, o indivíduo fará uma leitura de mundo e se posicionará, assumindo alguma posição política diante da realidade vivida; atuando em prol da manutenção da ordem vigente ou criando, a partir do existente, uma nova dinâmica sócioespacial para melhor. Formar cidadãos

é o principal objetivo do século XXI, formá-los para o exercício da cidadania, num território, de tal maneira que seu propósito seja a construção de uma democracia autêntica (Organização de Estados Iberoamericanos - OEI - 2008).

Para (TAMAYO & PULGARÍN, 2009), não somente formar cidadãos com preeminência em direitos e responsabilidades civis e políticas, senão incluir os direitos econômicos, sociais, culturais e os direitos da solidariedade, assim como os direitos ambientais e os coletivos, que transcendem os direitos individuais. Quer dizer, uma formação cidadã deve estar comprometida com o desenvolvimento de cidadãos democráticos, participativos, políticos, sociais, críticos e ativos.

A formação cidadã implica a instrução sobre a cidadania, demanda o desenvolvimento de competências e atitudes dos estudantes para viver na comunidade, neste sentido compromete todas as ações orientadas a aquisição de informação que permita assumir posições críticas e participativas, abarca a habilidade para associar-se, colaborar com outros, mudar de opiniões, expressar e modificar suas opiniões de acordo com critérios responsáveis e racionais. (BOLÍVAR & PULGARÍN, 2008, p.54)

Nesta perspectiva, a formação cidadã deve apresentar claramente seus fundamentos, se posicionando a favor da construção de um Estado de Justiça Social e Direito, explicitando seus princípios de coletividade e daquilo considerado o mínimo de absoluto para o desenvolvimento de cada membro da comunidade política, como: acesso a educação, saúde, moradia, segurança, transporte, alimentação, etc; de qualidade. Para tal, os habitantes, no sistema de educação formal obrigatório, devem ser formados para o exercício de uma cidadania compromissada com esses princípios estatutais democráticos.

Já, a educação cívica possui suas bases calcadas no ensino do conhecimento das instituições estatais, os símbolos da pátria de uma nação e a constituição; o que a caracteriza como um modelo insuficiente para compreender o mundo globalizado e interdependente (SCHULZ, 2008). Sua abordagem é mais voltada para a dimensão conteudista de ensino, de caráter memorística. Num quadro geral de disciplinas estabelecidas num currículo prescrito, a educação cívica se configuraria como uma disciplina responsável pelo ensino do conhecimento cívico. Enquanto que, numa formação cidadã, a estrutura curricular está organizada

de maneira a formar cidadãos, ou seja, todas as disciplinas estariam comprometidas com tal objetivo, evidentemente, as disciplinas humanas teriam um papel de destaque nesse processo.

Quadro 5: Diferenças entre a Educação Cívica e a Formação Cidadã

Educação Cívica	Formação Cidadã
- Foco na institucionalidade política.	-Foco triplo: institucionalidade política, ampliação temática a problemas atuais da sociedade e as competências para resolver conflitos.
- Orientada a aquisição de conhecimentos, foco no conteúdo.	- Orientada a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em ambientes e práticas com predomínio de relações participativas e democráticas.
- Implantada como uma disciplina escolar no currículo prescrito.	- Implantada como tema transversal no currículo prescrito, fazendo parte dos componentes curriculares de todas as disciplinas e do projeto educativo ao longo dos anos de curso.

Fonte: Extraído de Cox, Jaramillo, Reimers, 2005.

Na educação cívica, a noção de participação cidadã se restringe aos direitos e deveres dos habitantes. Já na formação cidadão, a participação vai além desta dimensão, os conhecimentos, atitudes ou processos que os preparem para o exercício pleno da cidadania, os predisponham para seguir aprendendo ao longo da vida; é um processo dinâmico e interativo que proporciona ideias, valores e habilidades em ordem a cumprir as funções pessoais e sociais como membro ativo de uma sociedade organizada (WALZAR, 1996).

Na formação cidadã, além da caracterização jurídica de cidadão, a educação pode colaborar na construção do cidadão estimulando nele as condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da *polis*: a racionalidade, a autonomia do pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade para com os que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão da interdependências em um mundo globalizado, a preocupação com os direitos

humanos; tais condições pessoais são fundamentais para a construção de uma democracia (SACRISTÁN, 2002).

Portanto, a formação cidadã resgata uma visão ideológica adormecida na escola, a da possibilidade de construção de melhorias na sociedade. A escola foi tomada por proposições puramente acadêmicas, onde o saber e a inteligência devem ser desenvolvidos para manter ou atender as expectativas do mercado de trabalho, não da sociedade. Além disso, inclui o cidadão na sociedade moderna, pois sua atuação está atrelada ao seu nível de instrução sobre o funcionamento da estrutura do Estado, permitindo assim sua inclusão e participação no Estado de direito democrático, tomando conhecimento dos três grupos de direito, são eles: o dos direitos civis (a liberdade individual: de consciência, de pensamento, de expressão); o dos direitos políticos (o de paritipação política), que forma o de primeira geração; e o dos direitos sociais (bem-estar social, saúde, educação, trabalho, moradia, etc), chamados de segunda geração.

Quadro 6: Relação entre Cidadania e Formação Cidadã

Cidadania	Consequências para a formação cidadã
Reconhecimento de direitos	Capacitação para seu exercício. A educação como instrumento e requisito de inclusão. Políticas e práticas para a igualdade.
Parâmetro de delimitação do âmbito público e privado para os sujeitos.	A escola e o currículo como âmbitos nos quais interagir publicamente, respeitar e nutrir de conteúdos a vida privada, para desenvolver também nela a autonomia.
Espaço de construção dos sujeitos como cidadãos, forma de entendê-los.	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona os referentes da imagem acerca de uma maneira social de entender a subjetividade. - Provê com os conceitos de democracia e de cidadão desejáveis. - Programa para a preparação geral do cidadão. Dotação de racionalidade e de capacidades para a participação cidadã. - Educação voltada para a cidadania.
Pressuposição de um espaço social, uma comunidade na qual se exerce como sujeito. Referência para a	Legitimação simbólica das fronteiras dessa comunidade através da cultura proporcionada. Dotação do parâmetro

construção de uma identidade como cidadãos.	de referências que constituem a comunidade em que se exercem os papéis e as modalidades da cidadania. Elementos da identidade.
Espaço de expressão dos sujeitos, de sua liberdade, de sua autonomia e de suas capacidades. Liberdade negativa e positiva.	Clima de liberdade, para a autonomia e para a expressão dos sujeitos, na compreensão da sua própria cultura e abertura para outras.
Espaços de construção de vínculos sociais, de laços que unem os indivíduos.	As escolas, em sua organização e nas relações humanas que nela se estabelecem, devem ser vistas como microespaços de relações sociais construtoras de cidadãos.
Parâmetro e forma de resolução dos conflitos.	Fundamentos racionais da comunicação dialógica.

Fonte: Adaptado de Sacristán, 2002.

No quadro 6, há a exposição sistemática da relação entre a cidadania e a formação cidadã, pois através do reconhecimento de direitos (cidadania) que se dá pela capacitação e aquisição de conhecimentos, valores e desenvolvimento de atitudes (formação cidadã), será possível o exercício de uma cidadania plena. A escola não deve ser entendida como onipotente, capaz de solucionar este problema, mas uma dentre as várias instituições com esta atribuição, sem dúvida, deve assumir o seu papel principal nesse processo contínuo de formação de cidadãos.

Portanto, a formação cidadão deve estar comprometida com o desenvolvimento deste ser sociável para o desempenho de suas relações na comunidade política de forma pública, pois ele vive em associação ampla com relações entre os sujeitos em estritas condições de igualdade reguladas legalmente; de forma social, não sendo público nem privado, pois está presente a partir do nascimento do indivíduo, mas a esfera social como espaço público onde está o sentido da liberdade só é possível em sua manifestação moderna com o surgimento da nação-estado que, sob sua forma democrática, equipara a todos como seres livres. Assim, surge a verdadeira vida pública e a distinção entre o que é próprio de cada indivíduo - o privado - e que é comum (ARENDR, 2007).

2.2.3 Por uma cidadania democrática participativa

Se faz necessário nesta pesquisa deixar explícito a concepção aqui defendida e adotada sobre cidadão/cidadania. O cidadão não é o mesmo de habitante, podemos habitar um lugar e não sermos considerados cidadãos daquela área. Segundo a Constituição Federal de 1988, o cidadão é o brasileiro nato ou naturalizado em pleno gozo dos seus direitos políticos. Neste caso, o cidadão é a pessoa física detentora do título de eleitor, ou seja, indivíduo com 16 ou 17 anos registrado no alistamento eleitoral. Isso significa que ele poderá eleger, mas não ser eleito, pois 18 anos é a idade mínima para se disputar um cargo eletivo no Estado brasileiro.

O ordenamento constitucional nacional dispõe sobre direitos políticos não restritos apenas ao voto, mas ajuizar ação popular, apresentar projetos de leis ordinárias e complementares ao legislativo (iniciativa popular), participação em plebiscito, referendo etc.; são outros instrumentos democráticos de exercício da cidadania. Aqui reside um ponto central da discussão sobre a formação cidadã e cidadania, ou seja, a compreensão dos direitos políticos; quais são eles? quem pode exercê-los? Para Gomes (2004), os direitos políticos são as prerrogativas, atributos, faculdades ou poder de intervenção dos cidadãos ativos no governo do seu país, intervenção direta ou só indireta, mais ou menos ampla, segundo a intensidade do gozo desses direitos. Portanto, uma formação cidadã deve estar atrelada ao ensino das faculdades e atributos instituídos pelo ordenamento constitucional a cerca da atuação do cidadão no Estado nacional. Se a educação básica nacional possui como uma de suas finalidades, art. 2º da LDB, o preparo do educando para o exercício da cidadania; e o indivíduo em idade de escolarização obrigatória desconhece os conjuntos de direitos políticos, sociais e individuais. Nem mesmo, há o uso da Constituição Federal de 1988 em sala de aula, podendo isso acontecer graças a iniciativas particulares de professores, mas não sendo algo prescrito no currículo nacional para que as disciplinas obrigatórias, principalmente as ciências humanas, abordem a temática.

Por isso, formar cidadãos para o exercício de suas faculdades e atributos, requer o ensino deste papel social atribuído ao brasileiro pela Constituição Federal de 1988, o que exige das disciplinas obrigatórias de ciências humanas a apropriação destes conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania. Caso contrário, o preparo para a cidadania durante a educação básica se tornará apenas uma intenção sem diretrizes claras para a sua concretização.

Desta forma, a educação básica deve garantir o ensino dos conhecimentos conceituais sobre o ser cidadão e de sua cidadania de forma plena. Para isso, a educação nacional deve estar em consonância com a Constituição Federal de 1988. Evidentemente que o exercício da cidadania está atrelado também a compreensão de conhecimentos conceituais fundamentais, como: o de Estado, Governo, Democracia, tripartição de poder e organização político-administrativa; aqui compreendidos como conceitos basilares para uma formação cidadã democrática, crítica, participativa, ativa e solidária.

2.2.4 Educação geográfica e a formação cidadã

A educação geográfica possui uma enorme relevância no processo de "alfabetização" para a leitura de mundo, em especial da dimensão política. A Geografia Tradicional, no contexto escolar, focada em seu caráter memorístico e conteudista, não tem mais espaço num contexto de globalização econômica e de produção cada vez maior de informação e conteúdo. Tal abordagem centrada apenas no ensino de dados, conceitos e informações geográficas não faz sentido para os estudantes. Por isso, é de fundamental importância para a valorização da Geografia como disciplina escolar relevante para a formação dos indivíduos em idade de escolarização obrigatória, o desenvolvimento de uma abordagem defendida por Castellar (2005, p.211), visando a:

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio

físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais.

Complementando a afirmação de Castellar (2005), a educação geográfica para ampliar o conhecimento e compreensão dos espaços em seu contexto local, regional e nacional necessita abordar temáticas relacionadas a organização político-administrativa do território, tipos de Estados, formas de Governo, entre outros temas de justiça e democracia que possuem implicações diretas com a dinâmica sócio-espacial. Pois, o conhecimento espacial territorial requer do sujeito a sua compreensão estrutural. Para isso, é necessário analisar o aparato estatal que rege o espaço de uma nação, organizado sob a forma de um Estado soberano. É imprescindível para o exercício de uma cidadania plena o conhecimento e compreensão do funcionamento do Estado e suas repercussões territoriais e nas relações socioeconômicas.

A educação geográfica ao trabalhar com o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, no ensino básico deve fazê-lo de maneira reveladora aos sujeitos-alunos, não de forma conteudística. Pois, o espaço geográfico deve ser entendido como local de morada do sujeito situado, onde se vê, sente, percebe, confronta, desestrutura, provoca, afeta o lugar onde vive; ambiente em constante transformação pelo ser humano, o qual realiza as mudanças segundo seus interesses. O espaço torna-se objeto de estudo não só pela forma ou pelas coisas que nele são produzidas, mas pelos modos de vida que o produzem - pelos projetos dos sujeitos no espaço. Não é um espaço receptáculo (SANTOS, 2012), mas um espaço projeto. Portanto, segundo Cavalcanti (2002, p.194), "Um projeto de ensino de Geografia, (...) tem o compromisso de efetivar as reais possibilidades dela contribuir para a formação dos cidadãos voltados para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade." Um ensino para além dos conhecimentos conceituais e procedimentais, em especial no ensino básico, é preciso que se trabalhe com a formação de atitudes (ZABALA, 1999).

Tendo isso em vista, o ensino da Geografia escolar deve estar comprometido com a formação cidadã dos sujeitos em escolarização, pois a educação geográfica possibilita o desenvolvimento de uma visão da totalidade, da

realidade da vida; graças a uma visão sistêmica de mundo e das relações dos sujeitos com o mundo. Dessa forma, o ensino-aprendizagem de Geografia voltado para a formação cidadã, municia os sujeitos-alunos de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para o pleno exercício de sua cidadania. O que resulta numa contribuição à formação de uma consciência cidadã, emergida da relação entre os homens e, desses com o meio, resultante do entrelaçamento das relações de trabalho e de produção, de tensões e conflitos, das situações e modos de vida na realidade concreta; esta como totalidade dialética estruturada (MARX; ENGELS, 1999). Para Carneiro & Nogueira (2008), não é uma consciência sem contexto, sem chão; mas nasce, constrói-se, forma-se a partir do modo de vida do homem. Na sua condição existencial de ser consciente, o homem é sujeito histórico, que vive o processo de construção da sua identidade, do seu sentir, pensar, saber e agir. Nesse processo de construção de uma consciência cidadã, a escola possui um papel fundamental para a formação do cidadão, pois como local estruturado e organizado para o desenvolvimento da educação formal, esta finalidade deve ser entendida como primordial do fazer educativo, objetivando aprimoramento da sociedade democrática.

Tal processo não é a incultação de um modelo ou representação de sociedade, mas uma posição reflexivo-problematizadora das representações socioculturais; não diz respeito a imposição ideológica de uma forma de sociedade, mas o ensino-aprendizagem de uma maneira de exercício da cidadania voltada para a democracia, a participação, o respeito aos direitos sociais, o conhecimento político dos seus direitos, sua participação; e, para a capacidade crítica de análise da realidade. Aqui tomamos como base a conceituação feita por Gutiérrez & Pulgarín (2009, p.23) para a construção de cidadãos democráticos, participativos, ativos, sociais, políticos, ativos e críticos.

- *Democráticos*, comprometido com o fortalecimento e estabilidade da democracia (Kymlicka & Wayne, 1997) dependem, em parte, das qualidades e atitudes de seus cidadãos: bem informados, com sentimento de identidade, capacidade de tolerar, de trabalhar com pessoas diferentes e sensíveis a dinâmica social.

- *Participativos*, são chamados a superar a cidadania como condição legal, quer dizer, o pleno pertencimento a uma comunidade política particular, e a

cidadania como atividade desejável, segundo a qual a extensão e qualidade de minha própria cidadania depende de minha participação naquela comunidade (Kymlicka & Wayne, 1997).

- Sociais, cidadãos comprometidos com o respeito aos direitos sociais e com a garantia da qualidade de vida social para o exercício da cidadania;
- Políticos, vinculados aos direitos políticos e ao dever de ser democrático, a norma, a legalidade, os deveres e direitos, a liberdade, a igualdade, a justiça e a crença plural;
- Ativos, porque os interessa menos a política institucional que o desenvolvimento da sociedade motivada pela convivência social, quer dizer, são mais atentos a vida social que ao sistema político, sem que isso signifique uma despolitização, se sentem responsáveis pelo rumo que toma o país;
- Críticos, possuem a capacidade crítica própria da reflexão associada à práxis que lhes fazem ser mais conscientes do propósito da existência.

Desta forma, tais qualidades a serem desenvolvidas no sujeito-aluno em escolarização retira-o de um papel de coadjuvante, dando-lhe condições de intervenção de sua realidade, já que o mesmo terá o conhecimento conceitual, procedimental e comportamental para intervir no espaço vivido em suas diversas dimensões, tornando-o protagonista e responsável pela construção da comunidade política. A consciência cidadã é processo de formação ativa para um cidadão ativo, não o resultado de processo natural, evolutivo; é processo desencadeado pela vida, por condições e modos de viver, por práticas sociais engajadas e eticamente referenciadas (CARNEIRO & NOGUEIRA, 2008).

Para Freire (2005, p.9), "Não se pode falar de conscientizar como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação"; o que aqui defendemos é um saber pensar o espaço como condição essencial para a vida em sociedade, para participar dos seus processos, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente num contexto social repleto de injustiça e ilegalidades contra o próprio cidadão, o qual necessita de informações e conhecimento a cerca da organização político-administrativa que interfere diretamente no seu cotidiano, por exemplo: a quem recorrer judicialmente quando os serviços públicos municipais não são garantidos de forma apropriada aos cidadãos.

(...) as práticas espaciais tem um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível coletivo, de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala de maneira a dispor de um instrumental de ação e reflexão. (LACOSTE, 2006, p.53)

Ao conceituar a espacialidade diferencial, Lacoste (2006) destacou a necessidade de construção nos indivíduos de um conjunto conceitual capaz de gerar práticas e intervenções espaciais de acordo com as necessidades individuais e, mais adiante, em escala coletiva, de um saber pensar o espaço regido por sistema de fixos e fluxos que interferem diretamente na dinâmica socioespacial (SANTOS, 2012c), cuja aprendizagem não se dá naturalmente, mas requer o seu ensino e aprendizagem, essencialmente, no ensino básico; especialmente, pelas ciências humanas, destacando o papel da educação geográfica para este fim, pois é imprescindível para a atuação espacial dos habitantes o conhecimento do funcionamento do aparato estatal que rege a ocupação e intervenção socioespacial. O que acarreta uma atuação no espaço vivido de forma mais intencional, visando a transformação da realidade através do domínio ou noção das estruturas democráticas para o exercício da cidadania plena, comprometida com a construção de uma espaço mais justo e igualitária.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a que o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionalizada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p.77)

Ao falar de consciência intencionada, Freire (2005) aponta a necessidade de construção ou sua formação nos indivíduos; não por meio de uma educação bancária, mas através de um processo educativo de reconhecimento da sua humanidade e de sua condição no mundo. Pois, ao trabalhar com a problematização da realidade vivida, os indivíduos identificarão as injustiças e

desigualdades impostas ao seu próximo de várias maneiras, principalmente por meio do Estado. A consciência intencionada requer um compromisso com a humanidade, onde o cidadão intervém no lugar de vivência, na sociedade e nas decisões políticas, com os movimentos sociais, por melhores condições de vida, por valorização do seu lugar de pertencimento. Para isso, a educação voltada para a formação de uma consciência intencionada deve trabalhar com a noção de que a realidade é mutável (FREIRE, 2005); e suas alterações são protagonizadas por diferentes atores, desde grandes corporações a grupos minoritários. Mas, para que esta atuação política ocorra de forma intencionada é preciso reconhecer-se cidadão/cidadã, conhecedor das estruturas de funcionamento de um Estado social de direito, pois através desta compreensão a atuação dos indivíduos se dará sob égide da Lei, reguladora da atuação de uma comunidade política no espaço.

Sem a formação de uma consciência cidadã detentora dos conhecimentos conceituais, procedimentais e comportamentais necessários para o pleno exercício da cidadania, a democracia e o valor da cidadania se tornam enfraquecidas; pois sua manutenção e aprimoramento se dão pela sua garantia legal de questionar estruturas e condições sociais; tanto o território, a região, Estado, país, cidade, são espaços estruturados politicamente e ideologicamente para a ação e atuação de forças mobilizadoras contrárias à cidadania ativa, não se mostrando interessante ao *status quo*. Ordem vigente que em todas as escalas de análise, do global ao local, beneficia uma minoria, em detrimento de uma maioria que sobrevive em condições degradantes para a vida humana.

Segundo Santos (2006), é de grande relevância para o exercício da cidadania, compreender que estrutura, forma e ação organizam e dinamizam a construção do espaço geográfico. Se destacarmos a dimensão política do espaço geográfico, fica evidente a necessidade de se pensar o espaço compreendendo o tipo de Estado adotado pela sociedade, regime de governo, tripartição de poder, entre outros temas fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Pois, para a formação de cidadãos democráticos, participativos, ativos, críticos, políticos e sociais; a educação geográfica deve trabalhar com as dimensões políticas e jurídicas que organizam a ocupação do espaço geográfico.

As políticas democráticas, que agem a modo de revolução liberal, são políticas de progresso fundadas no economicismo alienante e degradante da vida e do homem; não levam o cidadão a participar do processo econômico-construtor da história social, mas fazem-no cobaia de manobras com objetivos velados. Isso precisa ser lido nas formas/formações espaciais, uma vez que a Geografia serve para fazer a guerra (LACOSTE, 2006) para continuar a luta contra as hegemonias das elites globais. (CARNEIRO & NOGUEIRA, 2008, p.97)

Portanto, a educação geográfica possui uma relevante contribuição para a formação de cidadãos em escolarização, em particular no Ensino Médio. Já que, a disciplina geográfica está voltado para o estudo e compreensão do espaço geográfico e suas relações socioespaciais. Para isso, o ensino-aprendizagem da Geografia necessita abordar as dimensões políticas e jurídicas que regulam a atuação do homem no espaço, visando a formação de cidadãos que minimamente compreenderão a organização político-administrativa do território nacional e suas implicações para distribuição de recursos por parte do Governo Federal; como funciona o sistema tributário nacional?; quais são os direitos sociais, civis e políticos do brasileiro? que significa ter direito à educação, quando temos um sistema básico de educação segregado (privado e público)?; por que é interessante para o mercado, manter serviços públicos de má qualidade? quem ganha com isso?; por que o financiamento de campanha eleitoral por empresas é prejudicial à democracia?; por que não é comum no Brasil o uso de referendun e plebiscito no processo legislativo?; como funciona o Congresso Nacional?

No caso da educação geográfica, suas práticas educativas devem estar compromissadas com a formação do cidadão situado em sua localidade, comunidade, cidade; em seu lugar de origem. Mas, percebendo e compreendendo as diferentes escalas de atuação de atores espaciais em sua realidade. Para isso, é preciso uma inovação curricular transformadora em direção a formação cidadã, não um documento com belíssimas intenções e objetivos voltados a cidadania. Mas, um documento que expresse um compromisso cultural e social de uma comunidade política, estruturando as variadas disciplinas para este fim.

Portanto, necessitamos de algumas referências que nos sirvam para avaliar e decidir os conteúdos culturais do currículo que a educação para cidadania democrática requer. (...) O currículo para formar cidadãos supõe toda uma dimensão social e política que cruza diferentes objetivos e áreas de conteúdos, assinalada com idêntica ênfase pelo pensamento moderno e pós-moderno, ainda que por diferentes motivos. Por isso, precisamos dispor de um texto normativo ou propositivo de cultura para sermos membro da sociedade como cidadãos. (SACRISTÁN, 2002, p.156)

Diante da realidade brasileira, na qual evidenciamos uma falta de interesse e desconhecimento dos jovens estudantes brasileiros em escolarização a cerca das questões que dizem respeito a democracia, a república e a política nacional; a necessidade de se debater e propor uma inovação curricular voltada para a garantia efetiva de uma formação cidadã de maneira plena; se configura como estratégica para a manutenção e aprimoramento do regime democrático nacional, visando o aprimoramento do Estado brasileiro para a sua transformação em Estado social de justiça, garantidor do mínimo absoluto de cidadania aos seus habitantes. Desta maneira, no capítulo 3, trataremos a discussão sobre o currículo, analisando os PCNEM, discutindo as principais corrente teóricas e apontando caminhos para a construção de um currículo de Geografia no Ensino Médio voltado para a formação cidadã.

3. O CURRÍCULO: FUNDAMENTOS E TEORIAS

3.1 Breve Histórico

A palavra currículo é originada da palavra latina *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida; sendo definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Para Barrow (1984), a partir da etimologia, o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para estudo. Vale destacar que a palavra currículo emerge como conceito em escolarização, associada a palavra classe que juntas parecem ter entrado na esfera educacional em seu processo de transformação em atividade de massa (HAMILTON & GIBBONS, 1980). Sua origem está descrita na análise de Mir sobre a origem das classes nos estatutos do College of Montaign, no programa de 1509 de Montaign que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos.

A fonte mais antiga de "curriculum" se encontra no Oxford English Dictionary de 1633, revela Hamilton (1980), provenientes de Glasgow. No qual o termo latino "pista de corrida" está mais uma vez relacionada a uma sequência na escolarização.

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), esses ideais encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação - nacionais, sim; mas bipartidos - onde "os eleitos" eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (HAMILTON, 1980, p. 12)

A citação evidencia padrões de organização e controle sociais, não só isso, mas o poder de diferenciar; determinando o que devia ser ensinado em sala de aula. Desta forma numa mesma escola, crianças da mesma idade poderiam ter

acesso a informações e um ensino diferente de acordo com os currículos elaborados. O mesmo autor sustenta que as pedagogias de classe introduzidas na Universidade de Glasgow tinham influência direta sobre as adotadas nas escolas elementares do século XIX. Com a modernidade, a dualidade pedagogia e currículo resultou na transição do sistema de "classe" para o de sala de aula. No mesmo período, fins do século XVIII e início do séc. XIX, as mudanças iniciais ocorridas pela Revolução Industrial influenciou a transição do sistema de classe para a sala de aula, a tal ponto que podemos comparar sua influência na escolarização a mudança da produção doméstica para a produção e administração industrial. Para Smelser (1968), na família pré-industrial de um artesão, os próprios pais são responsáveis por ensinar aos filhos as habilidades ocupacionais mínimas, bem como por formá-los no plano emocional durante os primeiros anos de vida. Quando uma economia crescente exige maior instrução e melhor habilitação técnica, a pressão exercida sobre tal família multifuncional é no sentido de que ela ceda o lugar a um novo e mais complexo conjunto de programas sociais. Surgem instituições educacionais estruturalmente distintas, e a família começa a passar para essas novas instituições algumas das suas tarefas educacionais.

Assim, com a consagração da Revolução Industrial, a família que antes detinha o monopólio da educação, agora se viu condicionada a ceder essa responsabilidade ao Estado, o qual substituiu o sistema de classe pelo da sala de aula, onde as crianças e adolescentes são dispostos em grupos maiores, adequadamente supervisionado e controlados (influência industrial na escolarização). O que para Hamilton (1980) significou a vitória das pedagogias em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem.

Nesse processo, no séc. XIX, a pedagogia e o currículo se entrelaçam e ganham traços modernos, como afirmou Bernstein (1971), pedagogia, currículo e avaliação considerados em conjunto; combinação que resultou, na Inglaterra, no processo de institucionalização da diferenciação. O currículo estabelece três níveis de escolarização, não obedecendo exatamente aos níveis sociais. Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias mais abastadas, ou a filhos de homens de negócios; neste caso, o currículo seguia

uma linha mais clássica. Em seguida, até os 16 anos de idade, filhos da classe mercantil, cuja orientação era menos clássica, mas prática. Por último, para alunos de até 14 anos, destinado aos filhos de pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos; para este grupo, a preocupação era ensinar a ler, escrever e contar. Esse sistema consistia na escolarização secundária completa, mas a maioria dos trabalhadores permanecia na escola elementar. Neste período, o currículo funcionava como um diferenciador social (GOODSON, 2013).

Já no século XX, sofrendo uma forte influência da organização industrial e sua mentalidade mecanicista, o currículo acabou consagrando a produção em série no sistema de sala aula, adotando matérias, horários, notas, padronização, fluxogramas, etc; ganhando um status normativo, com destaque para a manifestação sistemática da matéria ou disciplina escolar. Ainda na Inglaterra do século XIX, em 1850, este sistema foi introduzido, chegando na situação atual em 1904, por meio dos Regulamentos Secundários, que em 1917 elencaram as matérias principais, aceitas como matérias básicas de um Certificado Escolar, baseando-se na definição e avaliação do conhecimento examinável, com ênfase para as matérias acadêmicas do Certificado, o que logo resultou numa posição de destaque destas disciplinas nos horários das escolas secundárias. No Norwood Report, de 1941, consta uma certa uniformidade no currículo escolar, resultando numa dupla necessidade: conseguir encaixar as muitas matérias que competiam por um tempo no currículo, e lecioná-las de tal forma e num padrão que lhes assegurassem bom êxito nos exames para obtenção do Certificado Escolar.

O caráter normativo do sistema é nítido, e como resultado "dessas necessidades" o currículo "havia se estabelecido num equilíbrio desconfortável, com exigências de especialistas e matérias em amplo processo de ajustes e compensações". Torna-se evidente o quanto, através das matérias de prova, as juntas examinadoras das universidades influenciaram o currículo. Centrado num ensino acadêmico, o currículo realmente ganhou força no período que se seguiu ao Ato Educacional de 1944 e a introdução do Certificado Geral de Educação, em 1951. (GOODSON, 2013, p. 36)

Esse sistema de escolarização privilegiava aqueles que detinham melhores condições financeiras e que permaneciam mais tempo na escola secundária

(Grammar Schools). No relatório Norwood, de 1943, foi constatado que a escolarização criou grupos diferentes de alunos, e que cada um desses grupos deveriam ser tratados de modo apropriado. Apesar da manutenção da diferenciação baseada em status social e classe, agora a lógica era baseada na mentalidade dos indivíduos, cada qual encaixando-se num currículo diferente. Sendo divididos em três grupos, o primeiro era composto por aqueles interessados no aprendizado como meta e com capacidade para apreender um argumento e acompanhar um raciocínio; currículo das escolas secundárias, destinados a profissões liberais ou assumiam cargos de direção ou de altos negócios. "No segundo grupo, alunos interessados no campo das ciências aplicadas ou artes aplicadas, destinados as escolas técnicas. Por último, o grupo dos alunos com facilidade em trabalhos manuais, com algo mais concreto, voltados para o comércio; escola secundária moderna" (The Norwood Report, 1943, p.4).

O que resultou numa valorização de determinadas "matérias acadêmicas", em detrimento de subgrupos de matérias escolares, como: trabalho em madeira e metal, educação física, arte, costura, contabilidade, etc.; tudo isso como resultado da priorização de alunos através do currículo. As escolas diferentes das secundárias, técnicas e modernas, passaram a buscar melhoria de status através de exames que enfatizavam matérias acadêmicas. A distinção entre matérias escolares e matérias acadêmicas reveste a Universidade de importância, pois cabia aos universitários estabelecer ou classificar que matéria seria considerada "disciplina acadêmica", o que a revestia de status, oportunidade de carreira e de alocação de recursos financeiros; colocando no topo do currículo as matérias consideradas "disciplinas acadêmicas" pelos especialistas. O perigo disso, como alerta Layton (1973), é o de valorização de matérias segundo critérios acadêmicos e não a relação com as necessidades e interesses dos alunos, inserindo os alunos numa tradição, em que suas atitudes chegam à passividade e ao conformismo.

Tal sistema de escolarização institucionalizada, onde as matérias escolares e "disciplinas acadêmicas" eram escolhidas pelos universitários e especialistas, conflitava com as formas anteriores de educação, realizadas sob a tutela da família. Rothblatt (1976), descreve a educação inglesa na Era Georgiana, não havia o

interesse do Estado por "educação nacional". Aliás, tal ideia nem lhe havia ocorrido. A Igreja, interessada em educação por causa da Dissensão, ainda não tinha uma política firme e confiava a direção dos estudos a iniciativas locais ou pessoais, ou às forças do mercado Assim, durante todo o século XIX, a instrução ministrada no lar, onde as adaptações nos currículos podiam ser feitas com rapidez e facilidade, tudo dependendo da aptidão do aluno, certamente continuava como um dos mais importantes meios de educação elementar e secundária.

Já em grupos de classe operária, trabalhando com a educação de adultos, havia a valorização da experiência da vida, nesta fase e na posterior, um dos traços do currículo, onde a escolha das matérias por parte dos alunos, disciplinas ligadas com a vida concreta contemporânea e paridade da discussão geral com a instrução baseada na experiência (WILLIAMS, 1975), existindo a ideia de currículo como uma conversação de mão dupla, não como via de mão única.

A escola particular operária prosperou durante a primeira metade do século XIX, principalmente na segunda metade do mesmo século, apesar do Ato de 1870, que permitia aos conselhos municipais tornar obrigatória a frequência das crianças entre cinco a treze anos na escola. Segundo os inspetores estatais, estes locais eram condenados por serem ambientes interessados somente em criancinhas, serviço instável, não havia horário definido, as crianças chegavam e saíam em qualquer horário (adaptado às necessidades familiares); crianças de dois e três anos de idade mandadas para escola a fim de ficarem em "segurança; acomodações superlotadas, abafadas, sujas e anti-higiênicas; não havia classes; o professor era um simples operário(a); o currículo era individualizado e não sequencial (HARRISON, 1984).

Como consequência do ato educacional de 1870, lentamente essas escolas foram sendo eliminadas pela escolarização estatal. Com os temores da Revolução Francesa, o Estado passou a desempenhar um papel cada vez mais importante no ato de organizar a escolarização e o currículo. O que resultou na utilização do currículo como instrumento de controle social junto a massa trabalhadora, para evitar o surgimento de um movimento revolucionário na Inglaterra.

Para as demais classes da época, esta apresentação de um currículo rigidamente estruturado, sequenciado e recomendado, nem sempre foi tida como necessária. Sabemos que as escolas públicas não seguiram um padrão comum de educação, embora concordassem em assumir o latim e o grego como principais componentes do currículo. Cada escola desenvolveu uma forma própria e característica de organização, com um vocabulário idiossincrático para descrevê-la. (GOODSON, 2013, p.41)

O que resultou em várias formas alternativas e coerentes de educação e currículo numa ampla série de escolas para todas as classes, formas que foram mantidas nas escolas para "as melhores classes". Assim, o modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal ocupou todo ambiente educacional, já no final do século XIX se tornando como padrão dominante, aliado a distribuição de recursos e com a concomitante atribuição de status e profissões (GOODSON, 2013).

A preocupação com este processo se dá na negação da dialética da educação, a noção de diálogo e a flexibilidade essenciais para o processo de aprendizagem; pois um sistema hierarquizado pode estabelecer matérias de estudo definidas por estudiosos especializados, inserindo os alunos numa tradição de atitudes passivas e resignadas. Por isso, as disciplinas não podem ser transformadas como em conhecimentos acabados e imutáveis, nem serem ensinadas como verdade absoluta, incontestável; neste caso, o conhecimento deve ser socialmente contextualizado, devido a realização tanto do currículo e do conhecimento num contexto social.

Este breve histórico sobre as origens do currículo, revela que este documento possui uma função clara de nortear o sistema educativo, expressando os anseios de uma sociedade para a formação do sujeito-aluno em idade de escolarização obrigatória, suas práticas pedagógicas, disciplinas, conteúdos, objetivos do sistema educativo, etc. Sistema que veio a assumir um papel desenvolvido pelas famílias, mas associado ao processo de industrialização e, conseqüente, necessidade de uma formação mais técnica para o desempenho de funções específicas nas indústrias; as escolas assumem esta função que ocorria no seio familiar, necessitando desta maneira de definições claras do que seria ensinado nas classes, divididas, inicialmente, de acordo com a condição social.

Portanto, em sua gênese, o currículo possui um papel norteador e regulatório do sistema educativo, sendo elaborado por diversos atores sociais que travam uma luta constante em sua elaboração; pois, busca conciliar interesses ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, disciplinares, culturais e políticos.

3.2 Fundamentos do Currículo

Vivemos numa sociedade extremamente complexa e em ambientes artificializados que possuem uma série de fatores determinantes de sua dinâmica, tanto de caráter local ao global. Neste ambiente, onde o nível tecnológico e científico é bastante avançando, os membros desta sociedade não aprendem naturalmente a assimilar a cultura apenas pela observação dos adultos, mas através de um conjunto de atividades voltadas para assegurar que os membros de uma comunidade complexa seja capaz de se tornar ativo no seio da cultura do grupo, adquirindo a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada, constituindo a Educação (COLL, 2007).

Ao compararmos uma sociedade organizada por meio de um Estado social de direito, em regime democrático presidencialista republicano, com alto nível de avanço tecnológico e científico; a uma sociedade primitiva, na qual a organização política e territorial é mais simples, onde as atividades educativas não costumam diferenciar-se das atividades cotidianas dos adultos, de pesca e caça. Nestas sociedades primitivas, a aquisição dos conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, costumes, etc.; se dá pela participação, quando possível, do mundo dos adultos, ou pela observação e imitação. Fica nítida, através desta comparação, que o processo educativo em sociedades complexas politicamente, tecnologicamente e cientificamente; não ocorre pela participação da vida dos adultos, pois estes realizam atividades de exigem alto grau de especialização; nem pela observação ou imitação, mas através da escolarização, marcada pelas atividades educativas que requerem uma sistematização de conhecimentos, de práticas pedagógicas, de informações psicológicas sobre as faixas etárias mais adequadas para

determinadas aprendizagens, etc. Neste contexto, a questão do currículo no ensino obrigatório ganha grande importância.

Neste subtópico não queremos apontar uma nova definição ou teoria sobre o currículo, mas deixar claro o nosso entendimento sobre o que é, principais teorias e concepções adotadas nesta tese sobre esta área do conhecimento, o que fundamentará nossa análise dos currículos estaduais brasileiros de Geografia no ensino médio. Segundo Grundy (1987, p.5), "O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e preciamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas."

Como construção cultural, o currículo se torna um campo vasto de interpretações e entendimentos diversos, pois em sua concepção estão aglutinados inúmeros conhecimentos de campos científicos variados, visando a sua elaboração. Aqui, vamos expor alguns grupos de significados elaborados por Rule (1973), com base em pesquisa realizada sobre as definições de currículo nos EUA, definindo dois grandes grupos de concepções curriculares, são eles: o primeiro, marcado pelo entendimento do currículo como experiência, guiando o aluno para obtenção de experiência na escola, estabelecendo um conjunto de responsabilidades para que a escola promova uma série de experiências no alunado; o segundo, concepções diversas, como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, mudança de conduta, programa da escola com conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados.

Outra pesquisa que contribui com esta análise do currículo, foi realizada por Schubert (1986) ao apontar as impressões que nossa mente nos remete ao conceito de currículo, por exemplo: conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo; programa de atividades planejadas, sequencializadas, impressa num manual ou guia do professor; resultados pretendidos de aprendizagem; concretização do plano reprodutor da sociedade; como tarefas e habilidades a serem dominadas; conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

O currículo pode ser analisado segundo cinco âmbitos formalmente diferenciados, são eles:

1. O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
2. Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
3. Como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
4. Campo prático, analisando os processos instrutivos e a realidade da prática; intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; manter a interação entre a teoria e a prática em educação.
5. Referem-se a ele como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre o tema. (SACRISTÁN, 2000, p. 58)

Para Goodson (2013), o currículo é um documento público que expressa visivelmente o que se espera do processo de escolarização numa comunidade política, representando o resultado de uma constante luta em torno dos objetivos e aspirações para a educação. Ele nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Mas, há algo comum nesses entendimentos sobre o currículo, nele temos a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, de um modelo educativo determinado, um projeto educativo; explicitando as intenções e o plano de ação que rege as atividades educativas (SACRISTÁN, 2000; COLL, 2007). O currículo expressa as intenções sociais para com a manutenção ou transformação da realidade social, não queremos atribuir à educação uma onipotência ou papel messiânico, mas aqui enfatizar o seu papel estratégico para a construção de uma sociedade democrática mais justa e igualitária.

O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica. É função do currículo evitar o hiato entre os dois extremos; isso depende, em grande parte, sua utilidade e eficácia como instrumento para orientar a ação dos professores. O currículo, entretanto, não deve suplantiar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-se em meros instrumentos de execução de um plano prévio e minuciosamente estabelecido. (COLL, 2007, p. 44)

O propósito do currículo não é de restringir ou, até mesmo, delimitar, a atuação dos professores em sua relação de ensino-aprendizagem; mas, de nortear suas práticas, cumprindo os objetivos da escolarização estabelecidos pelo seu contexto social. O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura (McNEIL, 1983), se caracterizando como uma práxis antes que um objeto estático proveniente de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens. Para Sacristán (2000), é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. Com base nisso, fica ressaltado a necessidade de se contribuir para a discussão com relação a formação cidadã, pois tendo em vista que o currículo é uma prática da função socializadora e cultural, nada mais justo do que ensinar como se dá esta socialização numa comunidade organizada num Estado social de direito republicano, democraticamente estabelecido, sob um regime presidencialista de governo. Portanto, o currículo é um elemento estruturador para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural.

Há a dimensão do currículo como seleção particular de cultura, proporcionando informações sobre o que ensinar (conteúdos e objetivos), nesta dimensão são selecionados da experiência socialmente aceita, conceitos, conteúdos, habilidades, normas, valores, etc; extraídos de várias áreas da ciência, das humanidades, das ciências exatas, das artes, da tecnologia, etc. Este entendimento de currículo é o mais elementar, sua função socializadora e educadora vai muito além dele, mas ocorre através dele. Por isso, na escolarização obrigatório, o currículo expressa um projeto global de uma sociedade para a preparação e formação de crianças e jovens em sua inserção na vida privada e pública; refletindo o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 19)

Os conteúdos culturais formam um dos pilares do sistema educativo, pois através deles os indivíduos em idade de escolarização obrigatória adquirem conhecimentos que permitirão a sua inserção e atuação na sociedade em que estão inseridos. O que nos remete a defesa feita por Michael Young (2007) dos conhecimentos poderosos, no texto "*Para que servem as escolas?*", publicado na Revista Educação e Sociedade, nele o autor defende que não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento. Mas, de que conhecimento ele trata? "Conhecimento dos poderosos", ou "conhecimentos poderosos"? Young (2007), distingue estes dois conceitos, o primeiro, diz respeito ao acesso a conhecimentos historicamente apropriados pela elite, por ter acesso à Universidade ou a conhecimentos de alto status comprometido com a manutenção da realidade social posta. Por isso, a defesa de outro enfoque estabelecido pelo autor, "conhecimentos poderosos", referindo-se ao que o conhecimento pode ocasionar após sua aquisição, fornecendo explicações sobre o mundo, ampliando sua visão e interpretação das relações existentes no espaço vivido. Este conceito ressalta a importância da escola como ambiente formalmente organizado e definido para que adquiram "conhecimentos poderosos", que não é disponível em casa.

O "conhecimento poderoso" nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é "transmitir conhecimento poderoso", as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo. (YOUNG, 2007, p.1295)

O autor continua a sua defesa dos conhecimentos poderosos, estabelecendo uma diferença importante em sua conceituação, há o conhecimento dependente do contexto, voltado para a resolução de problemas do cotidiano, podendo ser prático (defeito eletrônico ou caminho no mapa) ou procedimental

(manual ou regras de segurança). Já o segundo tipo é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, voltado para generalizações e busca de universalidade, base para fazer julgamentos, potencialmente adquirido na escola e é este o "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007). Desta maneira, defendemos a estruturação dos conteúdos, conceitos e temas da Geografia do ensino médio como "conhecimentos poderosos" para a formação cidadã; permitindo que os alunos-sujeitos se apoderem de conhecimentos poderosos sobre o Estado, Governo (forma, regime e estrutura) a organização político-administrativa (União, Estados, Municípios, Distritos Federais e Territórios) e tripartição do Poder; os quais contribuirão para o exercício de sua cidadania plena, para além do ato de votar; possibilitando a formação cidadãos mais atuantes, comprometidos com o aprimoramento do Estado social de direito e com a democracia.

Como vimos, o currículo desde sua origem expressa as intenções educativas para o projeto de escolarização obrigatória, apresentando os princípios, objetivos, conteúdos, práticas pedagógicas adotadas e os processos avaliativos da aprendizagem.

O currículo acaba numa prática pedagógica, sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.26)

Entendido como um documento configurador das práticas educativas diversas, o currículo ganha relevância para o outro extremo do sistema educativo, o professor. Pois, o currículo não garante a concretização das intenções educativas estabelecidas para serem alcançadas em determinado momento da escolarização; já que em torno da concretização de um objetivo educativo temos que levar em consideração inúmeros contextos, como: qualificação do professor, infraestrutura da escola, organização da escola, tipo de avaliação, relação professor-aluno, influência das práticas organizativas e técnicas administrativas de regular o currículo, etc. Mesmo assim, o papel regulatório e norteador que o currículo possui não é desvalorizado devido a esses diversos contextos até a concretização da prática

educativa, muito pelo contrário, aí reside a necessidade de aprimoramento e constante debate sobre o currículo. Já que, a presença desses variados contextos sociais pode provocar uma multiplicidade de ensino e de adoção de outras práticas educativas sem a garantia de acesso de forma universal aos "conhecimentos poderosos" (YOUNG, 2007) como currículo mínimo comum a ser trabalhado pela escolarização obrigatória, garantindo o acesso a conhecimentos que são indispensáveis para a vida em sociedade, principalmente no que diz respeito a sua capacidade de leitura de mundo da dimensão política em que estamos imersos.

Sendo possível afirmar que quase todas as dimensões do processo de escolarização obrigatória sofrem a influência do currículo como instrumento orientador das práticas e intenções educativas; tornando-se um centro aglutinador de conceitos e teorias pedagógicas. Por isso, no debate sobre a melhoria da qualidade no sistema educativo, a atenção se volta para a renovação curricular como um instrumento de melhoria.

Não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo. Todo modelo ou proposta de educação tem e deve tratar explicitamente o referente curricular, porque todo modelo educativo é uma opção cultural determinada. Parece necessário também que se enfatize cada vez mais este aspecto, porque uma espécie de "pedagogia vazia" de conteúdos culturais adonou-se, de alguma forma, do que se reconhece como pensamento pedagógico progressista e científico na atualidade, muito marcado pelo domínio que o psicologismo tem tido sobre o discurso pedagógico contemporâneo. O certo é que, por diferentes razões, na teorização pedagógica dominante existem mais preocupações pelo como ensinar que pelo que se deve ensinar. (SACRISTÁN, 2000, p. 44)

A problemática apontada por Sacristán (2000) na citação anterior, dá ênfase pedagógica no como ensinar, ao invés do que se deve ensinar; é extremamente pertinente. Pois, com frequência, o ensino baseado no conhecimento disciplinar é apontado como o responsável pelo fracasso escolar, quando na realidade, é preciso, sim, rever os procedimentos metodológicos (forma), mas, antes disso, selecionar adequadamente e com rigor o que deve ser ensinado ao longo da educação obrigatória, entrelaçando conhecimentos especializados, pedagógicos e psicopedagógicos na seleção da cultura.

Dessa forma, o currículo ao estabelecer as intenções educativas ou o que ensinar, estabelece as finalidades, caracterizadas como afirmações de princípios através das quais a sociedade (ou grupo social) identifica e veicula seus valores, e que proporcionam linhas mestras a um sistema educacional. Em seguida, as metas educacionais, definidas de maneira geral como as intenções perseguidas por uma instituição, organização, grupo ou indivíduo mediante um programa ou uma ação educativa determinada, diferenciando-se das finalidades ao se referir a um programa concreto de ação. Os objetivos gerais, descrevendo em termos de capacidades do aluno os resultados esperados de uma sequência de ensino-aprendizagem; podendo ser finais ou intermediários, de acordo com a sua função. Por fim, os objetivos específicos ou operacionais, oriundos da divisão de um objetivo geral em específicos necessários para a sua concretização (HAMELINE, 1979).

3.3 Teorias Tradicionais de Currículo

Neste corrente de pensamento sobre o currículo, o instrumento deve ser o mais eficiente possível, devendo estabelecer o caminho, o passo-a-passo daquilo que deve ser ensinado em sala de aula. Pacheco (2005, p.85), afirma que, segundo Bobbit, "o curricularista deve organizar o processo de ensino-aprendizagem tal como o engenheiro planeja o traçado de uma estrada, de modo a ser o mais eficiente possível". Esta ideia conflitava com vertentes mais progressistas, embora tradicionalistas, como a liderada por John Dewey, voltada para a construção da democracia do que com a economia.

O modelo proposto por Bobbit tem sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler publicado em 1949 e vai dominar o campo do currículo nos Estados Unidos com influência em vários países, inclusive no Brasil, pelas próximas quatro décadas na opinião de Silva (2007).

Com Tyler, o currículo deve responder quatro questões básicas: que objetivos educacionais a escola deve atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos e

como organizar eficientemente essas experiências? como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Correspondendo, respectivamente, à divisão tradicional da atividade escolar: "currículo", "ensino e instrução" e "avaliação" (PACHECO, 2005).

Cada um dos modelos curriculares, o tecnocrático (Bobbit, Tyler *et al*) e o progressista (Dewey), incluindo-se os escolanovistas brasileiros (Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, *et al*), criticam, a seu modo, o currículo clássico. O currículo tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade como preparação para a vida profissional contemporânea e o currículo progressista, o distanciamento dos interesses dos jovens e das experiências das crianças (SILVA, 2007).

Ambos os modelos tradicionais de currículo, o tecnocrático e o progressista de base psicológica, só iriam ser definitivamente contestados nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, com o movimento de "reconceptualização do currículo" que será abordado nas teorias críticas de currículo (SILVA, 2007).

3.4 Teorias Críticas de Currículo

A década de 1960 foi marcada por inúmeras manifestações ao redor do mundo, no Brasil, Golpe Militar e sucessivas manifestações reprimidas pelo regime; nos EUA, o movimento pelos direitos civis americanos e a luta contra a guerra do Vietnã; na França, forte protestos estudantis; movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual, a independência das antigas colônias africanas, etc. Tudo isso, revela uma agitação contrária a ordem vigente, o que também alcançou o contexto educacional conservador dominado por teorias educacionais conservadoras (SILVA, 2007).

As teorias críticas se opõem aos processos de convencimento, adaptação e repressão das classes dominantes, contrapõem-se ao empirismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais, opondo-se ao *status quo* e criticando a escola como uma estrutura a serviço dos interesses dominantes e como instrumento da classe dominante.

Nos EUA temos o "movimento de reconceptualização", na Inglaterra, a "nova sociologia da educação", com destaque para Michael Young; no Brasil, a Paulo Freire; na França, a Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 2007).

Retenhamos esta ideia: as teorias dos reconceptualistas não visam ajudar os práticos, ou seja, os professores, como o faziam (e fazem) os tradicionalistas; os critérios de eficiência, tão queridos da sociedade norte-americana, que de algum modo estão na base da concepções curriculares de Bobbit e Tyler, são proscritos. Em sua substituição, apresenta-se um outro critério: o da compreensão. (FREITAS, 1998, p.19)

O propósito dos reconceptualistas é o de desenvolver e criticar esquemas conceituais na esperança de que novos modos de expressão do currículo, no futuro, possam ser mais produtivos do que as orientações atuais. Segundo Silva (2007), autores como James McDonald e Dwayne Huebner apontam a rejeição da concepção tradicionalista de currículo que só ganhou impulso sob a liderança de Willian Pinar, com a I Conferência sobre Currículo realizada em 1973. O movimento de reconceptualização possuía vertentes fenomenológicas quanto marxistas, contudo os marxistas afirmavam que o grupo se concentrava demais nas questões subjetivas.

O currículo e o poder estão na base da crítica desenvolvida por Apple (1989;1979). Para este autor, a preocupação é qual conhecimento seria considerado verdadeiro, por que esses e não outros conhecimentos, quais interesses conduziram a seleção desses conhecimentos, quais são as relações de poder envolvidas nesse processo de seleção.

As instituições culturais, econômicas e políticas corporificam relações de dominação e subordinação, de modo a naturalizar as chocantes desigualdades que estão sendo agora elaboradas para que pareçam de alguma forma legítimas. (...) É importante, acho, que reconheçamos que a educação é construída sobre a base não apenas da dinâmica de classe, mas também sobre as dinâmicas de gênero e raça. (APPLE, 1989, p.12-15)

Além da dimensão da dominação e subordinação, Apple (1979) aponta para a distribuição desigual do conhecimento entre as classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, grupos etários e grupos com poder diferenciado. Desta forma, alguns grupos tem acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outro. Para Apple era fundamental o questionamento das formas de conhecimento distribuído. De que é esta cultura ou a que grupo social pertence este conhecimento? E, de acordo com o interesse de que é que se transmite determinado conhecimento nas escolas? Estas questões revelam suas ligações com a "nova sociologia da educação" na Inglaterra, principalmente com os trabalhos de Young e Bernstein (PARASKEVA, 2002).

Outro expoente da corrente crítica curricular é Henry Giroux, com forte influência do pensamento de Karl Marx, Paulo Freire e Zygmund Bauman. Em suas últimas publicações, segundo Silva (2007), suas análises parecem ter se tornado crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais, ainda que em conexão com a questão pedagógica e curricular.

Na apresentação do livro, "Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem", de Henry Giroux (1997), Paulo Freire escreve:

O que eu gostaria de destacar sobre Giroux e sua compreensão integral do mundo e seu processo de transformação é sua visão de história como possibilidade. Para Giroux, não existe esperança sem futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado (p. ix)

Para Giroux (1985), juntamente com Aronowitz, o currículo deve ser entendido através dos conceitos de emancipação e libertação e, nessa fase, três conceitos são centrais: esfera pública, um conceito de Habermas; intelectual transformador, baseando-se no intelectual orgânico de Gramsci e voz da resistência estudantil. A escola e o currículo deve funcionar como uma "esfera pública democrática"; segundo Giroux & Aronowitz (1985), eles entendem os professores como intelectuais transformadores e através do conceito de voz ele concede um papel ativo a participação dos estudantes, papel este que deve contestar as relações de poder que não raramente eliminam tal voz.

Segundo Young (1971), a tarefa de uma sociologia do currículo consiste em colocar em questão as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pelos educadores; mostrando seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário. A noção de "construção social", enfatizada pela "Nova Sociologia da Educação", encontra continuidade nas análises de currículo com inspiração nos Estudos Culturais e no Pós-estruturalismo.

Já numa concepção de orientação social como a de Kemmis (SACRISTÁN, 1998), o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa como ocorre o problema das relações entre teoria e a prática e das relações entre a educação e a sociedade. Com Goodson (2013), o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos específicos. Mas, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito tem sido tratado como um dado.

Sobre a abordagem do currículo como uma construção social, sua finalidade social se dá a partir de uma ideia de universalização, segundo Giroux (1997) se refere às escolas como o mecanismo principal para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. Para a teoria crítica, o conceito de cidadania deve ser entendido a uma prática emancipatória e de luta social progressista.

O currículo como a cultura pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva, já que, tanto um como outro, pode ser compreendido como: 1) uma prática de significação, como texto, como trama de significados; 2) uma prática produtiva de sentidos e significados sobre os vários campos e atividades sociais; 3) uma relação social, mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, ou como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significante, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto das relações sociais; 4) relações de poder, que não são externas às práticas de significação e que constituem o currículo, este elemento estranho - poder -, do qual poderíamos nos livrar ou emancipar; 5) uma prática que produz identidades sociais, que só se definem por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A identidade, do mesmo modo que a cultura, não é um produto final. (SILVA, 1999, p.17)

Sacristán (1998a, p.125) afirma que "o currículo tem uma certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável e flexível, mas, de qualquer forma, determinante da ação educativa". Toda conceituação, em primeiro lugar, deve considerar o estudo do currículo como uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve; em segundo, trata-se de um projeto que só poder ser entendido como um processo historicamente condicionado, próprio de uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade; terceiro, o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente; e, por fim, como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele (SACRISTÁN, 1998).

A noção de "currículo oculto" foi utilizada pela primeira vez por Jackson (1968, apud SILVA, 2007, p.77-78): "nos grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combina para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola".

Sacristán (1992,p.54) aponta os seguintes aspectos do currículo oculto:

Permite distinguir o que se pretende do que realmente se faz e utilizar dois discursos: um que expressa o que se pretende (expectativas curriculares) e refere à fundamentação; outro que serve para dizer como é a realidade, descrevendo-a e criticando-a. Com efeito, o currículo oculto caracteriza-se quanto as duas condições: o que não se pretende e o que resulta de uma experiência natural, não planificada. Considerar uma dimensão oculta do currículo exige que se fale da cultura como conteúdo do currículo em termos antropológicos, isto é, a cultura como a conjunção de significados crenças, comportamentos, atitudes veiculadas no processo de socialização dos aprendentes. O currículo real depende de dimensões fundamentais: físicas, organizacionais e pedagógicas.

Contudo, Silva (2007) nos alerta sobre o contexto neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa

oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

3.5 Teorias Pós-Críticas do Currículo

No final do século XX surgiram as teorias pós-críticas que direcionam suas bases para um currículo no qual se vilcula conhecimento, identidade e poder com temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade e multiculturalismo; influenciadas pelo pós-estruturalismo e a pós-modernidade. O pós-estruturalismo instaura uma teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A realidade é considerada como uma construção social e objetiva, os pós-estruturalistas rejeitam definições que encerrem verdades absolutas sobre o mundo, pois a verdade dependeria do contexto histórico de cada indivíduo. Apesar de terem ligação, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo não são sinônimos. Enquanto o primeiro tem relação maior com os movimentos culturais, o segundo rompe com os grandes esquemas meta-narrativos que pretendem explicar ou significar o mundo social. Para Burbules (2003, p. 159): “Em parte, uma ênfase na diferença, e principalmente nas interpretações pós-estruturalistas da diferença, é expressão da desconfiança pós-moderna em relação às metanarrativas e discursos unificadores em geral”.

Alguns temas pertinentes aos estudos pós-críticos em currículo são o multiculturalismo, estudos de gênero, questões étnicas e raciais, a teoria *queer*, e as conexões desses temas com a questão de saber, poder e identidade. No caso do multiculturalismo, tema predominante nos países desenvolvidos, onde a migração legal e ilegal se caracteriza como um problema, em certa medida, para algumas nações. Nos quais os grupos étnicos minoritários lutam para garantir a manutenção de suas formas culturais reconhecidas, principalmente em âmbito escolar, o que repercute na formulação dos currículos nacionais. Para Silva (2007), a análise crítica de multiculturalismo está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista inspirada no marxismo, cuja ênfase está nos processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da

produção dos processos de discriminação e desigualdade estabelecida na diferença cultural.

Neste sentido o multiculturalismo crítico não secundariza o questionamento sobre as desigualdades sociais em função das diferenças culturais, considerando classe social como categoria.

A tolerância apesar de ser um impulso generoso, pode implicar também um tipo de superioridade, bem como a ideia de "respeitar as diferenças" pode significar que tais diferenças culturais são vistas como imutáveis. Contudo, de um ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas através de relações de poder. A diferença num currículo multiculturalista crítico, mais do que tolerada ou respeitada, tem que ser colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2007, p.88-89)

Quanto ao estudo de gênero, ele foi utilizado pela primeira vez para dar conta dos aspectos sociais do sexo, em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual, é um conceito central na teoria feminista contemporânea, refere-se aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos (PACHECO, 2005). Segundo as análises feministas há uma enorme desigualdade entre os homens e as mulheres, sendo os homens mais privilegiados quanto aos recursos simbólicos e materiais da sociedade, se estendendo para a educação e o currículo. É tanto que, a própria ciência, é uma grande expressão do masculino, pois supõe uma separação entre rígida entre sujeito e objeto, corpo e mente, neste linha pensamento, essa análise pode se estender para praticamente qualquer campo ou instituição social. Consequentemente, o currículo existente é claramente masculino e uma perspectiva crítica que deixasse esse fato de lado consistiria uma perspectiva bastante limitada desse artefato que ao mesmo tempo corporifica e produz relações de gênero (SILVA, 2007).

Na teoria pós-crítica, há uma preocupação com a identidade étnica e racial, problematizando o caráter histórico e construído das categorias raciais, tendo em vista o sentimento de identidade étnica. Num currículo crítico, não há critérios universais, não há uma certeza absoluta, nem mesmo de gênero ou etnia para definir os conteúdos e os processos de identidade do sujeito. Neste caso, a identidade é

concebida como histórica, contingente e relacional, isto é, não existe identidade fora da história e da representação.

Historicamente, o termo *queer* tinha conotação depreciativa, mas uma reviravolta do movimento homossexual recupera-o como uma forma positiva de autoidentificação. A teoria *queer* quer ir além da hipótese da construção social de identidade. Pela definição de identidade, também como uma performance, libertando a todos de uma identidade enquadrada, incluindo a identidade sexual. É nessa perspectiva que Deborah Britzman propõe uma pedagogia *queer* cujo objetivo é questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem o que é certo, errado, moral, imoral, normal e anormal. (SILVA, 2007, p.108)

Com base na teoria *queer*, um currículo crítico deve ir além dos conhecimentos dominantes, questionando o conhecimento como socialmente construído, investigando o que ainda não foi construído. Aqui queremos destacar o enfoque da teoria para a questão de gênero, principalmente a questão sexual, na qual os interesses individuais prevalecem sobre o coletivo. O que favorece ao distanciamento curricular para com a formação de cidadãos e seu enfoque maior em temas e conceitos da esfera privada.

3.6 O "Novo Ensino Médio": os Parâmetros Curriculares Nacionais

Com a redemocratização do Brasil, iniciada com a queda da Ditadura brasileira, em 1985, o país mergulhou em profundas mudanças estruturais, nova Constituição Federal de 1988 para se adequar ao regime democrático. Além disso, a economia passou por mudanças severas, a implantação do neoliberalismo promoveu mudanças estruturais e conjunturais, reforma do Estado, privatizações, maior emprego de tecnologia nas indústrias, desemprego, continuidade da abertura econômica, etc; tudo isso, num contexto de globalização da economia, fez com que o país definisse novas diretrizes para a educação nacional (LDB de 1996) e reformulasse o currículo vigente, seguindo as orientações de organismos internacionais.

O PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio) foi publicado em 2000, segundo as diretrizes estabelecidas pela LDB (1996), dentre algumas

mudanças promovidas pela nova legislação, estava a inserção do ensino médio na educação básica, ou seja, "tem por finalidade 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, Lei nº 9.394/96).

Esta finalidade foi de grande valia para a educação, apesar de não especificar que tipo de cidadania o documento trata, mas o fato é que a finalidade estabelecida pela Lei nº5.692/71, anterior a LDB (1996), estabelecia para o 2º grau uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. A organização do PCNEM foi realizada de maneira a contemplar três domínios humanos: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000). Sendo adotado como diretrizes gerais e orientadores da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O PCNEM surge como fruto de uma exigência da LDB (1996) que determina em seu artigo 26 a construção de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Base Nacional Comum destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro. O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional. (BRASIL, 2000, p. 17)

Não há dúvida que o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização, através do acesso a formação básica para os brasileiros. Além disso, é preciso garantir ou

oportunizar o acesso ao conhecimentos, competências e habilidades que permitam a atuação dos brasileiros na sociedade, ou seja, na comunidade politicamente organizada; tornando-os capazes de compreender o funcionamento da máquina estatal, das instituições democráticas, no domínio da Constituição Federal (1988), da organização político-administrativa, da tripartição do poder, entre outros temas; os quais, verdadeiramente, capacitam os habitantes deste país a exercerem seu papel social de cidadãos. Isso é papel do currículo, como afirma Sacristán (2002, p.156):

Portanto, necessitamos de algumas referências que nos sirvam para avaliar e decidir os conteúdos culturais do currículo que a educação para a cidadania democrática requer. Este deve conter a cultura cuja subjetivação ou aprendizagem forme o cimento que cria os laços sociais nas direções que acabamos de assinalar. O currículo para formar cidadãos supõe toda uma dimensão social e política que cruza diferentes objetivos e áreas de conteúdos, assinalada com idêntica ênfase pelo pensamento moderno e pós-moderno, ainda que por diferentes motivos. Por isso, precisamos dispor de um texto normativo ou propositivo de cultura para sermos membro da sociedade como cidadãos. (SACRISTÁN, 2002, p.156)

No abordagem sobre o papel e as expectativas das quatro áreas do conhecimento para o ensino médio, o PCN estabelece para a área das "Ciências Humanas e suas Tecnologias", deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000). Na LDB (1996), como destacamos anteriormente, estabelece no art. 36º, §1º, inciso III, que trata dos conteúdos do currículo do ensino médio e daquilo que o estudante necessita demonstrar, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Ao destacar o desenvolvimento da cidadania como um objetivo da área do conhecimento das Humanidades no ensino médio, o PCNEM extrapola o art. 36º, §1º, inciso III, da LDB (1996), no qual limita sua abordagem por parte de duas disciplinas apenas (Filosofia e Sociologia).

Isto demonstra uma falta de embasamento nos dois documentos oficiais sobre o que se entende por cidadania, o que vem a ser um cidadão, que tipo de cidadão, para qual sistema político. A visão apresentada ou não, revela graves lacunas na educação básica nacional, em especial, no ensino médio. A formação de cidadãos não deve ser uma finalidade de algumas disciplinas ou de uma área, claro que as Humanidades possuem mais condições teóricas para se desenvolver uma mentalidade cidadã. Apesar disso, formar cidadã deve ter o comprometimento de todas as disciplinas escolares, utilizando seus constructos teóricos para esta finalidade.

compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (..) (BRASIL, 2000, p.96)

Esta é uma das nove competências e habilidades determinadas pelo PCNEM (2000) para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, na qual, mais uma vez se estabelece a compreensão dos direitos e deveres do cidadão, não da cidadania, pois quem possui direitos e deveres é o cidadão. Não basta compreender os direitos e deveres, mas como se dá a elaboração das leis (processo legislativo), em seus diferentes níveis político-administrativos (União, Estado e Município), acionar o Ministério Público, entender a função de uma ouvidoria municipal, quanto é orçamento geral da União e quais as áreas mais custosas para a nação, etc. Estes são alguns exemplos que demonstram a importância de se formar cidadãos no ensino básico que compreenda a dimensão política da realidade e do espaço vivido.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta. (BRASIL, 2000, p. 31)

Tal afirmação se encontra na Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias, na seção "Conhecimentos de Geografia - por que ensinar Geografia", do PCNEM; ou seja, a disciplina expressa uma preocupação para com a formação de cidadãos de promoverem "o aprimoramento da vida neste país e neste planeta", a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades, (re)construindo o cidadão brasileiro (BRASIL, 2000, p.31). Há na realidade, mais uma vez, com estas citações acima, dentro dos marcos legais do ensino médio, um conflito de finalidades, pois, como vimos, o art. 36º, §1º, inciso III, da LDB; deixa claro o protagonismo de duas disciplinas, em detrimento das demais.

De forma a atender os objetivos desta pesquisa, faremos um comparativo entre as competências e habilidades estabelecidas pelo PCNEM (2000) para as ciências humanas, no caso: Geografia, História, Ciências Sociais (Sociologia, Política e Antropologia) e Filosofia; visando analisar a falta de clareza para com a formação cidadã não só na disciplina de Geografia, mas também nas demais Humanidades, como mostra quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Competências e habilidades a serem desenvolvidas nas Ciências Humanas e suas Tecnologias			
História	Geografia	Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política)	Filosofia
Representação e comunicação			
<ul style="list-style-type: none"> - Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. - Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. - Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. - Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos filosóficos de modo significativo. - Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. - Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. - Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
Investigação e compreensão			
<ul style="list-style-type: none"> - Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. - Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. - Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. - Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. - Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do 	<ul style="list-style-type: none"> - Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em produções culturais.

<p>do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p> <p>- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</p>	<p>tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.</p> <p>- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.</p>	<p>próprio eleitor.</p> <p>- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.</p>	
Contextualização sócio-cultural			
<p>- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p> <p>- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</p> <p>- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</p> <p>- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p>	<p>- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.</p> <p>- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.</p> <p>- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.</p>	<p>- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.</p> <p>- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.</p>	<p>- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico tecnológica.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL (2000).

Não há a pretensão nesta pesquisa de analisar as competências e habilidades das demais disciplinas, nem expressar algum tipo de juízo de valor, mas identificar nas prescrições estabelecidas pelo PCNEM para as disciplinas de Filosofia e Ciências Sociais, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, relacionadas com a dimensão política da realidade para o exercício da cidadania plena. Ao observarmos, as estabelecidas para as Ciências Sociais, fica clara a contribuição destas disciplinas para a formação dos estudantes, mas das sete competências ou habilidades, uma tem relação direta com os aspectos políticos do espaço, "construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos" (BRASIL, 2000, p.34).

A disciplina de Filosofia, segue a mesma direção, oferece uma relevante contribuição na formação dos estudantes do ensino médio, mas no que diz respeito a prescrição de competências e habilidades voltadas para a compreensão da dimensão política da realidade e seu funcionamento, não fica explícito esta intencionalidade, podendo ser identificado em contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2000).

Portanto, apesar do PCNEM (2000) apresentar a preocupação para com a formação de cidadãos, tal objetivo ainda necessita ser melhor enquadrado no documento curricular, pois ele não se configura como um pilar, perpassando todas as áreas do conhecimento do ensino médio de maneira prescrita. Além disso, a LDB (1996) é bastante clara ao apontar a Língua Portuguesa, a Sociologia e a Filosofia (Art. 36, §1º, inciso III, da LDB) como disciplinas fundamentais para o desenvolvimento da cidadania nos estudantes, o que limita a contribuição das demais disciplinas para com este objetivo global do ensino médio. Quanto as competências e habilidades das Ciências Humanas, há inúmeras lacunas nas disciplinas que foram designadas para a formação da cidadania, Filosofia e Sociologia.

3.7 PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

O PCNEM+ foi publicado em 2006 contemplando todas as áreas do conhecimento determinadas pelo PCNEM, esta publicação está voltada para os profissionais da educação, professores, coordenadores, diretores e demais profissionais envolvidos no fazer cotidiano da educação. Ele é o resultado de uma série de estudos e consultas sobre os PCNEM, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do MEC, o que resultou no Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política". Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou a revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas, o que resultou no PCNEM+. Seu objetivo central é o de facilitar a organização do trabalho na escola.

Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola. (BRASIL, 2002, p.5)

O documento possui um tópico, chamado de "Conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores", no qual busca explicar a adoção nos PCNEM (2000) de uma organização curricular baseada em competências e habilidades, da adoção de conceitos por área do conhecimento que foram inseridas em uma ou mais disciplinas junto com os conceitos estruturadores da disciplina. Com isso, segundo o documento, espera-se que a prática de ensino-aprendizagem no ensino médio não se limite aos conteúdos específicos de cada disciplina, mas que se comuniquem através destes conceitos de área e das competências estabelecidas que podem ser trabalhadas por várias disciplinas das Humanidades.

São incontáveis as propostas de articulação no interior de cada área ou de cruzamento de fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento

de competências mais gerais. Os exemplos citados aqui são apenas uma pequena amostra de que é possível construir essa articulação, que é só uma das dimensões em que é preciso atuar, para subsidiar a reforma educacional, iniciada há alguns anos, e que ainda tem um longo caminho a percorrer para mudar a realidade das escolas brasileiras. (BRASIL, 2000, p.16)

É perceptível a finalidade esclarecedora do documento, em sua estrutura os tópicos são dispostos a explicar aos profissionais da educação, os seguintes temas presentes no PCNEM: conceitos estruturadores, competências por área e articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais. O que nos revela uma fragilidade do PCNEM, ou seja, a falta de clareza como material de apoio ao professor para a escolha, organização e sistematização dos conteúdos e temas disciplinares no ensino médio. Como o PCNEM não possui a prescrição de conteúdos ou temas para cada ano do ensino médio, o PCNEM+ veio a suprir esta lacuna encontrada no documento curricular matriz.

A forma concreta com que os saberes de uma dada disciplina são indicados no âmbito escolar é a organização dos mesmos em torno de temáticas e assuntos variados. Deriva dessa organização a materialização dos denominados conteúdos programáticos. São estes, portanto, que compõem a face dos conhecimentos que irão ser construídos/reconstruídos pelos alunos, concomitantemente ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos por parte dos mesmos. (BRASIL, 2006, p. 34)

Os conteúdos programáticos de cada disciplina são instrumentos de construção do conhecimento nos estudantes e de desenvolvimento de competências e habilidades. O PCNEM+ deixa claro que a escolha dos saberes é função do educador e da sociedade, com base em critérios bem definidos da concepção de educação e de escola que se pretende construir (BRASIL, 2006). Tal entendimento, tem o seu caráter positivo, de flexibilidade e autonomia ao profissional da educação; por outro lado, pode acarretar a manutenção de práticas educativas caducas e extremamente tradicionais. Neste sentido, o documento curricular deveria guiar, não engessar a autonomia do professor, mas estabelecer os conteúdos e temas indispensáveis, entendidos como conhecimentos poderosos

para a formação dos estudantes, aqueles que só podem ser aprendidos em sala de aula (YOUNG, 2007).

O PCNEM+ orienta os profissionais da educação a como realizarem a escolha dos conteúdos programáticos, buscando responder as seguintes perguntas positivamente:

Os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos? Os recortes encerram questões que possam ser permanentemente problematizadas pelos educandos? Os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas? Os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais? Os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento? Os recortes permitem o trabalho sistemático e, portanto, permanente, com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos pelo educando? Os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares? (STAMPACCHIO, 1997, p.46)

Por fim, o PCNEM+ apresenta para cada disciplina das três áreas do conhecimento, uma sugestão de programação que não deve ser entendida como seriada, podendo ser utilizada no todo ou em parte para qualquer um dos anos do ensino médio (BRASIL, 2006), como mostra o quadro X a seguir.

Quadro 8 :Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia

Eixos temáticos			
A dinâmica do espaço geográfico		O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas	Temas	Subtemas
1. A fisionomia da superfície terrestre	- Tempo geológico; tempos histórico - Dinâmica da litosfera. O relevo - Dinâmica da superfície hídrica - Os seres vivos e sua dinâmica	1. Um mundo que se abre	- Redes, técnicas, fluxos - O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo - A ONU como poder decisório em questão - A moderna diplomacia
2. As conquistas tecnológicas e a	- O ser humano, ser natural	2. Um mundo que se fecha	- Desenvolvimento e subdesenvolvimento:

alteração do equilíbrio natural	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura humana e suas conquistas - Técnicas; tecnologia. <p>Alteração da paisagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ser humano e a utilização dos recursos naturais 		<p>distâncias que aumentam</p> <ul style="list-style-type: none"> - Blocos econômicos. - Interesses políticos - Nacionalismos e separatismos - A América em busca de novos caminhos
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Os problemas ambientais e sua origem - Grandes catástrofes ambientais e suas causas - Consciência ambiental. Movimentos e mobilização - Conferências internacionais. - Resistência política. - Os caminhos do problema ambiental 	3. Tensões, conflitos, guerras	<ul style="list-style-type: none"> - Oriente Médio - A África: seus problemas e suas soluções - Novos rumos do Leste Europeu - Ásia do Sul e do Sudeste
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais - Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental - A produção cartográfica sobre a questão ambiental 	4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> - Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos - Índices de desempenho e sua utilização - A representação do local e do global - O mapa como instrumento ideológico
O homem criador de paisagem/modificador do espaço		O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas	Temas	Subtemas
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações - Fluxos, estradas, redes de comunicação - A produção e o uso da energia - Divisão internacional do trabalho e da produção 	1. Nacionalidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - População brasileira e sua identidade - Crescimento populacional e dinâmica: migrações - Urbanização. Periferização - Transformações culturais da população brasileira - As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A paisagem rural	<ul style="list-style-type: none"> - O meio rural tradicional - O campo e a invasão do capital industrial - Produção agrícola e tecnologia - Produção agrícola e persistência da fome 	2. A ocupação produtiva do território	<ul style="list-style-type: none"> - O campo brasileiro e suas transformações - Os caminhos da industrialização brasileira - O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil

			- As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. A paisagem urbana	<ul style="list-style-type: none"> - A cidade como espaço de transformação industrial - A cidade prestadora de serviços - Metrôpoles. Metropolização - Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade 	3. O problema das comunicações num território muito extenso	<ul style="list-style-type: none"> - O modelo brasileiro de rede de transportes - O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas - A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional - Transportes, comunicações e integração nacional
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças - Etnias, religiões, culturas - Migrações. A população em movimento - A população e o acesso aos bens produzidos 	4. A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Os interesses econômicos e a degradação ambiental - A degradação ambiental nas grandes cidades - Dependência econômica e degradação ambiental - O Brasil e os acordos ambientais internacionais

Fonte: Adaptado de Brasil (2006).

Nesta sugestão apresentada pelo PCNEM+, não há a presença de temas ou subtemas relacionados diretamente com a compreensão do funcionamento da dimensão política do espaço geográfico. No eixo temático "A dinâmica do espaço geográfico" a abordagem está mais voltada para a discussão da temática ambiental, não é possível identificar temas ou subtemas voltadas para a compreensão do espaço sob a tutela de Estado social de direito, em regime democrático presidencialista. Já no eixo temático "O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos", também não há temas ou subtemas que abordem a formação de um país, modelos de Estados e suas formas de governos.

De maneira geral, há um distanciamento apresentado nesta sugestão de organização de eixos temáticos em Geografia, do conceito de Estado, Democracia, Governo, Organização Político-Administrativa e Tripartição de poder (conceitos em análise desta pesquisa); entendidos como fundamentais para o exercício da

cidadania, pois através destes conhecimentos conceituais, os estudantes compreenderão melhor o funcionamento do espaço geográfico e, conseqüentemente, atuarão mais na construção do espaço vivido, pois saberão como acionar as instituições democráticas em prol de determinada demanda. Por exemplo, no eixo temático "O território brasileiro: um espaço globalizado", não há nenhum tema ou subtema sobre a Organização Político-Administrativa, conhecimento básico sobre o território nacional.

Diante disso, na análise dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio, de 25 estados a serem analisados nesta pesquisa, pode ser que os mesmos sigam esta mesma característica do PCNEM+, ou seja, não abordem tais conceitos ou não se organizem de maneira a fazer com que o estudante compreenda a dimensão política do espaço vivido, o capacitando a saber como intervir por vias legais no espaço geográfico.

3.8. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica foi publicada em 2013 e teve como principal objetivo atualizar, quinze anos depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, diante das mudanças ocorridas na legislação e pareceres publicados pelo Conselho Nacional de Educação nos últimos anos. Além disso, há no atual documento curricular uma tentativa de corrigir as críticas feitas aos PCN quanto a sua excessiva flexibilização, autonomia e descentralização do currículo.

Quanto a organização do ensino médio, o atual documento referenda os principais marcos normativos na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei n.11.741/08, reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, financiamento a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n.59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

No contexto político, social e educacional há um descompasso entre o contexto atual e o cenário que originou os PCNEM, apesar do crescimento econômico vivido pelo país na primeira década do século XXI, o ensino médio foi marcado por uma estagnação, principalmente quanto ao número de matrículas e de concluintes. Segundo o parecer das novas DCNEM, isto ocorreu devido a existência de um currículo pouco atrativo, deficiente na formação da demanda para o trabalho, como também para a cidadania; ou seja, nem atendia à sociedade e nem aos jovens. Uma das formas propostas pelas DCNEM aponta para a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível como maneira a atrair o estudante para o ensino médio, combatendo a evasão e a repetência. Mesmo assim, o tom encontrado nas DCNEM é de sugestão para os Estados e Municípios, não há um caráter diretivo no documento.

É nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos das DCNEM, fruto das críticas realizadas ao documento anterior muito marcado pela subordinação educação ao mercado de trabalho, necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades, traço marcante dos sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes. A atual proposta demonstra muita preocupação com o excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial à organização do ensino médio. Apesar disso, esta orientação não estabelece nenhuma redução na quantidade de componentes curriculares estabelecidos para o ensino médio, embora não seja necessariamente que torná-las todas em disciplinas.

Em termos da especificidade do ensino médio, cabe observar os desafios inerentes à construção de uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p.56)

As DCNEM, neste sentido, buscam trazer tanto na base comum quanto na parte diversificada, o quanto a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer de tempo e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições (BRASIL, 2013).

No que diz respeito a uma formação para a cidadania no ensino médio, preocupado com a leitura política de mundo, o documento atual não traz inovações, pois sua concepção está centrada na busca de responder as críticas realizadas aos PCNEM, cujos referenciais teóricos tinham raízes no pensamento neoliberal, um currículo organizado em competências e habilidades com preocupações prioritárias para o mercado de trabalho.

4. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS BRASILEIROS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista o vasto campo investigativo e sua complexidade apresentada por esta pesquisa, devido a intersecção dos constructos teóricos abordados: educação geográfica, formação cidadã e o currículo; necessitamos precisar o recorte analítico da presente pesquisa, já que existem muitos outros possíveis caminhos de investigação a partir deste trabalho, como: analisar de que forma a educação geográfica trabalha em seus conteúdos os tipos de democracia; qual a concepção dos professores de Geografia acerca da cidadania; entre outros. Por isso, a presente pesquisa se constitui como uma análise documental dos currículos estaduais brasileiros de Geografia do ensino médio, visando analisar quais conteúdos prescritos no currículo tem condições de abordar conceitos fundamentais para a leitura de mundo da dimensão política do espaço (funcionamento do Estado, democracia, Governo, organização político-administrativa do território e a tripartição de poderes).

A escolha do ensino médio como nosso recorte de análise do ensino básico, ocorreu por causa da faixa etária dos estudantes, neste momento os estudos geográficos são mais aprofundados devido a uma maior capacidade dos jovens de trabalharem com conceitos mais abstratos e de análise subjetiva, realizando operações cognitivas de maior complexidade. Não queremos com isso dizer que a educação para a formação cidadã deva ocorrer apenas no ensino médio, muito pelo contrário, mas ao longo de toda a escolarização obrigatória, aumentando sua complexidade nos anos finais do ensino básico.

Os currículos analisados são os vigentes em cada estado brasileiro, não sendo possível a análise dos currículos dos estados do Amazonas e do Rio Grande do Norte por causa da não disponibilidade no site das respectivas Secretarias de Educação e o não envio do material por correio eletrônico, apesar de inúmeras tentativas, totalizando 25 currículos estaduais de Geografia do Ensino Médio. É importante deixar claro que a análise visou investigar os possíveis conteúdos e

temas estruturantes do currículo que tem condições de abordar os temas, aqui considerados essenciais, para a formação cidadã, não focaremos na organização dos conteúdos e sua disposição nos três anos finais da Educação Básica. Pois, o que nos interessa é responder a pergunta sobre a qual a pesquisa se fundamentou, a Geografia escolar no ensino médio prescrita nos currículos estaduais possui conteúdos e temas voltados para a formação cidadã capaz de contribuir para a leitura da dimensão política de mundo. Tampouco interessa, neste trabalho, o processo de construção e elaboração dos currículos, nem os atores sociais que estiveram envolvidos no processo; apesar de serem temas extremamente relevantes, mas que mudariam o foco desta pesquisa. Os currículos analisados estão identificados no quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Identificação dos currículos estaduais brasileiros do ensino médio

Estado	Documento
Amapá	Secretaria de Estado da Educação. Plano curricular da educação básica do estado do Amapá. Macapá. 2009, p. 275.
Acre	Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Caderno Geografia, 2010, p.57.
Roraima	Secretaria de Educação. Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio. 2012, p.433.
Pará	Secretaria Especial de Promoção Social - Secretaria Executiva de Educação. Conteúdos Programáticos para o Ensino Médio da Rede Estadual. 2006, p. 50.
Rondônia	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Rondônia. 2013, p. 214.
Tocantins	Secretaria de Educação e Cultura. Proposta Curricular Ensino Médio. 2009, p. 375.
Maranhão	Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. 2014, p.83.
Piauí	Secretaria de Educação e Cultura. Caderno 2 - Matrizes Disciplinares do Ensino Médio. 2013. p.95.
Ceará	Secretaria de Educação. Matrizes curriculares para o ensino médio. 2009, p. 156.
Paraíba	Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba. 2006, p.48.
Pernambuco	Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros Curriculares Ensino Fundamental e Médio. 2013, p. 68.
Alagoas	Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. 2010, p. 93.
Sergipe	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Rede

	Estadual de Ensino de Sergipe. 2011, p.258.
Bahia	Secretaria da Educação. Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. 2014, p. 4.
Mato Grosso	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações Curriculares - Área de Ciências Humanas. 2012, p. 120.
Mato Grosso do Sul	Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular do Ensino Médio. 2012, p.232.
Goiás	Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás. 2012, p.364.
Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica. 2013, p.84.
São Paulo	Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas / Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. - 1 ed. atual. - São Paulo: SE. 2012, 152 p.
Minas Gerais	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular - Geografia Ensino Fundamental e Médio. 2008, p.68.
Rio de Janeiro	Secretaria de Estado do Rio de Janeiro. Currículo Mínimo 2012 de Geografia. 2012, p.14.
Espírito Santo	Secretaria da Educação. Currículo Básico Escola Estadual. 2009, p.886.
Paraná	Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia. 2008, p.100.
Santa Catarina	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular de Santa Catarina. 2014, p. 192.
Rio Grande do Sul	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Referencial Curricular - Lições do Rio Grande - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2009, p.132.

Fonte: Adaptado de Sampaio (2010).

Em seguida, após a análise dos documentos estaduais, apresentaremos uma proposta de currículo de Geografia para o ensino médio que possua claramente em suas orientações o estudo sobre o Estado, democracia, Governo, organização político-administrativa e tripartição de poder. Com isso, não pretendemos esgotar a discussão ou apresentar um formato de currículo que resolva e atenda as necessidades do projeto educativo, longe disso, o que queremos é apontar possíveis caminhos para a educação geográfica no ensino médio, tratar de conhecimentos conceituais que estruturam a compreensão política do espaço geográfico, mas que não são abordados pela Geografia escolar, como se tais conceitos não tivessem relação com o estudo geográfico.

4.1 Os currículos estaduais de Geografia do ensino médio em análise: em busca de qual cidadania?

Região Sul

Rio Grande do Sul

Quadro 10: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio Grande do Sul

Conceitos	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Referencial Curricular - Lições do Rio Grande - Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2009, p.132.
Democracia	2º Ano: 1. "Espaço bipolar, multipolar, excludente, excluído, periférico, emergente, central, capitalista, em transformação..." 3º Ano: 1. "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."
Estado	2º Ano: "Relações de poder: conflitos, cidades informais, xenofobia, estruturas fundiárias, exclusão digital, venda de cérebros..." 3º Ano: 1. "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."
Governo	3º Ano: 1. "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."
Organização Político-Administrativa	3º Ano: 1. "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."
Tripartição de Poder	3º Ano: 1. "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."

Fonte: Elaborador pelo autor.

O "Referencial Curricular Lições do Rio Grande - Ciências Humanas e suas Tecnologias" apresenta sugestões de blocos de conteúdos para cada ano do ensino médio, sendo dividido em competências, conceitos estruturantes, conteúdos e operacionalização; não sendo os conteúdos divididos por bimestres, mas por competências a serem desenvolvidas nos estudantes pelos professores.

Neste documento curricular, o 1º ano concentra a maior parte dos temas relacionados com a Geografia Física, por isso a impossibilidade de associação com os temas em análise, ficando de fora do quadro 9. Merece destaque nesta análise o tema "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país...", para o 3º ano, devido a sua abrangência, no qual todos os conceitos podem ser trabalhados. Já que ao abordar a formação histórico-espacial do território nacional e gaúcho, os conceitos de Estado, Democracia, Organização Político-Administrativa e Tipos de Governo podem ser abordados, pois para se compreender o tema requer o entendimento da formação do Estado Brasileiro até a compreensão da sua atual configuração em República Federativa, baseada num Estado social de direito; com isso, que tipo de democracia e como o território está organizado espacialmente sob a égide da Carta Magna é fundamental para a formação de cidadãos. No que diz respeito as relações geopolíticas internas, é imprescindível ensinar como se dá as relações entre os interesses públicos e privados nas estruturas de poder deste país, compreendendo o papel do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário para o bom funcionamento do contrato social e da democracia.

Santa Catarina

Quadro 11: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Santa Catarina

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular de Geografia. 1998, p. 17.
Democracia	Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.
Estado	
Governo	
Organização Político-Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na "Proposta Curricular de Geografia de Santa Catarina" podemos encontrar uma introdução sobre o histórico da proposta curricular e sua construção ao longo dos anos, pressupostos teóricos, metodologia, orientações e conteúdos

para os diferentes níveis do ensino básico até chegar no ensino médio. O documento não estabelece competências e nem habilidades a serem trabalhadas, nem blocos de conteúdos por ano ou bimestre.

A estrutura curricular não apresenta temas, conteúdos e conceitos para serem trabalhados pela Geografia no ensino médio. Fica claro neste currículo a falta de um tronco comum básico, visando oferecer a todos os estudantes da rede estadual o acesso aquilo que se considerada essencial na Geografia escolar do ensino médio. A "Proposta Curricular" possui uma caracterização da área das Ciências Humanas, discorrendo sobre a sua relevância para a formação do educando. Em seguida, aborda os principais conceitos de cada componente disciplinar da área, no caso da Geografia, abordou o espaço geográfico, a natureza, paisagem, espaço vivido, região, territórios, entre outros. Em Santa Catarina (2014), "o espaço vivido é o lugar, onde os seres humanos se reconhecem, constituem identidades, atuam como cidadãos e a partir do cotidiano fazem a leitura de mundo".

A "Proposta Curricular de Santa Catarina" por não estabelecer temas, conteúdos e conceitos perde a função de orientação da prática docente e a de instrumentos garantidor do considerado indispensável para se trabalhar ao longo da educação básica. Tal documento não cumpre com a sua função norteadora, pois não traça o caminho a ser percorrido pelo estudante da educação básica ao longo dos anos de ensino.

Paraná

Quadro 12: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Paraná

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia. 2008, p.100.
Democracia	Conteúdos Estruturantes: Dimensão política do espaço geográfico Conteúdos básicos: - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
Estado	Conteúdos Estruturantes: Dimensão política do espaço geográfico

	<p>Conteúdos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado. - Formação e mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.
Governo	<p>Conteúdos Estruturantes: Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Conteúdos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
Organização Político-Administrativa	<p>Conteúdos Estruturantes: Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Conteúdos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As diversas regionalizações do espaço geográfico. - Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.
Tripartição de Poder	<p>Conteúdos Estruturantes: Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Conteúdos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas "Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia", a estrutura é dividida da seguintes forma: opção pelo currículo, disciplinas, sujeitos, fundamentos teóricos, dimensões do conhecimento, avaliação, dimensão histórica da Geografia, fundamentos da Geografia, conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos e conteúdos básicos de Geografia.

No Referencial Curricular de Geografia para o ensino médio, o quadro é dividido em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação. Com base nos conteúdos estruturantes, há a disposição dos conteúdos básicos. São quatro conteúdos estruturantes: dimensão econômica do espaço geográfico; dimensão política do espaço geográfico; dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico; e dimensão socioambiental do espaço geográfico.

Neste documento curricular foi possível identificar nos conteúdos básicos estabelecidos para o ensino médio, conteúdos e temas geográficos que apresentam ligação com os conceitos de Democracia, Estado, Governo, Organização Político-Administrativa e Tripartição de Poder. Apesar disso, não há a prescrição da análise geográfica desses conceitos.

Região Sudeste

Rio de Janeiro

Quadro 13: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro

Conceitos	Secretaria de Estado do Rio de Janeiro. Currículo Mínimo 2012 de Geografia. p. 14, 2012.
Democracia	<p>2º Ano - 1º Bimestre: Globalização e blocos econômicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características do mundo contemporâneo e compreender os processos de fragmentação e exclusão em diferentes setores e escalas. <p>2º Ano - 2º Bimestre: Urbanização mundial e brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas. <p>2º Ano - 3º Bimestre: O espaço agrário no mundo e no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o histórico da estrutura fundiária e da luta pela terra no Brasil, identificando os principais movimentos sociais que reivindicam a posse da terra no país.
Estado	<p>2º Ano - 1º Bimestre: Globalização e blocos econômicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e analisar os fluxos e as redes – em diferentes aspectos e escalas – que estão envolvidos no processo de globalização. <p>2º Ano - 4º Bimestre: O estudo da população: crescimento, estrutura e migrações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar criticamente os conflitos étnico-nacionalistas e separatistas, o racismo e a xenofobia no contexto dos movimentos atuais das populações.
Governo	<p>2º Ano - 2º Bimestre: Urbanização mundial e brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial. <p>3º Ano - 1º Bimestre: A indústria e seus diferentes processos de organização espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de indústria e o processo histórico de industrialização mundial, na América Latina e no Brasil.

	3º Ano - 3º Bimestre: A questão energética no mundo contemporâneo - Analisar e discutir as implicações econômicas, políticas, sociais e ambientais das matrizes energéticas brasileiras.
Organização Político-Administrativa	3º Ano - 4º Bimestre: O Rio de Janeiro no contexto regional - dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural - Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro.
Tripartição de Poder	2º Ano - 3º Bimestre: O espaço agrário no mundo e no Brasil - Discutir criticamente a questão da fome e do mercado mundial de alimentos, compreendendo o conceito de segurança alimentar e as políticas de protecionismo implantadas em diferentes países.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O currículo fluminense é intitulado de "Currículo Mínimo 2012" visando estabelecer um ponto de partida mínimo para a rede pública de ensino múltipla e diversa, buscando o progresso no trabalho; bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania (RIO DE JANEIRO, 2012). O currículo propriamente dito é dividido em 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, dividido por bimestre, onde cada um deles possui um tema estruturador; e as competências e habilidades a serem trabalhadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na análise exposta no quadro 13, as competências e habilidades prescritas para o 1º ano não permitem uma abordagem geográfica associada aos conceitos políticos em análise, pois este ano contempla prioritariamente temas da Geografia física e geral, são eles: Representações gráficas e cartográficas (1º bimestre); A dinâmica climática e os biomas (2º bimestre); Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográficas; e, A questão ambiental (4º bimestre).

Espírito Santo

Quadro 14: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Espírito Santo

Conceitos	Secretaria da Educação. Currículo Básico Escola Estadual. p. 886, 2009.
Democracia	3º Ano: Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das

	<p>regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)</p> <p>5. O arranjo contemporâneo do espaço geográfico mundial. O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos. Blocos econômicos, associações políticas internacionais.</p>
Estado	<p>2º Ano: Territórios e regiões: expressões de poder e de identidades (do Brasil e do Espírito Santo ao mundo)</p> <p>1. Regiões mundiais: geopolíticas, econômicas.</p> <p>3. Territorialização: fronteiras em movimento.</p> <p>3º Ano: Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)</p> <p>5. O arranjo contemporâneo do espaço geográfico mundial. O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos. Blocos econômicos, associações políticas internacionais.</p>
Governo	<p>3º Ano: Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)</p> <p>5. O arranjo contemporâneo do espaço geográfico mundial. O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos. Blocos econômicos, associações políticas internacionais.</p>
Organização Político-Administrativa	<p>2º Ano: Territórios e regiões: expressões de poder e de identidades (do Brasil e do Espírito Santo ao mundo)</p> <p>1. Regiões brasileiras, marcas do Brasil em todos os cantos. Regiões do Espírito Santo. A dinâmica relação entre os componentes das regiões. Critérios de delimitação de regiões. Regiões mundiais: geopolíticas, econômicas.</p> <p>3. O território brasileiro. O território do Espírito Santo.</p>
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A estrutura curricular é chamada de "Currículo Básico Comum" sendo dividido por anos, onde cada um possui seu tema gerador, competências, habilidades e tópicos/conteúdos. Mais uma vez, nenhum conteúdo do 1º ano foi relacionado com os conceitos em análise, isso porque há a predominância de conteúdos da Geografia física, apesar de estar prescrito temas como: a relação entre a urbanização e a organização campesina contemporânea; paisagens, produções e modos culturais; população: teorias, estrutura, distribuição; fluxos e redes: mercadorias, valores, ideias, informação, serviços e pessoas.

Outro aspecto que fica bem claro no quadro 14, é a não possibilidade de abordagem geográfico do conceito de "tripartição de poder". No "Currículo Básico Comum" não há itens claros que demonstrem o comprometimento do documento em expressar uma organização curricular voltada para a compreensão das estruturas estatais, democráticas, governistas e de tripartição do poder. Temas que fundamentam a vida em uma comunidade política.

Minas Gerais

Quadro 15: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Minas Gerais

Conceitos	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular - Geografia Ensino Fundamental e Médio. p. 68, 2008.
Democracia	<p>1º Ano: Eixo Temático III - Mutações no Mundo Natural Tema 3 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</p> <p>9. Ordem Ambiental Internacional 9.1. Reconhecer na sociedade global instrumentos de políticas ambientais. 9.1.1. Confrontar as políticas públicas a respeito das fontes energéticas com o compromisso do governo brasileiro frente aos acordos firmados nas rodadas de negociações da Ordem Ambiental Internacional. 9.1.2. Problematizar o renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa. 9.1.3. Avaliar o uso, o consumo e a geopolítica da água e as políticas ambientais a elas relacionadas.</p> <p>2º Ano: Eixo Temático V - Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 5: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura</p> <p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; • O espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; • Os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania. <p>16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado 16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.</p>

	<p>18. Gestão da cidade 18.1. Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.</p> <p>2º Ano: Eixo Temático VI - As Transformações no Mundo Rural Tema 6 : As Novas Territorialidades no Campo</p> <p>23. Reforma agrária e movimentos sociais 23.1. Avaliar os projetos de reforma agrária nos países centrais e periféricos.</p>
Estado	<p>1º Ano - Eixo Temático I: Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 1: O processo de urbanização contemporâneo: a cidade, a metrópole, o trabalho, o lazer e a cultura.</p> <p>3. Território e territorialidade 3.1. Compreender as mudanças nas relações de trabalho na cidade.</p> <p>1º Ano - Eixo Temático IV: Os Cenários da Globalização e Fragmentação Tema 4 : As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações</p> <p>12. Globalização e regionalização 12.1. Compreender a produção do espaço na tensão da globalização e da fragmentação.</p>
Governo	<p>1º Ano: Eixo Temático III - Mutações no Mundo Natural Tema 3 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</p> <p>8.2. Compreender a geopolítica do petróleo e do gás natural no contexto contemporâneo. 8.2.2. Explicar a geopolítica do gás natural na América do Sul, no atual cenário de distribuição espacial, reservas, produção, consumo e comércio.</p> <p>1º Ano: Eixo Temático III - Mutações no Mundo Natural Tema 3 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</p> <p>9.1.1. Confrontar as políticas públicas a respeito das fontes energéticas com o compromisso do governo brasileiro frente aos acordos firmados nas rodadas de negociações da Ordem Ambiental Internacional. 9.1.2. Problematizar o renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa. 9.1.3. Avaliar o uso, o consumo e a geopolítica da água e as políticas ambientais a elas relacionadas.</p> <p>2º Ano: Eixo Temático V - Problemas e Perspectivas do Urbano</p>

	<p>Tema 5: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura</p> <p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; • O espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; • Os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania. <p>16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado 16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.</p> <p>18. Gestão da cidade 18.1. Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.</p> <p>2º Ano: Eixo Temático VI - As Transformações no Mundo Rural Tema 6 : As Novas Territorialidades no Campo</p> <p>20. Estrutura fundiária 20.1. Confrontar os efeitos das disparidades territoriais e sociais relativas à distribuição da terra e às políticas de desenvolvimento rural nos países centrais e periféricos. 20.1.2. Avaliar as possibilidades e perspectivas de associar a redistribuição de terras com uma política eficaz de combate à pobreza no campo.</p> <p>2º Ano - Eixo Temático VII: Mutações no Mundo Natural Tema 7 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</p> <p>26. Recursos hídricos 26.1. Avaliar os acordos e controles da gestão ambiental da água. 26.1.1. Analisar as políticas públicas em nível nacional e internacional para o resguardo do patrimônio ambiental do planeta.</p>
<p>Organização Político- Administrativa</p>	<p>1º Ano - Eixo Temático I: Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 1: O processo de urbanização contemporâneo: a cidade, a metrópole, o trabalho, o lazer e a cultura.</p> <p>4. Redes e região 4.1. Reconhecer na hierarquia urbana as funções e centralidades das redes.</p>
<p>Tripartição de Poder</p>	<p>2º Ano: Eixo Temático V - Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 5: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura</p> <p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; • O espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade

	<p>expressas nos fenômenos urbanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania. <p>16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado</p> <p>16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.</p> <p>18. Gestão da cidade</p> <p>18.1. Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.</p> <p>Eixo Temático VII - Mutações no Mundo Natural</p> <p>Tema 7 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</p> <p>30. Diversidade biológica</p> <p>30.1. Avaliar o potencial da biodiversidade dos ambientes tropicais.</p> <p>30.1.1. Avaliar os limites e possibilidades do trabalho compartilhado entre Organizações Não-Governamentais (ONG) e empresas transnacionais com vistas à manutenção da diversidade biológica e o combate à biopirataria.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Estado de Minas Gerais possui um currículo estruturado em quatro eixos temáticos, chamado de "Conteúdos Básicos Comuns (CBC)", são eles:

- Eixo Temático I - Problemas e perspectivas do urbano
- Eixo Temático II - As transformações no mundo rural
- Eixo Temático III - Mutações no mundo natural
- Eixo Temático IV - Os cenários da globalização e fragmentação

Os eixos temáticos possuem temas que se ramificam em tópicos e habilidades a serem desenvolvidas no 1º ano do ensino médio. No 2º ano, para os estudantes que optarem pela área das ciências humanas, o CBC possui uma grade de eixos temáticos, tópicos e habilidades; chamada de Conteúdos Complementares (CC). No 3º ano, a escola junto com os professores decidirão sobre o que será ensinado em geografia, podendo optar pela revisão de tópicos dos anos anteriores e/ou seu aprofundamento e ampliação. Para isso, cada eixo temático possui subtemas para serem trabalhado no ano de conclusão do ensino médio.

A estrutura dos "Conteúdos Básicos Comuns de Geografia" quebra a

disposição clássica de conteúdos herdada da Geografia Tradicional para o ensino médio: Geografia Física e Geral (1º ano), Geografia do Brasil (2º ano) e Geografia Regional e do Mundo (3º ano). Os eixos temáticos, os tópicos e as habilidades orientam a prática pedagógica em direção a uma abordagem crítica do espaço vivido, permitindo mais possibilidades para abordagem dos conceitos em análise. Merece destaque no CBC de Geografia abordagens que orientam os professores a análise de políticas públicas; de políticas urbanas e o estatuto da cidade; espaço público e interações sociais; conflitos entre público e privado na cidade contemporânea; relação entre políticas públicas e a produção do espaço urbano; gestão da cidade; comparar políticas de desenvolvimento do campo nos países centrais e periféricos; estas orientações promovem inovações ao ensino de Geografia, contribuindo significativamente para o despertar de um ensino-aprendizagem comprometido com a formação de cidadãos democráticos, críticos, participativos, sociais, ativos e solidários.

São Paulo

Quadro 16: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro

Conceitos	Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas / Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. - 1 ed. atual. - São Paulo: SE, 2012. 152 p.
Democracia	1º Ano - 1º Bimestre: Geopolítica do mundo contemporâneo 2º Ano - 3º Bimestre: Dinâmicas sociais - O trabalho e o mercado de trabalho - A segregação socioespacial e a exclusão social 3º Ano - 2º Bimestre: Choque de civilizações? - A Geografia das religiões - A questão étnico-cultural
Estado	1º Ano - 1º Bimestre: Geopolítica do mundo contemporâneo 2º Ano - 4º Bimestre: Recursos Naturais e gestão do território - Gestão pública dos recursos naturais 3º Ano - 1º Bimestre Regionalização do espaço mundial - As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU)

	<ul style="list-style-type: none"> - O conflito Norte e Sul - Globalização e regionalização econômica
Governo	<p>1º Ano - 1º Bimestre: Geopolítica do mundo contemporâneo</p> <p>2º Ano - 1º Bimestre: O Brasil no sistema internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mercados internacionais e agenda externa brasileira <p>3º Bimestre: Dinâmicas sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho e o mercado de trabalho - A segregação socioespacial e a exclusão social <p>4º Bimestre: Recursos Naturais e gestão do território</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão pública dos recursos naturais
Organização Político-Administrativa	<p>2º Ano - 1º Bimestre: Território brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - A gênese geoeconômica do território brasileiro - As fronteiras brasileiras - Do "arquipélago" ao "continente"
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O currículo do Estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas Tecnologias: Geografia; está estruturado da seguinte forma: breve histórico da disciplina, fundamentos para o ensino de Geografia e apresentação dos quadros de conteúdos e habilidades para o ensino médio, apresentando o ano, bimestre, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, há o caderno de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, material destinado aos professores contendo situações de aprendizagem para serem desenvolvidas em sala de aula. Para cada ano de ensino são disponibilizados dois cadernos de acordo com a estrutura curricular vigente, os cadernos de apoio foram distribuídos para o período de 2014 a 2017.

Região Centro-Oeste

Distrito Federal

Quadro 17: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro

Conceitos	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo
------------------	--

	em Movimento da Educação Básica. p. 84, 2013.
Democracia	1º Ano - População: identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional. 2º Ano - Indicadores sociais da realidade brasileira. 3º Ano - Movimentos sociais.
Estado	1º Ano - Conceitos básicos: Trabalho, Cultura e Sociedade; - Formações dos Estados nacionais. 3º Ano - Estado e sociedade civil organizada; - Nação , Estado e Território.
Governo	2º Ano - Formação e evolução do espaço brasileiro: aspectos demográficos e históricos.
Organização Político- Administrativa	2º Ano - Formação e evolução do espaço brasileiro: aspectos demográficos e históricos; - Geografia do Distrito Federal e entorno; - Regionalização do espaço brasileiro: macrorregiões do IBGE, meio técnico-científico informacional.
Tripartição de Poder	3º Ano - Estado e sociedade civil organizada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O "Currículo em Movimento da Educação Básica" é o documento legal que regula e orienta o ensino do estado desde 2013, sendo estruturado da seguinte forma: o breve histórico do currículo do ensino médio, bases teóricas do currículo de ensino médio, organização curricular, áreas do conhecimento e dimensões curriculares, ciências humanas, objetivos da área, orientações e matriz curricular. Na matriz curricular, a área possui quatro temas geradores, são eles:

- Multiletramentos, Sociedade, Culturas, Espaço/Tempo;
- Multiletramentos, Ciências, Meio Ambiente e Educação;
- Multiletramentos, Indivíduos, Identidades e Diversidades;
- Multiletramentos, Estado, Política e Trabalho.

Os conteúdos e temas na matriz curricular são agrupados por anos e não por disciplinas, apesar do ensino no cotidiano escolar ser organizado com base nas

disciplinas escolares.

Na perspectiva educacional, a divisão dos componentes curriculares no interior da referida área constitui-se como estratégia pedagógica para facilitar a organização do conhecimento e das práticas escolares. Efetivamente, não há uma demarcação definitiva e intransponível no processo de ensino do conhecimento das humanidades, pois é evidente a existência de aspectos comuns entre elas. Dessa forma, a área de Ciências Humanas é particularmente propícia para o enfoque interdisciplinar entre suas disciplinas na interlocução com outras áreas do conhecimento, uma vez que seu objetivo primordial – o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo e social do estudante – deve estar presente em todas elas e durante todo o percurso educacional básico. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.58)

Apesar da concepção curricular integradora, a matriz elenca os conteúdos ainda de forma bastante tradicional, do ponto de vista geográfico, o que revela um conflito entre a teoria do currículo adotada e suas prescrições para o ensino dos conhecimentos disciplinares. Por exemplo, para o 1º ano, estão prescritos os seguintes conteúdos: elementos ambientais; tectonismo, vulcanismo e rochas; vegetação; hidrografia; entre outros. Não apontando caminhos de integração com outros componentes disciplinares, mas instituindo conteúdos, temas e conceitos extremamente específicos.

Graças a adoção de uma matriz curricular integradora, alguns temas podem ser abordados por várias disciplinas escolares do corpo das humanidades, como é o caso de "Estado e sociedade civil organizada" e "Nação, Estado e Território". O que permite uma abordagem interdisciplinar dos temas, contribuindo significativamente para a formação cidadã. Apesar disso, as prescrições para a Geografia se mantêm bastante tradicionais.

Goiás

Quadro 18: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Rio de Janeiro

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás. p. 364, 2012.
Democracia	3º ano - 4º Bimestre Expectativa de aprendizagem: Entender a configuração atual do espaço mundial como resultado do processo histórico e de arranjos socioeconômicos.

	Eixos temáticos: Social - Cartográfico - Físico territorial Conteúdos: Organização social, econômica, cultural e política dos países.
Estado	3º ano - 1º Bimestre Expectativa de aprendizagem: Conhecer e refletir sobre os motivos que levam à ocorrência de conflitos, levantes, e guerras no espaço geográfico mundial. Eixos temáticos: Social - Cartográfico - Físico territorial Conteúdos: Espaço mundial: configuração, conflitos e perspectivas. Geopolítica mundial 2º Bimestre Expectativa de aprendizagem: Entender o processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro e seus municípios e identificar a diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, de gênero e de classe. Eixos temáticos: Social - Cartográfico - Físico territorial Conteúdos: Ocupação e formação territorial
Governo	3º ano - 4º Bimestre Expectativa de aprendizagem: Entender a configuração atual do espaço mundial como resultado do processo histórico e de arranjos socioeconômicos. Eixos temáticos: Social - Cartográfico - Físico territorial Conteúdos: Organização social, econômica, cultural e política dos países.
Organização Político-Administrativa	2º Ano - 3º Bimestre Expectativas de aprendizagem: Compreender e refletir sobre os critérios de regionalização estabelecidos - aspectos políticos e socioeconômicos. Eixos temáticos: Social - Cartográfico - Físico territorial Conteúdos: Regionalização brasileira.
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás de Geografia está estruturado da seguinte forma. Há uma breve introdução apresentando o processo de construção da proposta e seu enquadramento legal. Em seguida, são apresentadas as orientações curriculares para todos os anos do ensino básico, desde o 1º ano do ensino fundamental, até o 3º ano do ensino médio, sendo dividido por ano de ensino, bimestre, expectativa de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos, como mostra a imagem 1.

Figura 1: Imagem da organização da orientação curricular do estado de Goiás

1ª SÉRIE/ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, conceituar as categorias de análise da Geografia e estabelecer correlações para compreender o funcionamento do Espaço Geográfico. • Entender que a paisagem é o ponto de partida para o estudo do espaço geográfico. • Compreender o espaço geográfico como o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que revela as práticas sociais dos diferentes grupos humanos que nele produzem, lutam, sonham, e fazem a vida caminhar. • Entender o comportamento da sociedade, suas relações socioeconômicas e culturais com a natureza na transformação do espaço geográfico e refletir sobre suas consequências para o planeta. 	Social – Cartográfico – Físico territorial	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência geográfica e seu objeto de estudo. • Categorias de análise da Geografia. • A construção do espaço geográfico. • A geografia contemporânea. • Fatores naturais e socioeconômicos.
	<p>OBS.: Em todos os bimestres faz-se necessário a utilização da leitura, análise interpretação e confecção de mapas, gráficos e tabelas. Pois, a Cartografia é entendida como linguagem específica da Geografia e como conteúdo, e deverá ser trabalhada em todos os bimestres e anos da Educação Básica. Dessa forma, e visando um melhor entendimento e aprendizado dos estudantes, não justifica trabalharmos a Cartografia, gráficos e tabelas, separadamente.</p>		

Fonte: Extraído de Goiás (2012).

Nas orientações curriculares do 1º ano do ensino médio, não foi possível identificar e associar os conteúdos propostos com os conceitos em análise, mais uma vez, a organização curricular revela uma influência da distribuição tradicional da Geografia escolar no ensino médio, o 1º ano está voltado para trabalhar com conteúdos e temas da Geografia Geral e Física. Os eixos temáticos presentes nos quadros de cada ano e bimestre não contemplam a dimensão política do espaço vivido, em todos os quadros expostos no Currículo Referencial de Geografia do ensino médio. Apenas no 4º bimestre, do 3º ano, com o conteúdo "Organização social, econômica, cultural e política dos países" que ficou prescrito a preocupação com os aspectos políticos do espaço geográfico, permitindo uma abordagem da temática democrática e governamental.

Mato Grosso

Quadro 19: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Mato Grosso

Conceitos	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações Curriculares - Área de Ciências Humanas. p. 120, 2012.
-----------	---

Democracia	Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.
Estado	
Governo	
Organização Político- Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

As "Orientações Curriculares - Área de Ciências Humanas" no ensino médio apresenta um breve texto introdutório onde destaca a relevância das Humanidades para a formação dos estudantes do ensino médio, nele encontramos a especificação do tipo de cidadania que o currículo está comprometido, uma cidadania democrática.

A finalidade do ensino das Ciências Humanas e suas tecnologias reside na contribuição que seus saberes, ciências e tecnologias podem proporcionar para a constituição da identidade pessoal e cultural e para o exercício da cidadania democrática. Faz isso na medida em que, através de seus assuntos, pode-se explorar as condições para uma participação autônoma e ética na vida civil (...) (MATO GROSSO, 2012, p.50)

Em seguida, uma apresentação histórica da disciplina Geografia no Brasil e em Mato Grosso, ensino de Geografia, eixos norteadores, objetivos da disciplina e sugestões de referências bibliográficas. O currículo não apresenta os conteúdos a serem ensinados no ensino médio, estabelecendo apenas os objetivos da disciplina, deixando a critério do professor e da coordenação pedagógica, elencar os conteúdos a serem lecionados.

Mato Grosso do Sul

Quadro 20: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Mato Grosso do Sul

Conceitos	Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular do Ensino Médio. p. 232, 2012.
Democracia	1º Ano - 3º Bimestre Brasil: Aspectos Humanos

	<p>Quadro econômico e político atual</p> <p>4º Bimestre Políticas da terra - a luta pela terra Conflitos no campo - assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias</p> <p>3º Ano - 1º Bimestre Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual</p> <p>2º Bimestre África: quadro econômico e político atual Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais</p>
Estado	<p>1º Ano - 3º Bimestre Brasil: Aspectos Humanos Quadro econômico e político atual</p> <p>2º Ano - 4º Bimestre Fontes produtivas de energia: Geopolítica e estratégia</p> <p>3º Ano - 1º Bimestre Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual Rússia: quadro econômico e político atual Ásia: quadro econômico e político atual</p> <p>2º Bimestre África: quadro econômico e político atual Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais</p>
Governo	<p>1º Ano - 3º Bimestre Brasil: Aspectos Humanos Quadro econômico e político atual</p> <p>4º Bimestre Políticas da terra - a luta pela terra Conflitos no campo - assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias</p> <p>3º Ano - 1º Bimestre Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual</p> <p>2º Bimestre África: quadro econômico e político atual Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais</p>
Organização Político-	<p>1º Ano - 3º Bimestre Brasil: Aspectos Humanos</p>

Administrativa	Quadro econômico e político atual
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Referencial Curricular do Ensino Médio do estado do Mato Grosso do Sul há a apresentação dos objetivos do ensino médio e seu enquadramento legal, baseado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Parecer do CNE/CEB n.5 de 2011 (estabelecimento dos quatro componentes curriculares do ensino médio). Em seguida, o documento apresenta três pilares para o ensino médio: formação cidadã, protagonismo juvenil e mundo do trabalho. No que diz respeito a formação cidadã, a concepção adotada pelo documento está bastante preocupada com os conhecimentos comportamentais dos estudantes, na dimensão relacional, estabelecendo o respeito à diversidade, por meio da tolerância, da compreensão, da solidariedade e da participação democrática enquanto princípios básicos para a realização dos direitos e deveres de todo cidadão e valores que permitam a convivência social (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Valores extremamente significativos para a construção de uma sociedade harmônica, mas quanto a dimensão política da cidadania, o documento não detalha o tipo de cidadania, de Estado e nem de democracia. Além disso, não direciona o ensino-aprendizagem para que os estudantes tenham condições de conhecer seus direitos e deveres, compreensão do funcionamento estatal, das instituições democráticas, do funcionamento do modelo de governo instituído, entre outros temas.

Apesar da formação cidadã está apresentada no Referencial Curricular do MS como um dos pilares do ensino médio, na organização dos conteúdos e das competências/habilidades de Geografia, o currículo prescrito não contempla tal compromisso estabelecido. É muito mais uma proposta de boas intenções, se distanciando da efetividade que o currículo prescrito poderia realizar, ao estabelecer uma organização de conteúdos que conduzisse os estudantes a aquisição de conhecimentos conceituais capazes de promover a leitura da dimensão política da vida em sociedade. É possível observar que os conteúdos e temas associados aos conceitos aqui analisados possuem uma caráter muito genérico, por exemplo:

Brasil: aspectos humanos, quadro econômico e político atual (1º ano, 3º bimestre); Oriente Médio: conflitos e quadro econômico e político atual. Por exemplo, não é possível identificar conteúdos e temas geográficos que permitam o desenvolvimento do conceito de "Tripartição de poder".

Região Norte

Tocantins

Quadro 21: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Tocantins

Conceitos	Secretaria de Educação e Cultura. Proposta Curricular Ensino Médio. p.375, 2009.
Democracia	<p>3º Ano - 1º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <p>A formação do mundo atual - a geopolítica e a economia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nova ordem mundial: a desintegração dos países socialistas, as consequências da Globalização, os território supranacionais e o papel do Estado.
Estado	<p>1º Ano - 4º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas. - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e geográficos. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado: cidadania e globalização; - Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de governo/ a organização interna do Estado. <p>3º Ano - 1º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <p>A formação do mundo atual - a geopolítica e a economia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nova ordem mundial: a desintegração dos países socialistas, as

	<p>consequências da Globalização, os território supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>4º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber posicionar-se sobre os aspectos geográficos e geopolíticos do Estado do Tocantins. - Compreender os aspectos políticos, sociais e econômicos do Tocantins como fatores determinantes para a inserção do Estado do Tocantins à Amazônia Legal. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os movimentos de criação do estado do Tocantins desde 1731 até 1988. Entendendo a formação sócia espacial do estado do Tocantins. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <p>A geografia e a geopolítica do Estado do Tocantins:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos históricos, naturais, econômicos, políticos, sociais e culturais do Tocantins. - O Tocantins na Amazônia Legal.
Governo	<p>3º Ano - 2º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <p>A geopolítica no mundo atual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Brasil no mundo globalizado; Abertura econômica; O processo de privatização e as multinacionais.
Organização Político-Administrativa	<p>1º Ano - 4º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas. - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e geográficos. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro. Considerando as diferentes escalas e aspectos da sociedade. - Compreender as políticas de divisão, organização e planejamento das regiões brasileiras. Identificando às características étnico culturais das regiões brasileiras. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização político-territorial do Brasil.

	<p>4º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber posicionar-se sobre os aspectos geográficos e geopolíticos do Estado do Tocantins. - Compreender os aspectos políticos, sociais e econômicos do Tocantins como fatores determinantes para a inserção do Estado do Tocantins à Amazônia Legal. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os movimentos de criação do estado do Tocantins desde 1731 até 1988. Entendendo a formação sócio espacial do estado do Tocantins. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <p>A geografia e a geopolítica do Estado do Tocantins:</p>
Tripartição de Poder	<p>1º Ano - 4º Bimestre</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas. - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e geográficos. <p>Conteúdos básicos mínimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado: cidadania e globalização; - Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de governo/ a organização interna do Estado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Tocantins possui a seguinte estrutura:

- I - A história do processo de construção da proposta;
- II - Princípios norteadores da proposta (concepção curricular orientada para o desenvolvimento de competências) ;
- III - Área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias;
- IV - Área de linguagens, códigos e suas tecnologias;
- V - Área de ciências humanas;
- VI - Orientação metodológica da proposta curricular;
- VII - Avaliação.

No capítulo II, a proposta curricular defende a sua opção teórica,

estabelecendo uma distinção entre currículo orientado por competências do currículo orientado para o desenvolvimento de competências; estabelecendo os pressupostos teóricos de ambos, deixando claro para o professor que o currículo do estado é orientado para o desenvolvimento de competências.

A trajetória participativa, fundamentada, reflexiva e dialética com a qual se chega à sistematização da presente Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins, convergiu para a escolha da segunda opção, ou seja, a de alinhar o processo educacional, através do seu currículo, com a construção de um projeto social de caráter crítico-emancipatório, não sem avaliar os riscos e os desafios desta escolha, sobretudo em relação às suas implicações no currículo em ação, ou seja, no privilegiado espaço da prática, a escola, e mais especialmente a sala de aula. (TOCANTINS, 2009, p. 30)

Na análise documental do referencial curricular de Geografia do 1º ano do ensino médio, no 4º bimestre, há a prescrição como conteúdos básicos mínimos dos conceitos e temas referentes ao estudo do Estado, cidadania e globalização, Estado-Nação, origens do Estado, o Estado moderno, forma e regime de governo; a organização interna do Estado e a organização político-territorial do Brasil; demonstrou consonância entre o projeto social expresso na concepção curricular e o estabelecimento de conteúdos e temas que favorecem a leitura da dimensão política do espaço geográfico, conseqüentemente para com a construção de um projeto social de caráter crítico-emancipatório, favorecendo a uma formação cidadã para o exercício pleno da cidadania (TOCANTINS, 2009). Até o presente momento desta análise documental, este foi o primeiro currículo estadual de Geografia do ensino médio que inseriu os conceitos em análise como conteúdos básicos a serem abordados em sala de aula.

Rondônia

Quadro 22: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Rondônia

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Rondônia. 2013, p-214.
Democracia	2º Ano

	Eixo temático: Dinâmica socioambiental do espaço geográfico Conteúdos: A questão agrária nas várias regiões do mundo e do Brasil/ Estrutura fundiária e a luta pela terra
Estado	2º Ano Eixo temático: Dinâmica socioambiental do espaço geográfico Conteúdos: A questão agrária nas várias regiões do mundo e do Brasil/ Estrutura fundiária e a luta pela terra 3º Ano Eixo temático: Dinâmica política e econômica do espaço geográfico Conteúdos: Espaço mundial e sua regionalização/ Globalização, meio ambiente e blocos econômicos Eixo temático: Dinâmica do espaço geográfico de Rondônia Conteúdos: A criação do estado de Rondônia e as divisões regionais - localização, limites e áreas.
Governo	2º Ano Eixo temático: Dinâmica socioambiental do espaço geográfico Conteúdos: A questão agrária nas várias regiões do mundo e do Brasil/ Estrutura fundiária e a luta pela terra 3º Ano Eixo temático: Dinâmica do espaço geográfico de Rondônia Conteúdos: Políticas públicas e socioeconômicas e ambientais.
Organização Político- Administrativa	2º Ano Eixo temático: Dinâmica política e econômica do espaço geográfico Conteúdos: Os complexos regionais - Nordeste, Centro-Sul e o espaço amazônico Eixo temático: Dinâmica demográfica e cultural do espaço geográfico Conteúdos: O Brasil - a construção do território.
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Referencial Curricular de Rondônia possui treze capítulos, são eles: 1. Escola e Currículo; 2. Ensino Médio; 3. Orientação Metodológica; 4. Temas Transversais/ Sociais e Conteúdos Obrigatórios; 5. O Currículo e as Avaliações Externas; 6. Área de Conhecimento: Linguagem; 7. Área de Conhecimento: Matemática; 8. Área de Conhecimento: Ciências da Natureza; 9. Área de Conhecimento: Ciências Humanas; 10. Modalidades de Educação - A Diversidade na Formação Humana; 11. Educação Empreendedora; 12. Educação em Tempo Integral; 13. Avaliação: parte Integrante do Currículo.

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia defende que o currículo escrito sofre influências das experiências vividas, transcendendo os guias curriculares. O currículo que queremos envolve questões técnicas, políticas, éticas e estéticas. A escola recebe influência de diversos mecanismos, sendo assim, deve permitir que o educando compartilhe as experiências vividas e se aproprie também das oportunidades. O currículo é um processo coletivo que envolve todos os segmentos da comunidade escolar, selecionando saberes, competências, conhecimentos e habilidades. (RONDÔNIA, 2013, p. 10)

O documento deixa claro ao professor que o Referencial Curricular não é um instrumento limitador da prática de ensino-aprendizagem, mas uma construção coletiva, visando garantir conteúdos básicos para serem trabalhados em cada ano do ensino médio, permitindo com que o professor defina o que será trabalhado em cada bimestre.

Quanto aos conteúdos geográficos escolhidos para serem trabalhados no ensino médio estadual, foi possível identificar sete conteúdos que podem trabalhar com um ou mais conceitos em análise; não foi possível associar conteúdos de Geografia com o conceito de "Tripartição de Poder".

Pará

Quadro 23: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Pará

Conceitos	Secretaria Especial de Promoção Social - Secretaria Executiva de Educação. Conteúdos Programáticos para o Ensino Médio da Rede Estadual, p. 50, 2006.
Democracia	2º Ano Eixo temático: A regionalização do espaço mundial Competências: Habilidades: - Analisar a importância dos movimentos anti-globalização e o papel dos mesmos como espaço de resistência. Conteúdos: - O processo de globalização e suas implicações sócio-político-econômicas. Habilidades:

	<p>- Caracterizar a situação político-econômica de regiões da América Latina, África, Ásia e Europa Oriental consideradas periféricas no contexto capitalista atual.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- A globalização e a nova (des)ordem mundial.</p>
<p>Estado</p>	<p>2º Ano</p> <p>Eixo temático: O espaço mundial</p> <p>Competências:</p> <p>Habilidades:</p> <p>- Explicar as conseqüências da expansão da globalização no espaço político-econômico, expressas na dinâmica das organizações internacionais;</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- O processo de globalização e suas implicações sócio-político-econômicas.</p> <p>Eixo temático: A regionalização do espaço mundial</p> <p>Competências:</p> <p>- Entender as relações existentes entre a nova regionalização em curso do espaço geográfico mundial (multipolarização) e a reordenação ocorrida na economia mundo.</p> <p>Habilidades:</p> <p>- Utilizar as noções de fronteira, território, espaço geográfico e região na análise das transformações sócio-espaciais mundiais.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- A regionalização do espaço mundial: da bipolarização à multipolarização.</p> <p>Habilidades:</p> <p>- Analisar a evolução do processo de globalização e suas implicações na produção do espaço geográfico.</p> <p>- Explicar as conseqüências da expansão da globalização no espaço político-econômico, expressas na dinâmica das organizações internacionais.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- O processo de globalização e suas implicações sócio-político-econômicas.</p> <p>Competências:</p> <p>- Entender o papel dos conflitos geopolíticos e étnicos na reconfiguração do espaço mundial.</p> <p>Habilidades:</p> <p>- Relacionar as noções de espaço, território, fronteira, cultura e etnia na interpretação dos conflitos geopolíticos e étnicos mundiais.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Os conflitos geopolíticos e étnicos e seu papel na reordenação do</p>

	espaço mundial.
Governo	<p>3º Ano</p> <p>Eixo temático: A regionalização do espaço brasileiro e a recente configuração do espaço paraense.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. - Entender as dinâmicas dos espaços locais do território paraense, situando-os como espaços imediatos de vivências, identidades e cidadanias e relacionando-os às escalas geográficas regional, nacional e mundial. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar a implantação de rodovias, ferrovias e hidrovias, relacionando-as à reorganização dos espaços locais paraenses. - Explicar a importância da implantação de novas formas de produção econômica no Pará, relacionando-as à reorganização dos espaços locais. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A recente configuração do espaço paraense e seu papel no contexto regional, nacional e internacional.
Organização Político- Administrativa	<p>3º Ano</p> <p>Eixo temático: A regionalização do espaço brasileiro e a recente configuração do espaço paraense.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel desempenhado pelas diversas divisões regionais no processo de organização e/ou controle espacial. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e explicar os diversos critérios utilizados nas regionalizações do espaço brasileiro. - Relacionar as diversas formas de regionalização com as alterações efetuadas na configuração do espaço brasileiro, decorrentes do desenvolvimento histórico do país. - Analisar a utilização da regionalização como forma de organização e/ou controle territorial implementado sobre o espaço nacional. - Explicar o papel do Estado no processo de reestruturação do espaço brasileiro a partir das políticas de integração do território nacional pós-50. - Explicar as transformações ocorridas nas regiões Geoeconômicas brasileiras decorrentes das políticas de integração nacional.

	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As diferentes formas de regionalização do espaço brasileiro: política (IBGE), de planejamento e Geoeconômica.
Tripartição de Poder	<p>3º Ano</p> <p>Eixo temático: A regionalização do espaço brasileiro e a recente configuração do espaço paraense</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. - Entender as dinâmicas dos espaços locais do território paraense, situando-os como espaços imediatos de vivências, identidades e cidadanias e relacionando-os às escalas geográficas regional, nacional e mundial. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar a inserção dos espaços locais do Pará face ao processo de ocupação recente. - Identificar e analisar as principais conseqüências sócio-ambientais do processo de inserção do espaço paraense face à reestruturação recente da Amazônia. - Explicar e exemplificar estratégias estatais e políticas territoriais voltadas para a reordenação de espaços locais no Pará. - Explicar o processo de fragmentação espacial e reordenação territorial, responsável pelo surgimento de novos municípios e outras ações emancipatórias que visam a criação de novas unidades político-administrativas no espaço paraense. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A recente configuração do espaço paraense e seu papel no contexto regional, nacional e internacional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os "Conteúdos Programáticos para o Ensino Médio da Rede Estadual" foi publicado em 2006, o documento se encontra em revisão pela Secretaria de Educação do Pará, a qual publicou em seu site, uma matéria referente a atual versão que ainda não foi disponibilizado para os professores. Mas que, segundo a diretora do ensino médio da Seduc, Clara Yunes, responsável pela nova formatação da proposta curricular, o documento terá um foco maior para a melhoria do desempenho dos estudantes no Exame Nacional o Ensino Médio (ENEM), implantando simulados bimestres em todos os anos da etapa de ensino. Em

afirmação feita na matéria oficial no site da Seduc, no dia 09/03/2015, Clara Yunes afirmou que "o foco é no melhor desempenho dos estudantes do ensino médio no Enem. Para isso, vamos trabalhar integrados com as unidades administrativas de educação em Belém e no interior do estado (UREs e USEs), e com os professores nas escolas, de forma permanente, para que o aluno disponha de uma programação de aulas e simulados para o exame." (SEDUC, 2015)

A versão vigente da proposta curricular está estruturada da seguinte forma: 1. Dialogando com os educadores; 2. Os avanços no ensino médio no estado do Pará; 3. Ensino médio, aspectos legais; 4. Apresentação da coordenação do ensino médio e profissional; 5. A organização curricular; 6. Área de ciências humanas e suas tecnologias. Sendo ela organizada por competências e habilidades. A "Proposta Curricular" quadros específicos para cada disciplina das humanidades, possuindo o eixo temático, competências, habilidades e conteúdos.

Na "Proposta Curricular" do Pará, o 1º ano do ensino médio é dedicado a análise do espaço mundial; no 2º ano, a regionalização do espaço mundial e o espaço brasileiro; e, no 3º ano, a regionalização do espaço brasileiro e a recente configuração do espaço paraense. Da análise global a local, mundo, país e estado. Nas orientações curriculares as competências e os conteúdos são bastante generalizados, o que não favorece o planejamento do ensino-aprendizagem do professor, apesar das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula possuírem um nível maior de detalhamento. Aqui também não há clareza para o ensino dos temas em análise, mas os conteúdos e temas destacados permitem uma abordagem por parte dos professores a fim de desenvolverem a compreensão da dimensão política do espaço geográfico.

Roraima

Quadro 24: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Roraima

Conceitos	Secretaria de Educação. Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio. 2012, p.413.
Democracia	Ciência, Meio Ambiente e Tecnologia

	<p>2º Ano Realidades locais: O perfil produtivo de Roraima - desafios e perspectivas Conteúdos: Estrutura fundiária</p> <p>Cultura, Diversidade e o Ser Humano 1º Ano Realidades Locais: A formação territorial de Roraima - um mosaico cultural Conteúdos: Demarcações e territórios de índios e não-índios.</p>
Estado	<p>Cultura, diversidade e o ser humano 2º Ano Realidades locais: A formação territorial de Roraima - um mosaico cultural</p> <p>Conteúdos: I. A formação territorial do Brasil</p> <p>Ciência, meio ambiente e tecnologia 1º Ano Realidades locais: Uso e ocupação do solo roraimense na perspectiva ambiental - as contribuições do Zoneamento Ecológico e Econômico para o desenvolvimento regional</p> <p>Conteúdos: - Exploração e principais recursos minerais.</p> <p>2º Ano Realidades locais: O perfil produtivo de Roraima - desafios e perspectivas</p> <p>Conteúdos: - A industrialização tardia ou periférica do Brasil e a divisão internacional do trabalho - O processo de privatização</p> <p>3º Ano Realidades locais: A posse da terra em Roraima - o desafio da sustentabilidade</p> <p>Conteúdos: - Acordos ambientais e os tratados e programas de paz e proteção ambiental - O Brasil no meio dos acordos internacionais</p> <p>Política, ética e cidadania</p> <p>3º Ano Realidades locais: Gestão e controle de fronteiras - o comércio legal e ilegal</p>

	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado-nação: território e fronteiras
Governo	<p>Ciência, meio ambiente e tecnologia</p> <p>2º Ano</p> <p>Realidades locais: O perfil produtivo de Roraima - desafios e perspectivas</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A imagem política do Brasil no mundo - A corrupção política e a falta de respeito - O processo de privatização <p>Política, ética e cidadania</p> <p>1º Ano</p> <p>Realidades locais:</p> <p>Exercício da cidadania em Roraima - as políticas públicas e as conquistas sociais</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A política assistencialista e o aumento populacional de Roraima - Garimpo e rizicultura e as alterações no espaço e na política de Roraima
Organização Político- Administrativa	<p>Cultura, diversidade e o ser humano</p> <p>2º Ano</p> <p>Realidades locais: A formação territorial de Roraima - um mosaico cultural</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação territorial do Brasil <p>Realidades locais: O perfil produtivo de Roraima - desafios e perspectivas</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os países da Amazônia - Amazônia internacional <p>Política, ética e cidadania</p> <p>2º Ano</p> <p>Realidades locais: ONGs, demarcações de terras indígenas e soberania nacional na fronteira da Amazônia</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de políticos de segurança - Projeto SIVAM, CALHA NORTE e outros programas de desenvolvimento e sustentação da Amazônia - A segurança nas fronteiras do Brasil <p>3º Ano</p> <p>Realidades locais: Gestão e controle de fronteiras - o comércio legal</p>

	e ilegal Conteúdos: - Estado-nação: território e fronteiras
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No "Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio" do estado de Roraima, o documento possui uma abordagem da concepção geográfica adotada, fazendo um breve histórico da ciência geográfica e sua consolidação como ciência.

Assim, o ensino de Geografia nas escolas deve ir além do simples estudo do espaço geográfico. Deve auxiliar o aluno na construção de uma visão crítica deste processo, percebendo-se como parte integrante, agente construtor do espaço. Dessa forma será capaz de fazer suas próprias análises, criar e fazer coisas novas e não apenas, aceitar tudo o que lhe (im)posto pelo atual sistema global. Cabe à Geografia estimular o aluno ao exercício da reflexão crítica **CIDADÃ** (grifo nosso). (RORAIMA, 2012, p.190)

A abordagem crítico-reflexiva é a orientação apresentada pelo documento para se trabalhar com os conteúdos e temas da Geografia escolar no ensino médio, conduzindo o aluno a uma reflexão crítica e cidadã, ou seja, capaz de compreender o funcionamento da dimensão política do espaço geográfico. Em seguida, o "Referencial Curricular" trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Geografia no ensino médio, apresentando o quadro a seguir:

Figura 2: Imagem das competências e habilidades para a Geografia no ensino médio de Roraima

Quadro: Competências e Habilidades para a Geografia no Ensino Médio	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. Capacidade de articulação dos conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
Estimular o desenvolvimento do espírito crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Fonte: Extraído de Roraima (2012).

Na seção "Contextualização, interdisciplinariedade e conteúdos em Geografia", o documento apresenta quatro contextos transversais que perpassam todas as disciplinas, permitindo o trabalho interdisciplinar no ensino médio, são eles: Cultura, diversidade e o ser humano; Ciência, meio ambiente e tecnologia; Trabalho, consumo e luta por direitos; por fim, Política, ética e cidadania. Através

destes, os conteúdos são organizados por contextos, ano, realidades locais e bloco de conteúdos. Em seguida, o documento discorre sobre metodologias e forma de avaliação em Geografia.

Na análise documental do "Referencial Curricular da Rede Pública Estadual" do ensino médio de Geografia há uma preocupação para com a formação cidadã, citado anteriormente, também demonstrado nos contextos transversais "Trabalho, consumo e luta por direitos"; e, "Política, ética e cidadania". Com a prescrição de conteúdos que, de maneira geral, não são trabalhados pela Geografia escolar, como: a lei de consolidação do trabalho, direitos e as condições de trabalho, conquistas trabalhistas, os sindicatos e as organizações do trabalho, o direito da gestante, e a população economicamente inativa e a previdência social. O que contribui para a compreensão do ensino de Geografia como instrumento de formação cidadã. No contexto "Política, ética e cidadania", os blocos de conteúdos não trouxeram significativas inovações para a compreensão da realidade política do espaço geográfico, apesar de prescrever conteúdos, como: a imagem política do Brasil no mundo; a corrupção política e a falta de respeito. Conteúdos questionáveis quando ao seu caráter geográfico e seu embasamento científico, apresentando um entendimento de senso comum e não sistematizado. A temática poderia ser abordada de outra maneira e de forma mais aprofundada, como: a democracia brasileira em reconstrução: de 1988 a eleição de Dilma Rousseff; corrupção e reforma política. O conceito de Tripartição de poder não foi associado a a nenhum conteúdo do presente referencial curricular.

Amapá

Quadro 25: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Amapá

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação. Plano curricular da educação básica do estado do Amapá. Macapá, p. 275, 2009.
Democracia	3º Ano Unidade VI: Agropecuária brasileira - A estrutura fundiária e reforma agrária - Movimento dos Sem Terra e a reforma agrária
Estado	1º Ano

	<p>Unidade II: Espaço geográfico, espaço e território</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fronteiras, territórios, territorialidade; - Principais tipos de fronteira: Fronteiras políticas; Fronteiras econômicas e geopolíticas; - Fronteiras naturais <p>3º Ano</p> <p>Unidade VII: O estado do Amapá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Litígios território no espaço; - Contextualização da criação do Território Federal do Amapá – TFA;
Governo	<p>3º Ano</p> <p>Unidade VII: O estado do Amapá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de novos municípios e a fragmentação espacial; - Relações comerciais e políticas do Amapá e Guiana Francesa
Organização Político-Administrativa	<p>1º Ano</p> <p>Unidade II: Espaço geográfico, espaço e território</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fronteiras, territórios, territorialidade; - Principais tipos de fronteira: Fronteiras políticas; Fronteiras econômicas e geopolíticas; - Fronteiras naturais; <p>3º Ano</p> <p>Unidade I: O Espaço Brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação territorial do Brasil: Território brasileiro e o seu povoamento; - Caracterização do espaço brasileiro: Brasil extensão e posição geográfica;
Tripartição de Poder	<p>3º Ano</p> <p>Unidade VII: O estado do Amapá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estadualização do Amapá

Fonte: Elaborado pelo autor.

O "Plano Curricular" de Geografia para o ensino médio apresenta em sua abertura, um tópico sobre a fundamentação teórica da disciplina, dando as bases teóricas para a adoção pelo currículo de uma abordagem crítica da Geografia, diante da realidade vivida pelos estudantes (AMAPÁ, 2009). Num segundo momento, o documento curricular apresenta as bases históricas da Geografia, desde a Grécia antiga até a Geografia Crítica e Pragmática do final do século XX. Além disso, a história da formação do curso de Geografia no Brasil é explorado,

situando na história do Brasil o surgimento do primeiro curso de Geografia. No qual a Geografia do ensino médio deve estar comprometida com a formação de um ser humano munido de habilidades e competências para se ter atitudes, espírito solidário, visão inovadora, gosto pelo saber e que se coloca a serviço do bem comum. Sendo o currículo organizado em competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, conforme mostra o quadro 26 a seguir.

Quadro 26: Competências e habilidades prescritas no currículo de Geografia do ensino médio.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (Ensino Médio)
<ul style="list-style-type: none">◆ Capacidade de compreender as formas variáveis de representação do espaço: cartográficos são tratamentos gráficos.◆ Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens.◆ Conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.◆ Capacidade de utilizar os modernos instrumentos de localização como métodos de aprendizagem.◆ Saber utilizar e entender mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias.◆ Reconhecer e aplicar o uso de escalas cartográficas e geográficas como formas de reconhecer e organizar as diferentes localizações do espaço geográfico.◆ Capacidade de discriminar a localização do continente◆ Entender como surgiu o universo◆ Analisar e entender as diversas teorias conceitos e origens dos elementos que compõem o universo.◆ Capacidade de o educador entender e explicar e relacionar os elementos da paisagem geográfica enfatizando o espaço natural de seu município ou estado. Conhecer o processo de ocupação do espaço amapaense dentro do contexto amazônico.◆ Saber-se também como agentes dinâmicos e tais formadores desse espaço.◆ Compreender a ação dos agentes naturais na produção do espaço amapaense.◆ Analisar e entender os sistemas sócio-econômicos na formação do espaço mundial.◆ Capacidade do educando compreender a dinâmica econômica brasileira e suas implicações na sociedade.◆ Analisar a dinâmica da sociedade brasileira.◆ Analisar a globalização e sua influência política, econômica, cultural do mundo contemporâneo.

Fonte: Extraído de Amapá (2009).

Ao analisarmos os conteúdos prescritos no "Plano Curricular" e de que forma eles são apresentados aos professores, há um descompasso entre a concepção curricular e da Geografia escolar adotadas no documento. Uma vez que os conteúdos, os saberes a serem compreendidos pelos estudantes não estão associados, ou seja, primeiramente são apresentadas as competências e habilidades desassociadas dos conteúdos, como mostra o quadro 24, onde todas estão concentradas sem realizar a distinção entre em que bimestre ou ano serão

trabalhadas para desenvolver competências e habilidades específicas. Já que, segunda a defesa apresentada na proposta curricular, as competências são desenvolvidas através dos saberes, atitudes e habilidades; por meio dos conteúdos e das situações pedagógicas de ensino-aprendizagem. No que se refere a abordagem crítica da Geografia escolar, a organização dos conteúdos é apresentada de maneira tradicional, sem estimular uma análise crítica-reflexiva da realidade vivida, como mostra o quadro 27 a seguir:

Quadro 27: Descrição dos conteúdos de Geografia da Proposta Curricular do Amapá para o ensino médio

<p>ENSINO MÉDIO REGULAR E MODULAR</p> <p>1º ANO ENSINO MÉDIO</p> <p>I – Unidade: Os elementos da Paisagem Natural e Paisagem modificada</p> <ul style="list-style-type: none">• A origem do universo;• A origem da Terra;• A origem dos continentes;• A teoria da deriva dos continentes;• A teoria das placas tectônicas;• Tempo geológico;• A estrutura da Terra;• A crosta e as rochas: Rochas magmáticas ou ígneas; Rochas sedimentares e rochas metamórficas;• O ciclo das rochas;• Estrutura geológica;• Escudos cristalinos;• Bacias sedimentares;• Faixas orogênicas ou dobramento (antigos e recentes);• Elementos da paisagem natural.
--

Fonte: Extraído de Amapá (2009)

Como o estado do Amapá foi território federal até 1988, sendo elevado a categoria de Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, identificamos uma ênfase no estudo de fronteiras, devido a própria formação do Estado e as questões fronteiriças que a área vivencia. Como fica claro, no 1º ano, Unidade II, cujos conteúdos prescritos tratam das fronteiras, territórios, territorialidade e tipos de fronteiras; antes de abordar a organização político-administrativa do Brasil e do Estado brasileiro, tratando de questões de soberania

territorial. Outro aspecto importante, devido a recente criação do estado do Amapá, o currículo buscou tratar das questões a cerca da criação de novos municípios e a fragmentação espacial. Tema relevante para compreender a dinâmica sócio-espacial, não só para o caso do Amapá que é um estado novo, mas para o exercício da cidadania, pois tal análise revela o funcionamento desta unidade federativa, financiamento, arrecadação, responsabilidades, etc.

Acre

Quadro 28: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Acre

Conceitos	Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Caderno Geografia, 2010, p.57.
Democracia	<p>3º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer características da questão agrária e fundiária brasileira, com destaque para a realidade acriana, relacionando-as com o processo de reforma agrária e com os conflitos sociais. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos projetos de reforma agrária e os conflitos sociais no campo. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar temas como população, distribuição de renda, setores de atividades econômicas e em diferentes escalas (mundial, nacional, regional e local), manuseando dados a respeito (de tabelas, gráficos etc) e estabelecendo relações que permitam compreender melhor esses processos. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação da estrutura da população brasileira, sua diversidade étnica e o mito da democracia racial; - Posicionamento crítico em relação à questão racial e de gênero no Brasil e no mundo.
Estado	<p>2º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar dados sobre a cooperação entre países e entre empresas transnacionais na produção econômica mundial. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento dos grandes centros econômicos e sua organização territorial: EUA, Japão e Europa Ocidental. <p>3º Ano</p> <p>Objetivos:</p>

	<p>- Compreender as principais características da trajetória histórica do capitalismo no Brasil, sua expansão no campo e questões atuais que permitam entender o mito da modernização agrícola.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Análise da permanência do latifúndio e da estrutura fundiária brasileira e suas consequências sociais.</p>
Governo	<p>2º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Pesquisar sites nacionais e internacionais sobre dados demográficos.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Conhecimento sobre índices IDH, GINI e outros.</p> <p>- Posicionamento crítico sobre o (re)ordenamento do mundo por indicadores sociais: o IDH e suas contradições.</p> <p>3º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Compreender as principais características da trajetória histórica do capitalismo no Brasil, sua expansão no campo e questões atuais que permitam entender o mito da modernização agrícola.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Consulta a sites governamentais para obter informações sobre a política agrícola e agrária do Brasil.</p> <p>- Descrição das ações do governo federal e estadual para implementação de políticas agrícolas.</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Estudar temas como população, distribuição de renda, setores de atividades econômicas e em diferentes escalas (mundial, nacional, regional e local), manuseando dados a respeito (de tabelas, gráficos etc) e estabelecendo relações que permitam compreender melhor esses processos.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Identificação de políticas de desenvolvimento sustentável para a população brasileira.</p>
Organização Político-Administrativa	<p>2º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Interpretar informações e interpretar diferentes formas de representação de linguagens cartográficas (tabelas, gráficos, cartogramas) como instrumentos que favorecem a análise de fatos econômicos e sociais e a leitura comparativa das diferentes situações espaciais (lugar/mundo).</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Análise das políticas nacionais de fronteiras e os conflitos étnicos.</p> <p>3º Ano</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Compreender as principais características da trajetória histórica do</p>

	<p>capitalismo no Brasil, sua expansão no campo e questões atuais que permitam entender o mito da modernização agrícola.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do processo histórico de colonização do Brasil e de formação do território brasileiro a partir da exploração de recursos naturais.
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A "Orientação Curricular para o Ensino Médio - Caderno Geografia" possui a seguinte estrutura como mostra o imagem 3:

Figura 3: Imagem da estrutura curricular do ensino médio do estado do Acre

<p>Introdução</p> <p>O papel da escola hoje Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades? Uma nota sobre conceitos de avaliação Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar</p> <p>Referências Curriculares</p> <p>Breves considerações sobre o ensino de Geografia Contribuições à formação dos alunos Geografia e as outras áreas curriculares Objetivos do ensino Os conteúdos do ensino hoje Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação</p> <p>Sugestões de materiais de apoio</p> <p>Bibliografia</p>
--

Fonte: Extraído de Acre (2010)

Na primeira parte do documento, ao abordar o papel da escola hoje, um dos objetivos é garantir experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos, desenvolvendo sua personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral (ACRE, 2010). A Proposta Curricular trabalha com o conhecimento disciplinar baseado em objetivos, conteúdos e atividades avaliativas.

Já na seção sobre as referências curriculares do ensino da Geografia, podemos encontrar definido como bases desta organização curricular: a Geografia como ciência, o conhecimento escolar e a responsabilidade da escola na formação de uma cidadania plena. Ao abordar a influência do processo de globalização a nível local-global, global-local; se destaca a necessidade de compreender bem essa dinâmica, caso contrário, corre-se o risco de acreditar, equivocadamente, que a cidadania é apenas o conhecimento do direito assegurado por lei (contrato social). Ou ainda, de forma mais reducionista, acreditar na cidadania apenas como possibilidade de participação pelo voto na escolha de governantes (ACRE, 2010).

O contrato de cidadania pressupõe o direito de conhecer e dominar (individualmente e coletivamente) as condições da existência, o que implica consciência das próprias capacidades de atuar e construir a autonomia da ação, clareza dos direitos conquistados e compreensão de que a sociedade não vive de forma igualitária os mesmos direitos conquistados. (ACRE, 2010, p. 23)

Portanto, a consciência das próprias capacidades de atuar e construir a autonomia da ação ocorrerá por meio de ensino que o faça compreender que sua atuação espacial se dá sob o jugo do Estado de direito social, num regime democrático. Por isso, a necessidade da Geografia ensinar os estudantes a pensarem o espaço através da compreensão da dimensão política.

Na análise dos quadros das Referências Curriculares de Geografia, onde há os Objetivos, Conteúdos, Proposta de atividade e Formas de avaliação (nesta ordem); há uma generalização dos objetivos ou capacidades, pois eles reúnem uma gama enorme de conteúdos e temas a serem trabalhados em cada ano do ensino médio. Não nos detivemos nas propostas de atividade e formas de avaliação.

Quanto aos conteúdos apresentados e aqui analisados, há, de certa forma, uma confusão entre conteúdos a serem ensinados e as atividades, como no caso do, descrito como conteúdo para o 3º ano, "Consulta a sites governamentais para obter informações sobre a política agrícola e agrária do Brasil". Neste caso o conteúdo a ser tratado é a Política agrícola e agrária brasileira, mas na descrição do documento está mais para uma atividade a ser realizada pelo estudante como fixação do tema abordado em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das "Referências Curriculares" de Geografia acrianas apresentarem, com clareza o objetivo, tanto da escola como da Geografia, para a formação cidadã, comprometida com o exercício pleno de sua cidadania; a organização curricular não prescreve ou não possui o entendimento de que é preciso sistematizar a abordagem geográfica a cerca da compreensão da organização político-administrativa, do funcionamento do Estado, da Democracia, do Governo e da Tripartição do Poder. Pois, por exemplo, para abordar o tema da reforma agrária é preciso conhecer o que diz a Constituição Federal de 1988 a cerca do tema, que é um dos problemas estruturais do país, gerador de profundas desigualdades sociais; o que conduz o estudante a se questionar os motivos que impedem a sua concretização e a falta de interesse político por parte de uma ala muito influente do Congresso Nacional.

Mais uma vez, há uma lacuna entre a intenção de formar para a cidadania e sua materialização apresentada no documento e a seleção/sistematização dos conteúdos geográficos a serem trabalhados no ensino médio para a formação cidadã.

NORDESTE

Maranhão

Quadro 29: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Maranhão

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. 2014, p.83.
Democracia	- As lutas sociais do campo;
Estado	
Governo	- Políticas territoriais ambientais; - Unidades de conservação; - Zoneamento ecológico e econômico.
Organização Político-Administrativa	

Tripartição de Poder	
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

As "Diretrizes Curriculares da Educação Básica" do Maranhão foi publicada em 2014 e possui a seguinte organização como mostra a imagem 4.

Figura 4: Imagem da estrutura curricular do ensino médio do Maranhão

SUMÁRIO
APRESENTAÇÃO
1 INTRODUÇÃO
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: bases conceituais
2.1 Educação Escolar: o projeto pedagógico da Rede Estadual de Ensino do Maranhão
2.2 Aprender e Ensinar: processos distintos e indissociáveis
2.3 Finalidade do processo de ensino-aprendizagem em cada etapa da educação básica
2.4 Pressupostos da aprendizagem e do ensino em diferentes tempos do ciclo de vida
3 ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA
3.1 Método didático
3.2 Planejamento do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar
3.3 Organização do trabalho pedagógico em áreas do conhecimento e disciplinas
3.4 Estabelecimento de padrões básicos de aprendizagem e de ensino
4 AVALIAÇÃO ESCOLAR
4.1 Avaliação da Aprendizagem
4.2 Critérios de Avaliação
4.3 Recuperação da Aprendizagem
5 MODALIDADES, DIVERSIDADES E TEMAS SOCIAIS
5.1 O Currículo básico e as demandas educacionais dos diferentes públicos.
6 OS TEMAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA ESCOLAR

Fonte: Extraído de Maranhão (2014).

Na parte introdutório do documento curricular, a SEDUC estabelece que a escola é parte integrante do sistema de garantia de direitos, bem como um lugar privilegiado para assegurar a cada indivíduo, o exercício pleno de sua cidadania (MARANHÃO, 2014). Por isso, há a apresentação do contexto deficitário da educação básica do Maranhão, revelado pelo Ideb 2011(Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica), quando em todas as etapas de ensino, o Maranhão ficou abaixo da média nacional: Ensino Fundamental - Anos iniciais (5,0 -

4,0) e Anos finais (4,1 - 3,6); Ensino Médio (3,7 - 3,0); buscando o seu aprimoramento como forma de garantia do direito de todos os cidadãos terem acesso a uma educação básica de qualidade.

Ao tratar das finalidades do ensino-aprendizagem de cada etapa da educação básica, as "Diretrizes Curriculares" estabelecem que no processo de escolarização o ensino médio está voltado à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, buscando articular o conteúdo, as competências e habilidades desenvolvidas com a preparação básica para o trabalho, a **CIDADANIA** (grifo nosso) e o prosseguimento nos estudos e ainda, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (MARANHÃO, 2014). Mas, de que cidadania o documento trata? Para qual tipo de democracia e de Estado? Cidadania neste caso, soa como um bonita intenção que deve estar presente no currículo pelo simples fato de que democratizar ou universalizar o acesso ao conhecimento sistematizado significasse formar cidadão, quando não, pois quantos brasileiros bem qualificados não são cidadãos? Apesar de possuírem excelente formação profissional e ter frequentado as melhores universidades. É preciso abordar um conhecimento específico que faça com o habitante exerça sua função ou papel social de cidadão, o tornando capaz de intervir através das instituições democráticas o pleno exercício de sua cidadania.

Quanto a organização curricular da área do conhecimento "Ciências Humanas e Suas Tecnologias - Disciplina: Geografia" apresentada num único quadro onde consta cinco objetivos: 1. O que se espera ao final da etapa; 2. O que deverá ser aprendido; 3. O que deverá ser ensinado; 4. Como deverá ser ensinado; 5. O que deverá ser avaliado. Não há a estruturação em anos e bimestres da etapa.

Como vimos, apesar do documento estabelecer que um dos objetivos do ensino médio é a preparação para o exercício da cidadania, isso não ficou claro nos conteúdos básicos da Geografia para serem ensinados na etapa de ensino; não houve uma sistematização para a compreensão da dimensão política do espaço geográfico.

Piauí

Quadro 30: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Piauí

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Caderno 2 - Matrizes Disciplinares do Ensino Médio - Quadro das Disciplinas por Ano/Série. 2013, p.95.
Democracia	2º Ano O que deverá ser ensinado: - A educação das relações étnico-raciais e o estudo dos espaços da cultura afro-brasileira e da cultura africana. História de lutas e resistência: o espaço das comunidades quilombolas.
Estado	1º Ano O que deverá ser ensinado: - Conceitos de espaço geográfico, região, território, lugar e paisagem; - Organização e ocupação do espaço geográfica; 2º Ano O que deverá ser aprendido: - Identificar as diversas categorias que possibilitem aprofundar os conhecimentos sobre nação (povo, cultura), país, estado nacional de acordo com o significado desses conceitos ao longo do processo histórico. O que deverá ser ensinado: - Organização do espaço piauiense: o meio natural e seus vários componentes. 3º Ano O que deverá ser aprendido: - Discutir a evolução dos conceitos de geografia política e geopolítica. - Debater o processo de formação de megablocos e blocos regionais. O que deverá ser ensinado: - A evolução dos conceitos de geografia política e geopolítica. - A formação dos megablocos e blocos regionais.
Governo	
Organização Político-Administrativa	2º Ano O que deverá ser aprendido: - Analisar e interpretar o processo histórico de ocupação do espaço piauiense ao destacar o uso e ocupação do solo, os aspectos populacionais, bem como destacando o espaço de produção e a

	<p>questão ambiental.</p> <p>O que deverá ser ensinado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo histórico de formação do espaço brasileiro: evolução territorial do Brasil desde a colonização a atualidade. Divisões regionais do Brasil elaboradas pelo IBGE. Novas tendências da divisão regional no Brasil. - Organização do espaço piauiense: evolução da formação do território piauiense nos vários contextos de sua história.
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O "Caderno 2 - Matrizes Curriculares do Ensino Médio" do estado do Piauí apresenta de forma bem objetiva os quadros de cada disciplina com os conteúdos a serem ensinados em cada ano do ensino médio, onde o professor encontra: 1. O que deverá ser aprendido; 2. O que deverá ser ensinado; 3. Como deverá ser ensinado; 4. O que deverá ser avaliado. Não há textos explicativos sobre a concepção do currículo, objetivos do ensino médio e da geografia escolar nesta etapa de ensino.

No documento analisado podemos identificar a escolha de conteúdos que abordam ou podem tratar dos conceitos em análise, com relação ao conceito de Democracia, a matriz curricular prescreve o ensino das relações étnico-raciais e dos espaços da cultura afro-brasileira e da cultura africana; além da luta das comunidades quilombolas para ter acesso aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, conteúdo que permite trabalhar com a construção de uma espaço geográfico cada vez mais democrático e inclusivista. Além disso, ao prescrever para o 2º ano, o estudo geográfico de nação (povo, cultura), país, Estado nacional; isso permite o empoderamento dos estudantes a cerca do funcionamento do aparato estatal e de suas instituições que estão a serviço da nação, do bem comum e da coletividade. Compreensão fundamental para a vida na "pólis" e exercício da cidadania.

Foi possível associar os conteúdos prescritos com os conceitos de Governo e Organização Político-Administrativa, mas eles não centram suas análises nos

conceitos de maneira a permitir um melhor entendimento espacial. No caso do conceito de Organização Político-Administrativa, foram associados conteúdos que estão voltados para o entendimento da regionalização do Brasil. O que demonstra certo equívoco, pois antes de estudar a regionalização nacional, seria necessário explicitar como o território nacional está organizado (União, Estado, Distrito Federal e Município). Não foram encontrados conteúdos que abordassem a tripartição do poder.

Ceará

Quadro 31: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio do Ceará

Conceitos	Secretaria de Educação. Matrizes curriculares para o ensino médio. 2009, p. 156.
Democracia	3º Ano 2º Bimestre Conteúdos e detalhamento: - Etnias, migrações e estudos do IDH. - Ocupação produtiva do Ceará: A influência dos negros, remanescentes e Quilombo/ Comunidade e territórios negros urbanos e rurais/ Relações sociais: discriminação, preconceitos 2º Ano 4º Bimestre Conteúdos e detalhamento: - Estrutura agrária e movimentos sociais do campo.
Estado	2º Ano 2º Bimestre Conteúdo e detalhamento: - A Nova Ordem Mundial: Desenvolvimento x Subdesenvolvimento/ Formação de blocos econômicos. - Globalização e Mercados Regionais
Governo	2º Ano 4º Bimestre Conteúdo e detalhamento: - Economia brasileira no mundo: Processo de industrialização do Brasil/ Concentração de renda e desigualdades sociais no Brasil. 3º Ano 4º Bimestre Conteúdos e detalhamento:

	- Unidades geoambientais cearenses: Unidades de conservação.
Organização Político- Administrativa	2º Ano Competências e Habilidades: - Desenvolver no aluno uma postura consciente que lhe permita perceber como parte integrante de uma região, repensando por inteiro sua dimensão espacial, humana e social, visando o resgate e à construção de sua cidadania plena. 3º Ano 2º Bimestre Conteúdos e detalhamento: - Espaço geográfico brasileiro: Formação e expansão territorial brasileira/ Regionalização brasileira e geoeconomia.
Tripartição de Poder	

Fonte: Adaptado de Zúñiga (2014).

As "Matrizes Curriculares para o Ensino Médio" do Ceará é um documento único bastante objetivo, possuindo apenas uma breve apresentação onde expressa os compromissos da educação básica e do ensino médio que deve preparar o educando para prosseguir seus estudos e sua inserção no mercado de trabalho (CEARÁ, 2009). Depois, são apresentados por áreas do conhecimento as competências e habilidades das áreas e suas disciplinas por ano de ensino. Em seguida, são apresentados os conteúdos e o detalhamento do mesmo por bimestre. Não podemos classificar esta Matriz Curricular como um currículo para as competências ou por competências; pois o mesmo é completamente pensado com base nos conhecimentos disciplinares, apesar de apresentar competências e habilidades por ano de ensino.

A seleção dos conteúdos para o 1º ano do ensino médio segue o padrão da Geografia Tradicional, sendo seu estudo reservado para os temas e conteúdos da Geografia Geral e Física, com apenas um diferencial, a prescrição de conteúdos "Impostos ambientais" no 4º bimestre. Somente o conceito de "Tripartição do Poder" não teve nenhum conteúdo prescrito elencado como possível de se trabalhar com este conceito.

Paraíba

Quadro 32: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio da Paraíba

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba - Geografia. 2006, p. 48.
Democracia	Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.
Estado	
Governo	
Organização Político-Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) os "Referenciais Curriculares" da Paraíba não visa ser uma cartilha a ser seguida ou um manual, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado, esperando que cada docente aproveite as orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (BRASIL, 2006).

Neste sentido, o objetivo do documento paraibano é conduzir os professores a uma reflexão sobre suas práticas e propor quatro pontos para discussão: 1. Os conceitos estruturadores da Geografia; 2. Os temas centrais da Geografia; 3. Competências, habilidades e articulações na ciência geográfica e; 4. As formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem em Geografia (PARAÍBA, 2006).

O primeiro ponto (os conceitos estruturadores da Geografia) possui um caráter de capacitação, de tentativa de "reciclagem" dos docentes ou de "Introdução à ciência geográfica"; já que trata dos principais conceitos estruturados da Geografia; os fundamentos da Geografia; princípios da análise geográfica; correntes do pensamento geográfico; ramos da Geografia; território, lugar,

paisagem e região: categorias de análise da Geografia. De um documento com 48 páginas, 21 são dedicadas a "reciclagem" do professor. Ao abordar os ramos da Geografia, o documento curricular apresenta as definições de Geografia Política e Geopolítica na citação a seguir:

Geografia política. - Ramo da Geografia que trata do estudo sobre os países em suas íntimas relações. Envolve os diferentes países e suas inter-relações políticas, diplomáticas, econômicas e culturais;
Geopolítica – Ramo da Geografia que estuda os conflitos entre países sejam de ordem territorial, política, econômica, religiosa - conflitos internacionais como a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, Guerra Fria, guerras entre palestinos e judeus, etc. (PARAÍBA, 2006, p.15)

Em primeiro lugar, a definição de Geografia Política externa uma compreensão equivocada da contribuição geográfica para a discussão da política, principalmente em âmbito escolar. A Geografia Escolar está mais preocupada com as relações internacionais entre os países, sem antes ter trabalhado com a formação dos países ou que critérios são necessários para o surgimento de um país. Outro aspecto, diz respeito a dimensão política interna do espaço geográfico que não é trabalho em sala de aula de forma devida. É preciso redirecionar ou reordenar a maneira que realizamos Geografia política, pois a preocupação maior se encontra nas relações internacionais entre os países, sem antes ensinar como funcionam politicamente os países através de uma perspectiva geográfica.

Da mesma forma, o conceito de Geopolítica como um ramo da ciência geográfica especializado em estudar conflitos armados, causas, interesses e consequências; perdendo o cunho das relações de Estado e do jogo de interesses das nações.

Já no segundo ponto (Temas centrais da Geografia), a matriz curricular discorre sobre temas como meio ambiente, questão agrária e urbanização (todos em negrito) como temas geradores para o ensino médio. A partir desses temas, o texto discorre sobre as possibilidades de ramificações com outros conteúdos geográficos, deixando a cargo do professor e dos demais profissionais da educação, a elaboração do currículo de Geografia para o ensino médio. O documento curricular não possui nenhum encaminhamento definidor do que deve

ser ensinado em cada ano do ensino médio.

Os temas ou questões geográficas podem ser trabalhados como elementos norteadores dos planejamentos escolares, considerando a realidade local de cada professor. Para trabalhar estas questões o professor pode definir as escalas local, regional, nacional ou mundial e a partir delas definir objetivos gerais e específicos, como: (...) (PARAÍBA, 2006, p.27)

Os "Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba - Geografia" não apresenta e nem deixa claro um currículo básico comum para as escolas de ensino médio da Paraíba, não cumprindo com sua função organizativa desta etapa de ensino e auxiliar da prática de ensino-aprendizagem do professor.

Pernambuco

Quadro 33: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Pernambuco

Conceitos	Secretaria de Educação. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Parâmetros Curriculares Ensino Fundamental e Médio. 2013, p.63.
Democracia	<p>3º Ano</p> <p>Eixo temático - Espaço Rural</p> <p>Expectativas de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado da existência da fome no mundo e a necessidade de ações que promovam a segurança alimentar; - Reconhecer o papel, os objetivos e as feições do associativismo, do cooperativismo e dos movimentos sociais no campo numa perspectiva histórica; - Compreender a estrutura fundiária, a questão da terra, as relações de trabalho e o significado da reforma agrária no Brasil. <p>1º Ano</p> <p>Eixo temático - Questão Ambiental e os Desafios do Desenvolvimento Sustentável</p> <p>Expectativas de Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância e o papel dos movimentos ambientalistas, no enfrentamento da crise ambiental.
Estado	<p>2º e 3º Anos</p> <p>Eixo temático - Geopolítica e Relações Internacionais</p> <p>Expectativas de Aprendizagem:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o papel dos organismos internacionais no mundo contemporâneo; - Analisar o funcionamento do mercado internacional e as relações de poder entre os países.
Governo	1º Ano Eixo temático - Natureza e Ação Humana Expectativas de Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do patrimônio natural e a necessidade de adoção de políticas e práticas de conservação.
Organização Político- Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os "Parâmetros Curriculares do Ensino Médio" de Pernambuco estão organizados da seguinte forma, como mostra a imagem 5 a seguir, onde há uma abordagem introdutório sobre o atual contexto do século XXI, marcado por uma cultura pós-moderna e de complexos desafios para a educação contemporânea. Em seguida, o papel do ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica e sua relevância para a formação dos estudantes. No tópico "A multiescalaridade e a construção do raciocínio geográfico", há o direcionamento de uma abordagem da Geografia escolar baseada em múltiplas escalas de análise como enunciou o Yves Lacoste (1988), estabelecendo sete níveis de escala de análise a primeira ordem de grandeza se refere ao estudo da escala global, até chegar na sétima ordem de grandeza que é a escala local.

Figura 5: Imagem da estrutura curricular ensino fundamental e médio do Estado de Pernambuco

SUMÁRIO	
11.....	APRESENTAÇÃO
13.....	INTRODUÇÃO
15.....	INTRODUÇÃO: A TAREFA DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NA ESCOLA
25.....	A MULTIESCALARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO
37.....	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
57.....	REFERÊNCIAS
59.....	COLABORADORES

Fonte: Extraído de Pernambuco (2013).

" A Geografia escolar enfrenta, portanto, um grande desafio: **construir a ideia de espaço em suas dimensões social, cultural, econômica, natural e ambiental** (grifo nosso). Assim posto, conceber uma proposta curricular para o ensino de Geografia, a partir do espaço imediato de vida dos estudantes é fundamental, mas não pode ficar reduzida a essa escala de análise, devendo conceber o lugar em outras dimensões espaciais e temporais. Essa nova proposta curricular de Geografia para a educação básica está pautada nessas reflexões." (PERNAMBUCO, 2013, p.28)

Na própria concepção da proposta curricular de Geografia não há a presença da dimensão política como necessária para ser trabalhada pela Geografia escolar no ensino médio, destacado em nosso grifo na citação acima. Esta percepção da análise espacial deixa profundas lacunas na formação do estudante e, conseqüentemente, do cidadão, pois o impedirá de exercer sua cidadania plena. Estudar o espaço geográfico sem uma abordagem da dimensão política retira da base da Geografia um dos seus conceitos essenciais, o de Sociedade; já que a sociedade analisada pela Geografia se configura e está organizada em forma de comunidade política, por meio do Estado, representado tanto as pessoas físicas como jurídicas. Conseqüentemente, as expectativas de aprendizagem aqui identificadas com potencial de se trabalhar com os conceitos em análise não apresentaram nenhuma inovação em termos de contribuição para uma melhor leitura de mundo, em particular, da dimensão política.

Este currículo é baseado em expectativas de aprendizagem, devendo ser interpretadas como orientadoras da prática pedagógica, na seleção e na ordenação

dos conteúdos e também na metodologia de ensino (PERNAMBUCO, 2013).

Alagoas

Quadro 34: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Alagoas

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. 2010, p. 93.
Democracia	Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.
Estado	
Governo	
Organização Político-Administrativa	
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O "Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas" possui um capítulo sobre os preceitos legais das etapas de ensino da educação básica; o segundo, uma análise da organização curricular de outras unidades federativas e das iniciativas locais; no terceiro, os princípios e fundamentos teórico-metodológicos norteadores do processo de ensino-aprendizagem; no quarto, os pressupostos para a organização curricular das etapas e modalidades da educação básica; por fim, os pressupostos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem.

A concepção curricular que norteia a construção do documento alagoana é imprecisa, não há clareza da teoria curricular adotada e na organização disciplinar, como fica evidente na imagem 6 da aprendizagem esperada na disciplina de Geografia no ensino médio.

Figura 6: Aprendizagem esperada na disciplina de Geografia no ensino médio alagoano da rede pública estadual.

Geografia
Conhecer e compreender os principais conceitos da Geografia: espaço, paisagens, lugares, territórios, regiões, globalização, escala cartográfica e geográfica.
Compreender a organização social, política e econômica dos tipos de sociedade em escala local, regional e mundial relacionando aos seus territórios e seus conflitos.
Identificar nos espaços aspectos referentes às paisagens: o clima, a vegetação, o relevo e a hidrografia, conscientizando-se da necessidade de preservação dos mesmos.
Compreender e refletir sobre as questões referentes a gênero, etnia, religiosidade, violência urbana, drogas, movimentos sociais e meio ambiente, adotando uma postura cidadã.

Fonte: Extraído de Alagoas (2010).

Na imagem 6 acima, essas quatro "aprendizagens básicas esperadas" prescritas no "Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas" para a disciplina de Geografia não possuem clareza no que está sendo estabelecido e, além disso, possuem uma generalização demasiada como expresso na segunda "aprendizagem básica esperada".

Por fim, o documento espera que a Geografia escolar, diante do exposto, da suposta sistematização, sequenciamento e organização não apresentada; seja capaz de gerar um indivíduo capaz de exercer sua cidadania, adotando uma postura cidadã.

Sergipe

Quadro 35: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Sergipe

Conceitos	Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe. 2011, p.258.
Democracia	
Estado	<p>2º Ano</p> <p>Competências gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender a articulação do atual conjunto de técnicas e do atual modelo político na criação do espaço geográfico mundial. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de integração do espaço brasileiro e da integração do Brasil com a economia mundial como uma demanda dos grupos econômicos, das transnacionais e das nações

	<p>hegemônicas; - Analisar as ações da política externa brasileira, tanto a nível regional como global.</p> <p>Conteúdos: - O Brasil e o seu papel na geopolítica regional e mundial.</p> <p>Conceitos básicos: - Comércio externo, Mercosul, diplomacia, subsídios, exportação, globalização, ONU, G8, e G20, mundo multipolar, blocos de poder.</p> <p>3º Ano Competências gerais:</p> <p>Habilidades: - Entender os conflitos e tensões a partir dos interesses econômicos a níveis locais, regionais e globais.</p> <p>Conteúdos: - Conflitos, tensões e a geopolítica da guerra.</p> <p>Conceitos básicos: - Geopolítica, terrorismo, conflitos étnicos, nações, hegemônicas e hegemônicas, guerra de resistência.</p>
Governo	
Organização Político- Administrativa	<p>2º Ano Competências Gerais:</p> <p>Habilidades: - Ler e interpretar as características sócio-econômicas de cada região assim como identificar os processos históricos responsáveis por tais configurações.</p> <p>Conteúdos: - A divisão regional do Brasil: o IBGE e a divisão geoeconômica.</p> <p>Conceitos básicos: - Regionalização, fronteiras, desenvolvimento sócio-econômico.</p>
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No "Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe" podemos encontrar na introdução o estabelecimento de prioridades para o ensino básico, como o da inclusão social, que favoreça e estimule a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças além de preparar os egressos para o exercício pleno da cidadania (SERGIPE, 2011).

Mais uma vez, há a preocupação com o ensino para o exercício da cidadania, mas não se aborda que tipo de cidadão se quer formar, para que modelo de democracia e de Estado. O termo ganha uma conotação de palavra de efeito e de missão, pelo menos no currículo de Geografia para o ensino médio, onde não se materializa como tem estruturante do currículo, influenciando a sistematização dos conteúdos para permitir a compreensão de uma das principais dimensões da vida de um cidadão, a política. Conseqüentemente, o pleno exercício do seu papel como cidadão na sociedade.

O "Referencial Curricular" está disposto em quadros, onde estão dispostas as competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos básicos. No que diz respeito a análise desta pesquisa, identificamos conteúdos geográficos que possuem relações com os conceitos em análise como o de "Estado" e de "Organização Político-Administrativa", mas tal currículo não aborda os conceitos especificamente, dando a sua contriuição geográfica na análise destas dimensões da realidade. Não foi possível identificar conteúdos para os conceitos de "Democracia", "Governo" e "Tripartição de Poder".

Bahia

Quadro 36: Relação das categorias de análise com os conteúdos prescritos no currículo de Geografia do Ensino Médio de Bahia

Conceitos	Secretaria da Educação. Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio. 2014, p. 4.
Democracia	2º Ano Tema: Estrutura e organização do espaço O espaço agrário e a biotecnologia - O espaço agrário - Estrutura fundiária no Brasil - A questão da terra

	3º Ano Tema: Globalização, Comércio Mundial, Blocos Econômicos e Conflitos mundiais - Por uma outra globalização: Fórum Social Mundial
Estado	3º Ano Tema: Globalização, Comércio Mundial, Blocos Econômicos e Conflitos mundiais - Geopolíticas e conflitos no mundo globalizado; - O Estado na economia globalizada: o neoliberalismo; - Os organismos internacionais;
Governo	3º Ano Tema: Globalização, Comércio Mundial, Blocos Econômicos e Conflitos mundiais - O Brasil e a economia global: a balança comercial. Tema: Espaço geográfico e sustentabilidade - Políticas ambientais no Brasil: o código florestal e das águas.
Organização Político-Administrativa	2º Ano Tema: Organização espacial - Brasil e mundo - Brasil: regiões brasileiras, regiões geoeconômicas e regiões concentradas (Milton Santos)
Tripartição de Poder	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os "Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio de Geografia" do estado bahiano é bem objetivo, sendo dividido em ementa e conteúdos por ano de ensino, não apresentando a teoria curricular que estrutura o currículo. Os temas e conteúdos do 1º do ensino médio apresentam uma estrutura típica da Geografia Tradicional, voltado para a Geografia Geral e Física, não apresentando conteúdos capazes de se trabalhar com os conceitos em análise. Merece destaque o 3º ano, no qual foram identificados, com relação ao conceito de "Democracia", a prescrição do ensino do Fórum Social Mundial e; quanto ao conceito de "Estado", a abordagem do Estado neoliberal. Não estabelecemos ligações entre os conteúdos prescritos com o conceito de "Tripartição de Poder".

Concluída a primeira parte da análise documental que consistiu no estudo

dos 25 currículos estaduais de Geografia do ensino médio, averiguando a relação entre os conceitos de análise da pesquisa com os conteúdos e temas propostos para serem trabalhados no ensino médio; apresentaremos algumas conclusões construídas durante o processo de análise do material aqui investigado

Não há por parte do Governo Federal a instituição de uma nomenclatura a ser adotada pelas secretarias estaduais de educação nos PCNEM, cada estado decide a nomenclatura a ser adotada. Por isso, há 13 nomenclaturas diferentes adotadas estadualmente, são elas: currículo, parâmetros curriculares, plano curricular, orientações curriculares, referenciais curriculares, conteúdos programáticos, proposta curricular, diretrizes curriculares, matrizes disciplinares, matrizes curriculares, conteúdos referenciais, currículo mínimo e currículo básico. A mais empregada foi "Referenciais Curriculares", sendo adotada por 8 estados brasileiros, seguida por "Orientações, Proposta ou Diretrizes Curriculares" cada uma adotada em 3 estados. Não apresentaremos aqui as diferenças conceituais de cada nomenclatura adotada, nem a mais correta; mas apontar para o caráter flexível dos PCNEM, pois não possui uma identidade de currículo, entendido como o documento norteador do ensino-aprendizagem, sendo um recurso para o professor sobre o quê ensinar? quando ensinar? como ensinar? o quê, quando, como avaliar? (COLL, 2007).

Esta "crise" de identidade encontrada nos PCNEM influenciou as características dos currículos estaduais, pois as prescrições estabelecidas estadualmente possuem o tom de sugestão, deixando a critério do professor adotá-las completamente, parcialmente ou não segui-las. Com exceção do Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro, publicado em 2012, no qual encontramos o estabelecimento daquilo que é considerado essência para ser ensinado em cada ano e bimestre do ensino médio, isso não significa que o currículo está acabado, pronto, pois há o espaço para o professor e demais profissionais envolvidos na construção do currículo escolar introduzirem mais competências e habilidades, no caso do Rio de Janeiro.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina,

ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2)

Dito isso, é preciso destacar a consonância entre os PCNEM e os documentos estaduais, em todas as análises realizadas não houve nenhum documento que não estivesse alinhado com o documento federal para o ensino médio, todas faziam menção ao marco legal para a etapa de ensino.

Quanto aos conceitos de análise adotados para investigar os currículos estaduais, neste momento vamos abordar cada um deles, listando os conteúdos identificados por estado, apresentando sua relevância para o ensino da Geografia no ensino médio e sua centralidade na formação de cidadãos críticos, ativos, solidários e democráticos.

4.2 De que tipo cidadãos os currículos estaduais tratam?

Após a análise dos currículos estaduais e do próprio PCNEM (Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio), não foi identificado nos documentos oficiais uma conceituação a cerca de que tipo de cidadãos devem ser formados ao longo do ensino médio, nem mesmo o que é estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Os termos cidadão e cidadania aparecem nos currículos estaduais como palavras de efeito para demonstrar compromisso com os educandos e suas famílias. De maneira geral, as diretrizes curriculares estaduais revelam o entendimento de que ofertar o acesso a educação básica e, conseqüentemente, ao conhecimento formal; garante a formação cidadã. Quando, na realidade, tal compreensão é muito redundante, pois a participação dos habitantes como cidadãos ocorre quando os mesmos tomam conhecimento do seu papel, sabendo de que forma atuar politicamente como cidadão, interferindo direta ou indiretamente

nos governos por meio do exercício da sua cidadania.

4.3 Organização Político-Administrativa, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Quadro 37: O estudo sobre a Organização Político-Administrativa presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
<p>O R G A N I Z A Ç Ã O</p> <p>P O L Í T I C O</p> <p>- A D M I N I S T R A T I V A</p>	<p>RS: - "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."</p> <p>SC: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>PR: - As diversas regionalizações do espaço geográfico. - Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>RJ: - O Rio de Janeiro no contexto regional - dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural - Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>ES: - Regiões brasileiras, marcas do Brasil em todos os cantos. Regiões do Espírito Santo. A dinâmica relação entre os componentes das regiões. Critérios de delimitação de regiões. Regiões mundiais: geopolíticas, econômicas. - O território brasileiro. O território do Espírito Santo.</p> <p>MG: - Redes e região</p> <p>SP: - A gênese geoeconômica do território brasileiro - As fronteiras brasileiras - Do "arquipélago" ao "continente"</p> <p>DF: - Formação e evolução do espaço brasileiro: aspectos demográficos e históricos; - Geografia do Distrito Federal e entorno; - Regionalização do espaço brasileiro: macrorregiões do IBGE, meio técnico-científico informacional.</p> <p>GO: - Compreender e refletir sobre os critérios de regionalização estabelecidos - aspectos políticos e socioeconômicos. - Conteúdos: Regionalização brasileira.</p> <p>MT: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>MS: - Brasil: Aspectos Humanos - Quadro econômico e político atual</p>

	<p>TO: - Compreender as políticas de divisão, organização e planejamento das regiões brasileiras. Identificando às características étnico culturais das regiões brasileiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização político-territorial do Brasil. - Saber posicionar-se sobre os aspectos geográficos e geopolíticos do Estado do Tocantins. - Compreender os aspectos políticos, sociais e econômicos do Tocantins como fatores determinantes para a inserção do Estado do Tocantins à Amazônia Legal. - Conhecer os movimentos de criação do estado do Tocantins desde 1731 até 1988. Entendendo a formação sócia espacial do estado do Tocantins. - A geografia e a geopolítica do Estado do Tocantins: <p>RO: - Os complexos regionais - Nordeste, Centro-Sul e o espaço amazônico</p> <p>PA: - A regionalização do espaço brasileiro e a recente configuração do espaço paraense.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel desempenhado pelas diversas divisões regionais no processo de organização e/ou controle espacial. - Identificar e explicar os diversos critérios utilizados nas regionalizações do espaço brasileiro. - Relacionar as diversas formas de regionalização com as alterações efetuadas na configuração do espaço brasileiro, decorrentes do desenvolvimento histórico do país. - Analisar a utilização da regionalização como forma de organização e/ou controle territorial implementado sobre o espaço nacional. - Explicar o papel do Estado no processo de reestruturação do espaço brasileiro a partir das políticas de integração do território nacional pós-50. - Explicar as transformações ocorridas nas regiões Geoeconômicas brasileiras decorrentes das políticas de integração nacional. - As diferentes formas de regionalização do espaço brasileiro: política (IBGE), de planejamento e Geoeconômica. <p>RR: - A formação territorial do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os países da Amazônia - Amazônia internacional - Programas de políticos de segurança - Projeto SIVAM, CALHA NORTE e outros programas de desenvolvimento e sustentação da Amazônia - A segurança nas fronteiras do Brasil <p>AP: - Fronteiras, territórios, territorialidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principais tipos de fronteira: Fronteiras políticas; Fronteiras econômicas e geopolíticas; - Fronteiras naturais; - A formação territorial do Brasil: Território brasileiro e o seu povoamento; - Caracterização do espaço brasileiro: Brasil extensão e posição geográfica; <p>AC: - Análise das políticas nacionais de fronteiras e os conflitos étnicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do processo histórico de colonização do Brasil e de formação do território brasileiro a partir da exploração de recursos naturais. <p>MA:</p> <p>PI: - Processo histórico de formação do espaço brasileiro: evolução territorial do Brasil desde a colonização a atualidade. Divisões regionais do Brasil elaboradas pelo IBGE. Novas tendências da divisão regional no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço piauiense: evolução da formação do território piauiense nos vários contextos de sua história.
--	--

	<p>CE: - Espaço geográfico brasileiro: Formação e expansão territorial brasileira/ Regionalização brasileira e geoeconomia.</p> <p>PB: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>PE:</p> <p>AL: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>SE: - A divisão regional do Brasil: o IBGE e a divisão geoeconômica.</p> <p>BA: - Brasil: regiões brasileiras, regiões geoeconômicas e regiões concentradas (Milton Santos)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo sobre a Organização Político-Administrativa do Brasil é um tema de grande relevância para a formação do cidadão, pois contempla um conhecimento conceitual necessário para a compreensão dos entes federativos que forma a federação brasileira. No quadro 37 são apresentados os conteúdos, temas ou expectativas de aprendizagem relacionadas com a temática em análise, extraídos dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio, dentre eles os recorrentes foram: formação territorial, formação socioespacial, regionalização, regiões brasileiras, território brasileiro, fronteiras brasileiras e divisão regional brasileira.

Nenhum dos currículos estaduais analisados prescreveu o estudo da Organização Político-Administrativa do Estado, a Geografia escolar estuda primeiramente a regionalização nacional, tipos e seus critérios; antes mesmo de tomar conhecimento de como o território nacional está organizado politicamente em União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Como são formados? Quais são os critérios constituintes? Qual a função de cada um dos entes federativos? Questionamentos básicos que não serão respondidos de acordo com os conteúdos prescritos pelos documentos curriculares estaduais de Geografia para o ensino médio, já que não consta como conhecimento significativo para a formação do estudante do ensino médio.

Como vimos no quadro 37, a temática da regionalização predominou na

maioria dos currículos analisados, na organização apresentada pelos documentos curriculares agrupamos Estados ou Municípios em regiões de acordo com critérios (geoeconômicos, fisiográficos, técnico-científico informacional, entre outros), sob a prerrogativa de que os estudantes do ensino médio sabem o que é um Estado e um Município, já que, provavelmente, devem ter estudado no 7º ano do ensino fundamental, momento em que a Geografia escolar estuda o Brasil.

O currículo estadual de Geografia do ensino médio do Tocantins foi o único que prescreveu o estudo da organização político-territorial do Brasil, apesar de estar em desacordo com o Art. 18 da CF de 1988, que se refere a organização político-administrativa do Brasil. O currículo prescreve ainda a formação do estado do Tocantins como conteúdo a ser abordado pela Geografia, orientação extremamente significativa para a compreensão de como se dá a criação dos entes federativos do país. Diante disso, é possível afirmar que sobre o processo de criação de um Município ou de um Estado, os estudantes concluintes do ensino básico, com base nos currículos estaduais de Geografia, se questionados sobre o tema não saberiam explicar. Pois, não há prescrição deste tema para ser abordado no ensino-aprendizagem de Geografia para a etapa de ensino.

4.4 O Estado, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Quadro 38: O estudo sobre Estado presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
Estado	RS: - "Relações de poder: conflitos , cidades informais, xenofobia, estruturas fundiárias, exclusão digital, venda de cérebros..." - "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..." SC: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio. RJ: - Compreender e analisar os fluxos e as redes – em diferentes aspectos e escalas – que estão envolvidos no processo de globalização . - Analisar criticamente os conflitos étnico-nacionalistas e separatistas, o racismo e a

	<p>xenofobia no contexto dos movimentos atuais das populações.</p> <p>ES: - Territórios e regiões: expressões de poder e de identidades (do Brasil e do Espírito Santo ao mundo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regiões mundiais: geopolíticas, econômicas. - Territorialização: fronteiras em movimento. - Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência) - O arranjo contemporâneo do espaço geográfico mundial. O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos. Blocos econômicos, associações políticas internacionais. <p>MG: - Problemas e Perspectivas do Urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de urbanização contemporâneo: a cidade, a metrópole, o trabalho, o lazer e a cultura. - Território e territorialidade - Compreender as mudanças nas relações de trabalho na cidade. - Os Cenários da Globalização e Fragmentação - As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações - Globalização e regionalização - Compreender a produção do espaço na tensão da globalização e da fragmentação. <p>SP: - Geopolítica do mundo contemporâneo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos Naturais e gestão do território - Gestão pública dos recursos naturais - Regionalização do espaço mundial - As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU) - O conflito Norte e Sul - Globalização e regionalização econômica <p>DF: - Formações dos Estados nacionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado e sociedade civil organizada. - Nação , Estado e Território. <p>GO: - Conhecer e refletir sobre os motivos que levam à ocorrência de conflitos, levantes, e guerras no espaço geográfico mundial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geopolítica mundial - Entender o processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro e seus municípios e identificar a diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, de gênero e de classe. - Ocupação e formação territorial <p>MT: - Não apresenta conteúdos, competências ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>MS: - Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rússia: quadro econômico e político atual - Ásia: quadro econômico e político atual - África: quadro econômico e político atual - Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais - América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais <p>TO: - Estado: cidadania e globalização;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de
--	---

	<p>governo/ a organização interna do Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia. - A formação do mundo atual - a geopolítica e a economia - A nova ordem mundial: a desintegração dos países socialistas, as consequências da Globalização, os territórios supranacionais e o papel do Estado. - Saber posicionar-se sobre os aspectos geográficos e geopolíticos do Estado do Tocantins. - Compreender os aspectos políticos, sociais e econômicos do Tocantins como fatores determinantes para a inserção do Estado do Tocantins à Amazônia Legal. - Conhecer os movimentos de criação do estado do Tocantins desde 1731 até 1988. Entendendo a formação sócia espacial do estado do Tocantins. - A geografia e a geopolítica do Estado do Tocantins: - Aspectos históricos, naturais, econômicos, políticos, sociais e culturais do Tocantins. - O Tocantins na Amazônia Legal. <p>RO: - Dinâmica política e econômica do espaço geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço mundial e sua regionalização/ Globalização, meio ambiente e blocos econômicos - Dinâmica do espaço geográfico de Rondônia - A criação do estado de Rondônia e as divisões regionais - localização, limites e áreas. <p>PA: - Explicar as consequências da expansão da globalização no espaço político-econômico, expressas na dinâmica das organizações internacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de globalização e suas implicações sócio-político-econômicas. - Entender as relações existentes entre a nova regionalização em curso do espaço geográfico mundial (multipolarização) e a reordenação ocorrida na economia mundo. - Utilizar as noções de fronteira, território, espaço geográfico e região na análise das transformações sócio-espaciais mundiais. - Analisar a evolução do processo de globalização e suas implicações na produção do espaço geográfico. - Explicar as consequências da expansão da globalização no espaço político-econômico, expressas na dinâmica das organizações internacionais. - Entender o papel dos conflitos geopolíticos e étnicos na reconfiguração do espaço mundial. - Relacionar as noções de espaço, território, fronteira, cultura e etnia na interpretação dos conflitos geopolíticos e étnicos mundiais. - Os conflitos geopolíticos e étnicos e seu papel na reordenação do espaço mundial. <p>RR: - A formação territorial do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e principais recursos minerais. - O perfil produtivo de Roraima - desafios e perspectivas - A industrialização tardia ou periférica do Brasil e a divisão internacional do trabalho - O processo de privatização - A posse da terra em Roraima - o desafio da sustentabilidade - Acordos ambientais e os tratados e programas de paz e proteção ambiental - O Brasil no meio dos acordos internacionais - Política, ética e cidadania - Gestão e controle de fronteiras - o comércio legal e ilegal - Estado-nação: território e fronteiras
--	--

	<p>AP: - Espaço geográfico, espaço e território - Fronteiras, territórios, territorialidade; - Principais tipos de fronteira: Fronteiras políticas; Fronteiras econômicas e geopolíticas; - Fronteiras naturais - O estado do Amapá - Litígios território no espaço; - Contextualização da criação do Território Federal do Amapá – TFA;</p> <p>AC: - Comparar dados sobre a cooperação entre países e entre empresas transnacionais na produção econômica mundial. - Reconhecimento dos grandes centros econômicos e sua organização territorial: EUA, Japão e Europa Ocidental. - Análise da permanência do latifúndio e da estrutura fundiária brasileira e suas consequências sociais.</p> <p>MA:</p> <p>PI: - Conceitos de espaço geográfico, região, território, lugar e paisagem; - Organização e ocupação do espaço geográfico; - Identificar as diversas categorias que possibilitem aprofundar os conhecimentos sobre nação (povo, cultura), país, estado nacional de acordo com o significado desses conceitos ao longo do processo histórico. - Organização do espaço piauiense: o meio natural e seus vários componentes. - Discutir a evolução dos conceitos de geografia política e geopolítica. - Debater o processo de formação de megablocos e blocos regionais.</p> <p>CE: - A Nova Ordem Mundial: Desenvolvimento x Subdesenvolvimento/ Formação de blocos econômicos. - Globalização e Mercados Regionais</p> <p>PB:</p> <p>PE: - Geopolítica e Relações Internacionais - Reconhecer o papel dos organismos internacionais no mundo contemporâneo; - Analisar o funcionamento do mercado internacional e as relações de poder entre os países.</p> <p>AL:</p> <p>SE: - O Brasil e o seu papel na geopolítica regional e mundial. - Conflitos, tensões e a geopolítica da guerra.</p> <p>BA: - Globalização, Comércio Mundial, Blocos Econômicos e Conflitos mundiais - Geopolíticas e conflitos no mundo globalizado; - O Estado na economia globalizada: o neoliberalismo; - Os organismos internacionais;</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 38, exposto anteriormente, foi organizado com o objetivo de revelar a variedade de temas, conteúdos e conceitos desenvolvidos no ensino médio pela Geografia que possuem relação com o conceito de Estado, o estudante

deve compreender bem como funciona, sua formação, suas instituições, seu dever, sua organização e os princípios fundadores do Estado social de direito. Caso contrário, a aprendizagem realizada destes temas listados terá lacunas e, muito além disso, teremos um exercício de cidadania incompleto ou inconcistente.

O Estado-nação, que existe em um complexo de outros Estado-nação, é um conjunto de formas institucionais de governo, mantendo um monopólio administrativo sobre um território com fronteiras (limites) demarcados, seu domínio sendo sancionado por lei e por um controle direto dos meios internos e externos de violência. (GIDDENS, 2008, p. 145)

Quanto disciplina escolar, a Geografia deve contribuir para o entendimento deste pilar da sociedade como forma de garantir uma adequada formação cidadã, capaz de fazer com que o indivíduo perceba, leia o espaço e identifique o aparato estatal presente em seu cotidiano que administra o território nacional.

Alguns conceitos e temas estão em negrito no quadro 38 de maneira proposital, pois temos a intenção de destacar os mais recorrentes ou de maior relevância nos currículos estaduais de Geografia do ensino médio, como: poder, conflitos, territórios, territorialidade, territórios supranacionais, fronteiras, globalização, fragmentação, geopolítica, gestão pública, Estados nacionais, Estado, sociedade civil organizada, aspectos políticos, Estado moderno, origens do Estado, forma e regime Governo, a organização interna do Estado, processo de privatização, neoliberalismo, geografia política, entre outros.

Ao estudar a formação do espaço geográfico, a Geografia escolar necessita analisar de que forma o surgimento do Estado a partir da queda do feudalismo, final do século XV, contribuiu para a construção do espaço do homem, principal palco das relações humanas. É preciso, no estudo sobre o espaço geográfico, abordar o aparato estatal (herança da modernidade) e seu conjunto de fixos e fluxos que organizam o funcionamento das relações espaciais. Por exemplo, ao abordar o estudo sobre o território brasileiro, a Geografia escolar não aborda o modelo de Estado que é adotado, ou seja, unitário, federado ou confederado. Quais as diferenças entre eles? Quais as repercussões na organização do território? Não nos referimos apenas a aquisição de um conhecimento conceitual, mas a compreensão

e raciocínio espacial adquirido com o entendimento destes conceitos.

Uma das funções das múltiplas estruturas do aparelho de Estado é a de recolher informações, em caráter permanente (é uma das primeiras tarefas dos policiais), e os privilegiados são, também, pessoas bem informadas e muito desejosas de que saibam disso "na alta esfera". Em contrapartida, as relações entre as estruturas de poder e as formas de organização do espaço permanecem mascaradas, em grande parte, para todos aqueles que não estão no poder. (LACOSTE, 1997, p.51)

Já advertia Yves Lacoste na década de 1970, quando levantou a dicotomia entre a Geografia dos Professores e a dos Estados-Maiores (1997), a primeira caracterizada como uma disciplina enciclopédica e sem sentido; a segunda, um instrumento de poder nas mãos das classes dirigentes dos Estados nacionais, através do Estado e seu pleno conhecimento, ele foi utilizado para dominar outros territórios, usurpando a sua riqueza primitiva e, posteriormente, a riqueza gerada pelas atividade econômicas dominadas pelo capital estrangeiro. Lacoste (1997), também denunciava o uso das estruturas estatais por uma minoria dirigente.

Por isso, a necessidade ainda atual de desenvolvimento de uma Geografia escolar no ensino médio que tendo em vista a formação de cidadãos consciente do papel do Estado na garantia da coletividade em benefício da nação e do bem comum. Dentre os currículos estaduais analisados merece destaque alguns que trouxeram inovações para esta discussão curricular preocupada com a formação do cidadão. O "Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio" do Distrito Federal prescreveu três conteúdos relevantes para o estudo do Estado pela Geografia, são eles: formação dos Estados nacionais, Estado e sociedade civil organizada, e nação, Estado e território. É muito comum na Geografia escolar no ensino médio, o estudo sobre alguns países do mundo, conflitos internacionais; sem antes ter ocorrido o estudo sobre como se forma um país, quais os critérios para sua criação, o que é soberania, etc. Por isso, tais conteúdos prescritos no currículo de Geografia para o ensino médio do Distrito Federal, caso bem desenvolvido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, contribuirão significativamente para a formação de uma consciência cidadã e de leitura de mundo.

Também merece destaque o documento curricular de Geografia do ensino

médio do Tocantins, ao ter prescrito os seguintes conteúdos: Estado - cidadania e globalização; Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de governo/ a organização interna do Estado. Tais conteúdos são fundamentais para se pensar a atuação do Homem no espaço geográfico, refletindo sobre a situação espacial atual e a que estamos construindo para o futuro. Através da compreensão da dinâmica estatal, as estruturas mascaradas de poder condutoras da ordem estabelecida serão reveladas, e, desta forma, uma vez aparentes, os cidadãos buscaram aprimorar ou buscar mudanças em prol de espaço mais justo e igualitário; destronando as forças opressoras e mantenedoras da dominação política, ideológica, econômica e cultural.

Todo estudo sobre território, fronteiras, territorialidade, geografia política, geopolítica, conflitos, entre outros; exige o conhecimento do Estado-Nação, é preciso entender o Grande Leviatã, enunciado por Thomas Robbes no século XVII, abordando a matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tal abordagem deve estar centrada no espaço, discutindo o papel, atuação e importância deste ente na construção do espaço geográfico.

Pois, ao prescrever o estudo do processo de privatizações no Brasil, pelo documento curricular de Roraima; ou, o estudo do neoliberalismo, sugerido pelo documento bahiano; caso o estudante não tenha estudado o Estado como estrutura política responsável por orquestrar a atuação dos diferentes grupos sociais, de diferentes interesses individuais e coletivos no espaço geográfico, a análise espacial realizada pela Geografia escolar será incompleta, pois não trará à tona os sistemas de fluxos e fixos presentes no espaço geográfico que dizem respeito a estrutura estatal. Assim, cometendo um grave erro de omissão por não ter abordado a temática do Estado e o espaço geográfico para fins de formação de cidadãos democráticos, ativos, críticos, solidários e participativos. A compreensão da natureza do Estado é condição essencial para o aprimoramento de um regime democrático garantidor da dignidade humana por meio do acesso a direitos sociais elementares, como: o acesso a educação de qualidade, saúde, moradia, segurança, transporte e trabalho.

4.5 Governo, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia do

ensino médio

Quadro 39: O estudo sobre Governo presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
G O V E R N O	<p>RS: - "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..."</p> <p>SC: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>PR: - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>RJ: - Apreender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial.</p> <p>- A indústria e seus diferentes processos de organização espacial</p> <p>- Compreender o conceito de indústria e o processo histórico de industrialização mundial, na América Latina e no Brasil.</p> <p>- A questão energética no mundo contemporâneo</p> <p>- Analisar e discutir as implicações econômicas, políticas, sociais e ambientais das matrizes energéticas brasileiras.</p> <p>ES: Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)</p> <p>MG: - Compreender a geopolítica do petróleo e do gás natural no contexto contemporâneo.</p> <p>- Explicar a geopolítica do gás natural na América do Sul, no atual cenário de distribuição espacial, reservas, produção, consumo e comércio.</p> <p>- Recursos hídricos</p> <p>- Avaliar os acordos e controles da gestão ambiental da água.</p> <p>- Analisar as políticas públicas em nível nacional e internacional para o resguardo do patrimônio ambiental do planeta.</p> <p>SP: - Geopolítica do mundo contemporâneo</p> <p>- O Brasil no sistema internacional</p> <p>- Mercados internacionais e agenda externa brasileira</p> <p>- Dinâmicas sociais</p> <p>- O trabalho e o mercado de trabalho</p> <p>- A segregação socioespacial e a exclusão social</p> <p>- Recursos Naturais e gestão do território</p> <p>- Gestão pública dos recursos naturais</p> <p>DF: - Formação e evolução do espaço brasileiro: aspectos demográficos e históricos.</p> <p>GO: - Entender a configuração atual do espaço mundial como resultado do processo histórico e de arranjos socioeconômicos.</p> <p>MT:</p> <p>MS: - Quadro econômico e político atual</p>

- Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual
- África: quadro econômico e político atual
- Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais
- América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais

TO: - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia.

- O Brasil no mundo globalizado; Abertura econômica; O processo de privatização e as multinacionais.

RO: - Dinâmica socioambiental do espaço geográfico

- Dinâmica do espaço geográfico de Rondônia
- Políticas públicas e socioeconômicas e ambientais.

PA: - Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

- Entender as dinâmicas dos espaços locais do território paraense, situando-os como espaços imediatos de vivências, identidades e cidadanias e relacionando-os às escalas geográficas regional, nacional e mundial.

RR: - A imagem política do Brasil no mundo

- A corrupção política e a falta de respeito
- O processo de privatização

AP: - Criação de novos municípios e a fragmentação espacial;

- Relações comerciais e políticas do Amapá e Guiana Francesa

AC: - Conhecimento sobre índices IDH, GINI e outros.

- Posicionamento crítico sobre o (re)ordenamento do mundo por indicadores sociais: o IDH e suas contradições.

- Consulta a sites governamentais para obter informações sobre a política agrícola e agrária do Brasil.

- Descrição das ações do governo federal e estadual para implementação de políticas agrícolas.

- Estudar temas como população, distribuição de renda, setores de atividades econômicas em diferentes escalas (mundial, nacional, regional e local), manuseando dados a respeito (de tabelas, gráficos etc) e estabelecendo relações que permitam compreender melhor esses processos.

- Identificação de políticas de desenvolvimento sustentável para a população brasileira.

MA: - Políticas territoriais ambientais;

- Unidades de conservação;
- Zoneamento ecológico e econômico.

PI:

CE: - Economia brasileira no mundo: Processo de industrialização do Brasil/ Concentração de renda e desigualdades sociais no Brasil.

- Unidades geoambientais cearenses: Unidades de conservação.

PB: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da

	<p>Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>PE: - Compreender a importância do patrimônio natural e a necessidade de adoção de políticas e práticas de conservação.</p> <p>AL: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>SE:</p> <p>BA: - O Brasil e a economia global: a balança comercial. - Políticas ambientais no Brasil: o código florestal e das águas.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do quadro 39, elaborado para identificar os conteúdos geográficos que possuem relação direta com o estudo sobre Governo, constatamos que os currículos estaduais prescreveram inúmeros temas, conteúdos ou expectativas de aprendizagens relacionadas com a temática, embora não tenha sido identificado nenhuma prescrição a respeito das formas de Governo (República e Monarquia, sistemas de Governo (Presidencialismo e Parlamentarismo) e regimes de Governo (Autocracia e Democracia). Apesar dos temas terem ligação com as relações internacionais entre países, relações de poder, políticas públicas de mandatos eletivos em várias áreas, entre outros temas. O que revela uma lacuna deixada pelo currículo prescrito de Geografia no ensino médio, pois este tema diz respeito a forma como se dá a instituição do poder na sociedade, e como se dá a relação entre governantes e governados. O que resulta em implicações diretas na organização do espaço geográfico.

A Geografia escolar comprometida com a formação cidadã deve contribuir para a compreensão da forma de governo republicana (*res publica*, coisa do povo). Até para dar completude aos estudos geográficos sobre a realidade, por exemplo, sobre o estudo da Geografia do Brasil, muito comum sua prescrição no 2º ano do ensino médio, a temática sobre formas, sistemas e regimes de Governo; caracterizando e explicando o que vem a ser uma república federativa e outras constituições, não se faz presente nos documentos curriculares oficiais.

O estado de Roraima em seu documento curricular de Geografia do ensino médio, ao prescrever: a imagem política do Brasil no mundo; e, a corrupção política e a falta de respeito; revela uma preocupação com o ensino-aprendizagem da

dimensão política do espaço geográfico, mas de uma maneira muito simplória e de senso comum. A Geografia escolar deve estudar a imagem política do Brasil no mundo, como fazer isso? Isso faz parte do nosso arcabouço teórico de análise? Da mesma forma, o que dizer sobre o conteúdo ou tema, a corrupção e a falta de respeito.

Os currículos estaduais de Geografia de Minas Gerais, São Paulo e Bahia apresentam uma característica em comum, a abordagem do estudo sobre políticas públicas e de gestão, referentes ao meio ambiente e a implantação de leis ambientais, como o estudo sobre o código florestal e das águas prescrito no currículo bahiano. Tais prescrições expressam a importância de ensinar os educandos do ensino médio a interpretarem as decisões tomadas pelos governos municipais, estaduais e federal; tendo como base os princípios republicanos e da administração pública.

Também merece atenção os temas referentes a relações internacionais e de estudos regionalizados de outros países, por exemplo, no currículo do Mato Grosso, está prescrito o estudo sobre o Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais; neste caso, seria extremamente relevante como abordar a forma, sistema e regime de governo adotados nestes países, o que favoreceria a reflexão do estudante sobre a sua realidade política. Por isso, o estudo sobre Governo pela Geografia no ensino médio é de grande importância para a compreensão da dimensão política do espaço geográfico.

4.6 Democracia, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Quadro 40: O estudo sobre Democracia presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
D E M	RS: - Espaço bipolar, multipolar, excludente, excluído, periférico, emergente, central, capitalista, em transformação... - Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país...

<p>O C R A C I A</p>	<p>SC: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>PR: - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>RJ: - Analisar o histórico da estrutura fundiária e da luta pela terra no Brasil, identificando os principais movimentos sociais que reivindicam a posse da terra no país. - Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.</p> <p>ES: Espaço geográfico: uma compreensão dos territórios, das regiões, dos lugares e das paisagens... (do mundo ao lugar de vivência)</p> <p>MG: - Reconhecer na sociedade global instrumentos de políticas ambientais. - Confrontar as políticas públicas a respeito das fontes energéticas com o compromisso do governo brasileiro frente aos acordos firmados nas rodadas de negociações da Ordem Ambiental Internacional. - Problematizar o renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa. - Avaliar o uso, o consumo e a geopolítica da água e as políticas ambientais a elas relacionadas. - A cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; - O espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; - Os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civildade e cidadania. - Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado - Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano. - Gestão da cidade - Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos. - Reforma agrária e movimentos sociais - Avaliar os projetos de reforma agrária nos países centrais e periféricos.</p> <p>SP: - O trabalho e o mercado de trabalho - A segregação socioespacial e a exclusão social - Choque de civilizações? - A Geografia das religiões</p> <p>DF: - População: identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional. - Indicadores sociais da realidade brasileira. - Movimentos sociais.</p> <p>GO: - Organização social, econômica, cultural e política dos países.</p> <p>MT:</p> <p>MS: - Quadro econômico e político atual - Políticas da terra - a luta pela terra - Conflitos no campo - assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias - Oriente Médio: Conflitos e quadro econômico e político atual - África: quadro econômico e político atual - Canadá e EUA: aspectos econômicos e políticos atuais</p>
--	--

	<p>- América Latina: aspectos econômicos e políticos atuais</p> <p>TO: - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais, sociais e a interdependência brasileira a partir do processo de globalização da economia.</p> <p>RO: - A questão agrária nas várias regiões do mundo e do Brasil/ Estrutura fundiária e a luta pela terra.</p> <p>PA: - Analisar a importância dos movimentos anti-globalização e o papel dos mesmos como espaço de resistência. - O processo de globalização e suas implicações sócio-político-econômicas. - Caracterizar a situação político-econômica de regiões da América Latina, África, Ásia e Europa Oriental consideradas periféricas no contexto capitalista atual. - A globalização e a nova (des)ordem mundial.</p> <p>RR: -Estrutura fundiária - Demarcações e territórios de índios e não-índios</p> <p>AP: - A estrutura fundiária e reforma agrária - Movimento dos Sem Terra e a reforma agrária</p> <p>AC: - Conhecer características da questão agrária e fundiária brasileira, com destaque para a realidade acriana, relacionando-as com o processo de reforma agrária e com os conflitos sociais. - Conhecimento dos projetos de reforma agrária e os conflitos sociais no campo. - Estudar temas como população, distribuição de renda, setores de atividades econômicas e em diferentes escalas (mundial, nacional, regional e local), manuseando dados a respeito (de tabelas, gráficos etc) e estabelecendo relações que permitam compreender melhor esses processos. - Identificação da estrutura da população brasileira, sua diversidade étnica e o mito da democracia racial; - Posicionamento crítico em relação à questão racial e de gênero no Brasil e no mundo</p> <p>MA: - As lutas sociais do campo;</p> <p>PI: - A educação das relações étnico-raciais e o estudo dos espaços da cultura afro-brasileira e da cultura africana. História de lutas e resistência: o espaço das comunidades quilombolas.</p> <p>CE: - Etnias, migrações e estudos do IDH. - Ocupação produtiva do Ceará: A influência dos negros, remanescentes e Quilombo/ Comunidade e territórios negros urbanos e rurais/ Relações sociais: discriminação, preconceitos - Estrutura agrária e movimentos sociais do campo.</p> <p>PB: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>PE: - Compreender o significado da existência da fome no mundo e a necessidade de ações que promovam a segurança alimentar; - Reconhecer o papel, os objetivos e as feições do associativismo, do cooperativismo e dos movimentos sociais no campo numa perspectiva histórica; - Compreender a estrutura fundiária, a questão da terra, as relações de trabalho e o significado da reforma agrária no Brasil.</p>
--	---

	<p>- Reconhecer a importância e o papel dos movimentos ambientalistas, no enfrentamento da crise ambiental.</p> <p>AL: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>SE:</p> <p>BA: - Estrutura fundiária no Brasil - A questão da terra - Por uma outra globalização: Fórum Social Mundial</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 40 foi organizado com o objetivo de expor os conteúdos, conceitos, temas, expectativas de aprendizagem, etc; relacionados com questões democráticas. Dentre os diversos elencados, o mais recorrente nos currículos estaduais de Geografia do ensino médio foi o referente a problemática do acesso a terra, a questão fundiária, reforma agrária e os movimentos sociais do campo (sem-terra). Além das questões agrárias e fundiárias, podemos destacar a questão afro-brasileira e cultura africana, e o espaço das comunidades quilombolas; a situação política da América Latina, Europa, África e Ásia. Isto expressa a relação direta do estudo temáticas democráticas com o espaço geográfico.

Dentre os currículos estaduais de Geografia do ensino médio analisados, merecem destaque o de Minas Gerais e Bahia; devido ao seu caráter inovador e de cunho cidadão, colaborando para o debate democrático. O currículo de Minas Gerais de destaca por prescrever temáticas relevantes para a democracia, como: a problematização do renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa; tema bastante polêmico que gera amplo debate acadêmico e civil, sobre o qual muitas nações ao tomarem decisões parlamentares sobre o tema consultaram seus governados através de plebiscito. Também merece destaque o tema do uso e geopolítica da água, internacionalmente, a água é considerada o ouro azul, onde grupos de investimentos desenvolvem formas de privatização do setor de distribuição da água em países pobres ou em desenvolvimento para alcançar altos lucros. A água, na perspectiva capitalista, em breve, deixará de ser bem comum para ser mais uma

mercadoria. Por isso, a necessidade de se conhecer e debater a respeito do tema.

Quanto a temática urbana apresentada no currículo mineiro, os temas e conteúdos possuem uma nítida perspectiva cidadã, como: a cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; o espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania; políticas Públicas Urbanas: o público e o privado; avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano; gestão da cidade; e avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos. Não há somente uma preocupação com a dimensão do conhecimento conceitual, mas também com a interpretação da realidade, da construção do espaço geográfico urbano. Na medida que a Geografia escolar ensina sobre políticas públicas adotadas pelo poder público para o espaço urbano, o estudante está sendo preparado para o exercício da sua cidadania quando, uma vez conhecendo o Estatuto da Cidade, presenciar equívocos na condução do espaço urbano municipal, saberá o que fazer ou contestar as decisões tomadas pelo poder público. Apesar das inovadoras prescrições encontradas no currículo mineiro, de maneira geral, sobre urbano, os currículos estaduais estabelecem o estudo sobre o processo de urbanização, urbanização tardia brasileira, conurbação, metrópoles do mundo, periferização, entre outros temas. No entanto, não são prescritos temas e conteúdos sobre administração destes espaços, sua governança, seus estatutos (Plano Diretor), Conselho da cidade, etc; tudo isso, são temas e conteúdos fundamentais para o aprimoramento da democracia.

No currículo bahiano, também há a preocupação com a questão fundiária e de acesso a terra, mas merece destaque a prescrição para o estudo do Fórum Social Mundial, encontro mundial promovido por movimentos sociais em busca da construção de novas estruturas políticas, econômicas e sociais; ou de reformas nas atuais.

É possível afirmar que a Geografia escolar possui uma variedade de conteúdos e temas ligados a temática democrática, por exemplo, ao abordar a questão da terra no Brasil e o tema da reforma agrária no ensino médio, é preciso

mergulhar nas entranhas deste problema histórico, assim como conhecer a própria estrutura do Congresso Nacional marcada por um grande número de parlamentares financiados ou provenientes do agronegócio, para quem tal matéria ou projeto de lei sobre o tema não é interessante, o que resulta na sua reprovação ou arquivamento.

A democracia não é um tipo de sociedade, mas um regime político; está definida pelo processo de formação e legitimação do poder político. A democracia é a livre eleição dos governantes pelos governados. A democracia se define então por oposição a legitimação do poder por tradição, do direito divino, a conquista ou a força. Implica a igualdade de direitos políticos para todos, com certas limitações aos menores, aos condenados, ou aos enfermos mentais. (TOURAINÉ, 1993, p.67)

Portanto, a Geografia escolar ao analisar a dimensão política do espaço geográfico deve, por definição, abordar o estudo dos regimes políticos, principalmente o da democracia, pois expressa o mais próximo das aspirações coletivas e do bem comum; tratando de investigar seus princípios e tipos de sistemas democráticos: representativo (indireta) e participativo (direta). Entendido aqui como maneira de atuação e construção do espaço que almejamos como sociedade, isso ocorre por meio da dimensão política. Já numa escala global, ao trabalhar com a regionalização do mundo, investigar os regimes políticos predominantes nos países da América Latina, Europa, Ásia, etc.

4.7 Tripartição de poder, espaço geográfico e os currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Quadro 41: Estudo sobre a Tripartição de Poder presente nos conteúdos dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio

Conceito de Análise	Conteúdos/ Competências/ Temas/ Expectativas de Aprendizagem
T R I P A R	RS: - "Formação histórico-espacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do país; relações internacionais do país..." SC: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio. PR: - Dimensão política do espaço geográfico

<p>T I Ç Ã O</p> <p>D E</p> <p>P O D E R</p>	<p>- A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>RJ: - Discutir criticamente a questão da fome e do mercado mundial de alimentos, compreendendo o conceito de segurança alimentar e as políticas de protecionismo implantadas em diferentes países.</p> <p>ES:</p> <p>MG: - A cidade e a metrópole sob a ótica das políticas urbanas e do Estatuto da Cidade; - O espaço público e as interações sociais: a cultura e a identidade expressas nos fenômenos urbanos; - Os conflitos entre público e privado na cidade contemporânea: as relações entre civilidade e cidadania.</p> <p>SP:</p> <p>DF: - Estado e sociedade civil organizada.</p> <p>GO:</p> <p>MT: Obs.: Não apresenta conteúdos ou temas a serem ensinados ao longo do ensino médio.</p> <p>MS:</p> <p>TO: - Estado: cidadania e globalização; - Estado Nação: origens do Estado/ o Estado moderno/ forma e regime de governo/ a organização interna do Estado.</p> <p>RO:</p> <p>PA: - A recente configuração do espaço paraense e seu papel no contexto regional, nacional e internacional.</p> <p>RR:</p> <p>AP: - Estadualização do Amapá</p> <p>AC:</p> <p>MA:</p> <p>PI:</p> <p>CE:</p> <p>PB: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>PE:</p> <p>AL: Obs.: O presente documento curricular não apresenta os conteúdos e temas da Geografia a serem ensinados no Ensino Médio.</p> <p>SE:</p>
--	---

	BA:
--	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tripartição de poder ou a separação de poderes, a partir da Revolução Francesa, está vinculada ao constitucionalismo, predominante, em praticamente todo o ocidente, no cerne da estrutura organizacional do Estado. É imperativo para a Geografia escolar, ao estudar o espaço geográfico e sua dimensão política, tratar da "tripartição de poder", o estudo do Poder Legislativo, Executivo e Judiciário; e o sistema de freios e contrapesos. Pois, o aprimoramento da "*Res publica*" se dá por meio da atuação de cidadãos que saibam como funciona a estrutura organizacional do Estado, caso contrário, não estaremos formando cidadãos para o protagonismo na esfera pública, mas coadjuvantes, assistindo de camarote as desventuras da política brasileira, conduzida por representantes que legislam, executam e julgam em causa própria e dos seus.

Nenhum dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio prescreveram o estudo do poder concentrado nas mãos do Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário). Dos 25 currículos analisados, apenas 11 apresentaram conteúdos, temas ou expectativas de aprendizagem relacionadas com a temática em estudo. No documento curricular do Rio de Janeiro, a prescrição da discussão da questão da fome e do mercado mundial de alimentos, compreendendo o conceito de segurança alimentar e as políticas de protecionismo implantadas em diferentes países; trata de alguns aspectos do poder do Estado. O problema da fome no Brasil ou no mundo é, prioritariamente, um problema político que deve ser enfrentado com muita diligência por parte das autoridades, através de um plano que trate da questão fundiária até aspectos agrícolas (produção, assistência técnica, insumos, linhas de crédito, etc). O que envolve a aprovação de leis de apoio a agricultura familiar, visando a diminuição dos preços dos alimentos no mercado interno, maior diversificação de cultivos no campo, apoio ao micro e médio produtor agrícola, entre outras iniciativas que envolvem os poderes estatais.

A temática urbana se destacou no currículo mineiro, não através da prescrição típica da Geografia escolar, ensino da urbanização, processo de

urbanização brasileira tardiamente, o êxodo rural para as metrópoles, a periferia e o centro, entre outros; o que é bom, mas o direcionamento encontrado aqui é outro, um encaminhamento para ensinar e estimular a compreensão das decisões políticas para a cidade, conhecer seu Estatuto e saber que há uma luta entre interesses privados e públicos no espaço urbano. Ensinamos o que é, sua formação, crescimento, problemas da cidade; mas não como atuar verdadeiramente, recorrendo a um secretário de infraestrutura urbana, a Câmara de Vereadores sobre determinado projeto de Lei que atenda a interesses privados e não públicos. O ensino do poder do Legislativo, Executivo e Judiciário é uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania, sem este tema, a educação básica brasileira terá em seus estatutos uma linda frase de efeito sobre uma formação para o exercício pleno da cidadania.

4.8. Por um currículo de Geografia para o ensino médio centrado na formação cidadã: uma contribuição ao debate

Diante do estudo realizado, a partir do levantamento bibliográfico, estabelecendo os pressupostos teóricos, alicerçados nos conceitos de educação geográfica, cidadania e currículo; a análise dos 25 documentos curriculares estaduais de Geografia do ensino médio, nos conduziram a esta etapa da presente pesquisa, a de proposição de um currículo de Geografia para o ensino médio brasileiro que contemple o estudo da dimensão política do espaço geográfico, trabalhando com os conceitos de análise nesta tese (organização político-administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição do Poder); entendidos como conceitos estruturantes do ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio voltado para a uma formação cidadão crítica, participativa, ativa, social, solidária e democrática.

Não há a pretensão de que resolveremos os desafios de um ensino voltado para a formação cidadã, nem o de que esta proposta curricular é a mais adequada ou melhor; não, o objetivo com isso é contribuir para o debate a cerca do tema. Assim, a seguir, apresentaremos uma proposta curricular de Geografia para o

ensino médio voltada para a formação cidadã.

4.8.1 Uma proposta curricular de Geografia para o Ensino Médio

O ensino médio brasileiro, nos últimos anos, passou por várias mudanças, visando seu aprimoramento e construção de uma identidade própria, que a diferencia-se da ideia de "aprofundamento do ensino fundamental". A LDB estabelece, no art. 22, que o ensino médio tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Já no art. 2º da LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **SEU PREPARO PARA A CIDADANIA** (grifo nosso) e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

I- o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;

II – **o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres** (grifo nosso);

III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. (BRASIL, 2013, p.169)

Por isso, o ensino médio se constitui como a etapa do ensino obrigatória mais adequada para a consolidação do preparo para o exercício da cidadania, pois a faixa etária característica permite o desenvolvimento de conceitos e temas mais abstratos e que exigem uma maior capacidade cognitiva do educando. Além disso, os estudantes já possuem um arcabouço teórico favorável para a compreensão da dimensão política que compõe o espaço geográfico, por exemplo, a análise espacial territorial do Estado, sua organização, sua estrutura, etc.

No art. 35, da LDB, sobre as finalidades do ensino médio, o documento estabelece, no inciso II, a 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 aperfeiçoamentos posteriores. Portanto, as disciplinas escolares agrupadas nas quatro áreas do conhecimento estabelecidas para ensino médio (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) devem estruturar seus conteúdos, temas e conceitos de forma a contribuir para a formação cidadã, conseqüentemente também para o trabalho.

Portanto, os dois principais traços da identidade do ensino médio estão alicerçados no compromisso de educar para a compreensão política da realidade e sua participação ativa, democrática, social, solidária, crítica e participativa; o segundo traço está voltado para sua participação produtiva, compreendendo as relações de trabalho, emprego e renda. Neste sentido, a Geografia escolar como componente disciplinar do ensino médio tem muito a contribuir para com as finalidades do ensino médio, colaborando para a formação do educando para a leitura de mundo, em suas variadas dimensões (social, econômica, política, ambiental e cultural). De maneira a garantir condições de exercício da cidadania plena dos educandos, a proposta curricular aqui apresentada estruturará seus temas, conteúdos e conceitos para a compreensão da dimensão política, evidentemente, que serão abordados as demais dimensões espaciais; nosso objetivo é permitir que os estudantes do ensino médio tenham acesso a conhecimentos conceituais que permitam a leitura política do espaço geográfico, com base na compreensão da organização político-administrativa, Estado, Governo, democracia e tripartição de poder; entendidos como conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007) para a compreensão desta realidade e sua transformação.

A interferência do Homem no espaço geográfico não ocorre de maneira natural, como nos tempos antigos, mas ela é intermediada por uma estrutura estatal que regula a sua atuação nas mais diferentes escalas, com exceção de grupos humanos que se organizam espacialmente sem a presença do grande Leviatã. Cada vez mais, com a expansão dos espaço urbanos, concentrando a maior quantidade de pessoas nestes ambientes, o Homem cria uma estrutura

organizacional extremamente complexas, combinando a dinâmica natural de funcionamento do ambiente com um ambiente humanizado, o qual altera a base natural de acordo com suas necessidades de adaptação para a conservação da vida. Dito isso, é preciso ter a clareza de que os indivíduos em idade de escolarização obrigatória devem aprender como funciona a dinâmica espacial, em particular, as estruturas políticas que possuem relação direta com o cotidiano dos cidadãos. Por isso, a necessidade de formar cidadãos para a sua atuação na "*pólis*", para além da compreensão de direitos e deveres, mas para se pensar a construção do espaço baseado em princípios de igualdade, liberdade, fraternidade e justiça.

A Constituição deverá estabelecer as condições para que cada pessoa venha a ser um cidadão integral e completo, seja qual for o lugar que se encontre. Para isso, deverá traçar normas para que os bens públicos deixem de ser exclusividade dos mais bem localizados. O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil é, também, território, e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada. (SANTOS, 2012, p. 151)

A construção deste projeto social igualitário defendido por Milton Santos (2012) com base no território, deve ser iniciado na educação básica, principalmente no ensino médio. É preciso instrumentalizar os estudantes desta etapa de ensino com conhecimentos conceituais, temas e conteúdos que o permitam ler a dinâmica socioespacial a partir da sua apropriação do entendimento territorial. Só alcançaremos a almejada cidadania concreta quando as disciplinas escolares adotarem como finalidade estruturante o ensino para a formação de cidadãos críticos, ativos, democráticos, participativos, sociais e solidários.

Geografia e a Cidadania Concreta

A Geografia escolar passou nas últimas três décadas por profundas mudanças, com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país iniciou uma nova fase em sua história, marcada por

reformas estruturais, conseqüentemente o sistema de educação passaria por mudanças. É preciso ressaltar que oito anos depois da nova Constituição (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 foi revogada pela LDB 9394/96, o que demonstra um lento processo de reforma na educação básica nacional. A LDB 5692/71 determinava para o ensino de 1º e 2º grau, atual fundamental e médio, o desenvolvimento da sua auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Esta cidadania não formava os estudantes para terem autonomia de pensamento por meio de uma análise crítica, aqui se trata de uma abordagem cívica, de um patriotismo cego e um ufanismo exacerbado; sem conduzir os estudantes a compreensão das estruturas políticas de poder, de funcionamento do Estado, de participação democrática, etc. Cujas responsabilidades de formar este tipo de cidadão era dever de duas disciplinas: Moral e Cívica; e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Com a LDB 9394/96, sob a égide da Constituição Cidadão de 1988, no art. 1º, § 2º, institui que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Já no art. 2º, das finalidades da educação nacional, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em ambas, as LDB não especificam para qual modelo de regime de Governo e que tipo de cidadãos se espera formar na educação básica obrigatória. De qual cidadania estamos tratando? Por isso, com o objetivo de não promover uma cidadania abstrata, mas sim concreta (SANTOS, 2012); contribuindo para a construção de uma nação mais democrática, com cidadãos participativos na esfera pública, ativos na proposição de mudanças espaciais por meio de instrumentos democráticos, críticos na interpretação de políticas públicas que são criadas para atender os interesses particulares e não públicos, comprometidos com o bem comum e a coletividade; nesta perspectiva a Geografia escolar se demonstra ser um, não o único, componente disciplinar capaz de contribuir para alcançar um dos objetivos da educação nacional, o preparo para o exercício da cidadania "concreta".

Fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar,

compreender o mundo com o olhar espacial. Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem. (CALLAI, 2005, p.237)

Este olhar espacial apontado por Callai (2005) é desenvolvido ao longo do ensino básico, ao ser trabalhado a observação e análise da paisagem, do lugar, do território, da região e do espaço geográfico; identificando os elementos naturais e humanizados, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais existentes no espaço geográfico. A alfabetização espacial é um processo iniciado desde a educação infantil e avança ao longo do fundamental e médio, aumentando sua complexidade de análise de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a organização espacial representa muitas coisas que, por não estarem visíveis, precisam ser descortinadas (CALLAI, 2005). Uma das coisas presentes na organização espacial, mas que não é tão visível, apesar da sua materialização como resultado da decisão, é a dimensão política. Esta é uma das dimensões espaciais que precisam ser descortinadas pela Geografia escolar, revelando a rede de fixos e fluxos que interferem na vida de milhões de pessoas nas diferentes escalas, seja ela local, regional, nacional ou global.

Evidentemente, que as demais dimensões da organização espacial devem ser "descortinadas", a nossa ênfase com relação a dimensão política, se dá devido ao distanciamento da Geografia escolar do ensino-aprendizagem da organização política-administrativa, Estado, Governo, Democracia e a tripartição do poder. Por isso, nesta proposta curricular tais conceitos fazem parte dos conceitos de análise da organização espacial, como o espaço geográfico está configurando politicamente, o que tem repercussões diretas nas relações socioespaciais e econômicas. Desta maneira, a Geografia escolar no ensino médio instrumentaliza o estudante para uma leitura espacial mais aprofundada, dando-lhe base para o exercício da sua cidadania, já que ele terá condições de ler a realidade política em que está inserido.

Da cidadania abstrata à cidadania concreta, enunciada por Milton Santos (2012), diz respeito a possibilidade do cidadão ter condições de exercer sua

cidadania, condições institucionais, garantias legais; e educacionais, uma formação que lhe tenha dado conhecimentos a cerca do que é ser cidadão em um Estado social de direito, em pleno regime democrático. A partir desta consciência de sua condição de cidadão, o indivíduo terá condições cognitivas para exercer plenamente sua cidadania, além dos conhecimentos selecionados e sistemizados pelas diversas disciplinas escolares.

Por isso, esta proposta curricular está compromissada com a formação de cidadãos democráticos, críticos, sociais, participativos, ativos e solidários; com base na conceituação feita por Gutiérrez & Pulgarín (2009, p. 34-35):

- *Democráticos*, compromissado com o fortalecimento e estabilidade da democracia (Kymlicka & Wayne, 1997) dependem, em parte, das qualidades e atitudes de seus cidadãos: bem informados, com sentimento de identidade, capacidade de tolerar, de trabalhar com pessoas diferentes e sensíveis a dinâmica social.
- *Participativos*, são chamados a superar a cidadania como condição legal, quer dizer, o pleno pertencimento a uma comunidade política particular, e a cidadania como atividade desejável, segundo a qual a extensão e qualidade de minha própria cidadania depende de minha participação naquela comunidade (Kymlicka & Wayne, 1997).
- *Sociais*, cidadãos comprometidos com o respeito aos direitos sociais e com a garantia da qualidade de vida social para o exercício da cidadania;
- *Políticos*, vinculados aos direitos políticos e ao dever de ser democrático, a norma, a legalidade, os deveres e direitos, a liberdade, a igualdade, a justiça e a crença plural;
- *Ativos*, porque os interessa menos a política institucional que o desenvolvimento da sociedade motivada pela convivência social, quer dizer, são mais atentos a vida social que ao sistema político, sem que isso signifique uma despolitização, se sentem responsáveis pelo rumo que toma o país;
- *Críticos*, possuem a capacidade crítica própria da reflexão associada à práxis que lhes fazem ser mais conscientes do propósito da existência.

Os temas, conteúdos e conceitos geográficos aqui apresentados estão voltados para a análise política do espaço que devem estar presentes no currículo de Geografia no ensino médio, com base na pesquisa realizada nos currículos estaduais da disciplina. A construção de um currículo é um processo coletivo, portanto não será apresentado um documento curricular completo, mas temas, conteúdos e conceitos fundamentais para a formação cidadã que podem ser trabalhados pela Geografia no processo de análise da organização espacial. Mas, antes disso, é preciso diferenciar duas ideias educacionais crucialmente distintas. A

primeira diz respeito a currículo, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda diz respeito à pedagogia, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo (YOUNG, 2011).

Tal diferenciação é necessária para se ter clareza do papel do currículo na educação nacional, sua existência não fere a autonomia do professor na elaboração do seu planejamento semestral ou anual; mas ressalta o que não pode deixar de ser ensinado na educação básica. Para Young (2011), o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria - o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais.

Dessa forma, o currículo estabelece um conhecimento poderoso, ensinado na escola, para a compreensão e transformação da realidade. Para isso, é importante estabelecer a diferença entre "conhecimento dos poderosos" e "conhecimento poderoso".

O "conhecimento dos poderosos" é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimentos; é a esse que eu chamo de "conhecimento dos poderosos". Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de "conhecimento poderoso". Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.(...) O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. (YOUNG, 2007, p.1295)

Com base nisso, o presente currículo básico comum de Geografia do ensino médio foi elaborado para estabelecer os conhecimentos poderosos necessários para a compreensão política do espaço geográfico, principalmente quanto a compreensão da organização político-administrativa, Estado, Governo, Democracia e a Tripartição de Poder.

Currículo Básico Comum de Geografia do Ensino Médio

1º Ano

Tema	Conteúdos Básicos	Conceitos
A República Federativa do Brasil e sua Organização	<ul style="list-style-type: none">- A formação do Estado-Nação e de um país;- Elementos do Estado (Soberania, Território e Povo);- Formas de Estado (composto ou unitário);- Formas de Governo (república e monarquia);- O sistemas de Governo (Presidencialismo, Parlamentarismo e Híbrido);- Regimes de Governo no mundo (Democracia e Autocracia);- Democracia no mundo.	<ul style="list-style-type: none">- Espaço geográfico;- Território;- Povo;- Nação;- Estado;- Democracia;- Governo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Organização dos Conteúdos

Graças a análise dos 25 currículos estaduais de Geografia do ensino médio, foi possível perceber que a maior parte dos temas, conteúdos e conceitos da Geografia Física estão concentrados no primeiro ano desta etapa de ensino, sendo abordado a base fisiográfico do espaço geográfico (solo, relevo, vegetação, hidrografia, climatologia, etc). Mas antes disso, é preciso atentar para a necessidade de trabalhar com o ensino político do território nacional, o Estado orquestrando a formação das fronteiras, suas demarcações em âmbito nacional e respeitando os acordos e tratados internacionais.

Assim, o Currículo Básico Comum de Geografia estabelece para o 1º ano do ensino médio, o ensino da República Federativa do Brasil e sua organização, instituindo o estudo do Estado-Nação, formas de Estado, formas de Governo, sistemas de Governo, regimes de Governo e democracia no mundo; conhecimentos conceituais básicos para a leitura da dimensão política do espaço geográfico. A compreensão de como o povo brasileiro se organiza por meio do Estado nacional é

imprescindível para o exercício da cidadania e aprimoramento do Estado social de direito, sem ter as noções básicas sobre o funcionamento do Estado, jamais concretizaremos a transição de uma cidadania abstrata para uma cidadania concreta (SANTOS, 2012).

O ensino destes conteúdos e conceitos deve ser trabalhado nos dois primeiros bimestres do 1º ano, de forma a subsidiar os futuros estudos de geopolítica e geografia política lecionados pela Geografia no ensino médio.

Aprendizagens Esperadas

- Compreender o funcionamento da forma de Estado brasileiro (Estado composto e Federado) e seus impactos para o espaço geográfico;
- Distinguir as formas de Governo existentes (República e Monarquia), desenvolvendo uma consciência republicana; e, os sistemas de Governo (Presidencialismo e Parlamentarismo).
- Compreender os regimes de Governo existentes (Autocracia e Democracia) e o valor da democracia para o desenvolvimento da sociedade;
- Comparar a experiência democrática brasileira com a de outros países democráticos mais antigos;

2º Ano

Tema	Conteúdos Básicos	Conceitos
O espaço geográfico brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> - Organização Político-Administrativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios); - Competências de cada ente federativo; - Reorganização territorial; - Poder Legislativo (Congresso Nacional, Assembléias e Câmaras Legislativas), suas competências e funções parlamentares; - Poder Executivo (Presidente da República, Governadores e Prefeitos) e suas competências; - Poder judiciário (composição e funções) e suas competências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço geográfico; - Território; - Região; - Lugar - Organização Político-Administrativa; - Tripartição de Poder; - Repartição de competências; - União; - Estados; - Distrito Federal; - Municípios.

Fonte: Elaborador pelo autor.

Organização dos Conteúdos

A análise documental realizada por esta pesquisa revelou, de maneira geral, para o segundo ano do ensino médio, a predominância do estudo sobre a Geografia do Brasil, ênfase na regionalização do país e no estudo das regiões brasileiras. Sem ao menos ter sido prescrito a análise da organização político-administrativa do Brasil (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), temática não encontrada nos currículos estaduais analisados, ou seja, estudamos o agrupamento dos Estados em regiões, segundo variados critérios, antes de abordar o que é um Estado, como se forma e sua organização político-administrativa.

Por isso, este Currículo Básico Comum de Geografia para o ensino médio estabelece para o segundo ano, o estudo da organização político-administrativa do território nacional, objetivando garantir a compreensão das relações entre os entes federativos e suas competências próprias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, o que tem impactos diretos na estrutura e organização do espaço geográfico nacional. Além disso, analisar os critérios para reorganização territorial é imprescindível para a gestão do território nacional, principalmente quando debatido a criação de novos Estados, caso do plebiscito no Pará para criação de Tapajós e Carajás, em 2011; ou municípios.

Outra temática de grande relevância para o exercício da cidadania, é a compreensão da tripartição do Poder (Legislativo, Executivo e Judiciário) nos âmbitos federal, estadual e municipal. Quanto ao Poder Legislativo, em âmbito federal, como se dá a composição do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal); nos Estados, as Assembleias Legislativas; no Distrito Federal, Câmara Legislativa; e, nos municípios, as Câmaras de Vereadores. Sobre o poder executivo, quais as competências atribuídas ao Presidente da República (União), aos Governadores (Estados e DF) e aos Prefeitos (Municípios). Por fim, a análise do poder judiciário, seus órgãos e suas funções. Estes conjuntos de fixos e fluxos formam um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de

objetos e ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 2012).

Aprendizagens Esperadas

- Compreender como se dá a organização da República Federativa do Brasil, composta por quatro entes federativos: União, Estados, DF e Municípios;
- Reconhecer as competências de cada ente federativo no espaço geográfico;
- Analisar os critérios para mudança territorial interna da República Federativa do Brasil, com o objetivo de criação de Estados e Municípios;
- Compreender as razões que levaram a tripartição do Poder e sua relevância, incorporado ao constitucionalismo, no cerne da estrutura organizacional do Estado;
- Reconhecer as atribuições de cada poder, suas funções típicas e atípicas;
- Demonstrar conhecimento sobre as funções do Poder Legislativo, composição e funções parlamentares em cada ente federativo;
- Distinguir as competências e funções do chefe do Executivo da União, Estados, DF e Municípios;
- Identificar problemas urbanos e sociais existentes no espaço geográfico, atribuindo a responsabilidade de resolução ao poder Executivo adequado (Federal, Estadual, Distrital ou Municipal);
- Compreender a função do Poder Judiciário e sua composição, demonstrando conhecimento sobre a que Tribunal recorrer quando necessitar acionar a justiça.

3º Ano

Tema	Conteúdos Básicos	Conceitos
O cidadão brasileiro - princípios, direitos e garantias fundamentais	- Direitos e deveres individuais e coletivos; - Direitos sociais; - Nacionalidade - Direitos políticos - Ordem social - Reforma do Estado e o neoliberalismo - Estado mínimo x Estado de Justiça	- Dinâmica socioespacial; - Cidadania; - Relações sociais; - Estado; - Direitos e deveres; - Neoliberalismo;

Fonte: Elaborado pelo autor

Para o ano de conclusão da educação básica, o Currículo Básico Comum de Geografia do ensino médio prescreve o ensino do conjunto de direitos e deveres individuais e coletivos, garantidos pela Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã. O Estado de direito social deve garantir as condições básicas para o desenvolvimento da vida humana em seu território, ofertando os serviços públicos essenciais para a promoção dos seus cidadãos. A observação e análise dos aspectos visíveis da paisagem geográfica pode revelar a presença do Estado garantidor daquilo que é de direito de cada cidadão; ou, a ausência parcial e total da estrutura estatal em determinadas áreas do território nacional, gerando inúmeros problemas sociais presentes nas metrópoles nacionais.

A compreensão dos direitos de cada cidadão brasileiro é uma condição básica para o exercício pleno da sua cidadania, uma vez que, caso seus direitos estiverem sendo negados, o cidadão vai saber como recorrer a uma autoridade responsável para que as devidas providências sejam tomadas sobre o assunto. Tais temas tem relação direta com a Geografia, pois o cenário de atuação do cidadão se dá num ambiente espacialmente localizado, se deslocando para objetos materializados na paisagem, como: Ministério Público Estadual ou Federal; Ouvidoria Municipal, Procon, entre outros; objetivando garantir o que lhe é de direito. Outro aspecto importante, o dos deveres individuais e para com a coletividade, pois o espaço geográfico é produto de um sucessão de tempos, resultado de ações coletivas.

Por fim, a Geografia escolar deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, conhecedores das estruturas estatais e de funcionamento da República Federativa do Brasil.

Aprendizagens Esperadas

- Enunciar os direitos fundamentais básicos: direito à vida; direito à liberdade; direito à igualdade; direito à segurança e direito à propriedade.
- Compreender o papel dos direitos sociais para a vida do cidadão brasileiro e sua

atuação espacial;

- Identificar nas problemáticas espaciais o desrespeito estatal ao não garantir aos cidadãos os direitos fundamentais básicos e sociais;
- Relacionar a reforma do Estado e a implantação do neoliberalismo no Brasil à precariedade dos serviços públicos;
- Analisar o modelo neoliberal de Estado em comparação com o desmantelamento do Estado;

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesta pesquisa provocou uma enorme reflexão a cerca da contribuição da Geografia no ensino médio para o cumprimento de uma das finalidades da educação básica, o preparo para o exercício da cidadania, ou seja, uma formação cidadã, capaz de fazer com que o estudante aprenda a ler a dimensão política da organização espacial a partir do seu espaço vivido. A partir de sua leitura, agir espacialmente recorrendo aos meios legais e acionando as instituições democráticas na esfera municipal, estadual ou federal.

A primeira constatação realizada nesta tese foi a do distanciamento do ensino das estruturas de funcionamento político e de organização territorial. Pois, no século XIX, a ciência geográfica foi usada como instrumento de conquista e dominação política, econômica e social; durante o neocolonialismo, liderado pelo império francês e alemão, várias nações europeias financiaram sociedades geográficas em incursões pelo interior da África e sudeste asiático, a fim de desbravar o território africano em busca de riquezas naturais. A Geografia foi a ponta da lança dos impérios europeus, subjulgando povos inteiros a seus interesses mercantilistas. Essa Geografia dos Estados-maiores, bem definida por Yves Lacoste (1997), cujo conhecimento estratégico é garantido apenas para os líderes políticos, militares e aos interesses capitalistas; esteve a serviço de uma minoria dominadora e opressora. O que constituiu uma forte politização do pensamento geográfico, cujo principal precursor foi o alemão Ratzel, com a elaboração do conceito de "espaço vital", teoria legitimadora do imperialismo alemão.

A crítica a esta corrente de pensamento foi feita pelo francês Paul Vidal de La Blache, o qual imprimiu o mito de uma ciência asséptica, propondo uma despolitização aparente da Geografia, surgindo a partir disso, uma ciência descompromissada com a prática social, apesar da França ter realizado uma Geografia colonial. Já na segunda metade do século XX, a Geografia, influenciada pelo pensamento crítico, buscou restaurar seu caráter político por meio da denúncia das estruturas de poder concentradora e excludente do espaço geográfico. Mas, ainda assim, em âmbito escolar, a Geografia permanecia sem sentido e distante da

realidade dos estudantes, trabalhando com uma Geografia espetáculo, enfatizando a descrição da Terra e a memorização de informações e dados geográficos. A partir da década de 1990, o pensamento crítico inicia um processo lento de mudança da Geografia escolar, abordando temas e conteúdos relacionados com o cotidiano dos estudantes, uma disciplina preocupada com a compreensão da realidade; mas ainda distante do estudo sobre as estruturas do Estado e seu funcionamento, a abordagem estava centrada nas consequências das relações entre as nações, conflitos, jogo de interesses, disputas geopolíticas; ao invés de trabalhar com o descortinamento da dimensão política do espaço geográfico.

A Geografia escolar necessita assumir seu papel como disciplina estratégica para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e do funcionamento das estruturas políticas do espaço geográfico, tal ensino é vital para a manutenção do Estado social de direito e do regime democrático. A restauração da politização da Geografia, não para fins de conquista e dominação, mas para a conscientização dos habitantes do seu papel de cidadão, visando o exercício pleno da sua cidadania; tem uma dimensão estratégica para a transformação socioespacial.

Os principais aportes do ensino da Geografia à Educação Cidadã consistem em formar crianças e jovens estudantes para que: 1. Construam uma visão lúcida sobre o mundo e um sentido crítico sobre ela; 2. Adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; 3. Relacionem o passado, o presente e o futuro, construindo sua consciência histórica; 4. Trabalhem sobre problemas sociais e políticos, sobre temas e problemas contemporâneos; 5. Aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a eleger e a analisar; 6. Desenvolvam um sentido de identidade, respeito, tolerância e empatia; 7. Aprendam como se elaboram os discursos, aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; 8. Defendam os princípios da justiça social e econômica e combatam a marginalização das pessoas. (PAGÉS, 2003, p.27)

Também foi constatado nesta pesquisa que não há um conceito de cidadania comum para ser desenvolvido a nível nacional e nem estadual. Apesar, da Constituição Federativa do Brasil, no art. 1º, inciso II, ter instituído como um dos fundamentos da República Federativa, a cidadania; a própria LDB, sobre princípios e fins da Educação Nacional, no art. 2º, estabelece que a educação tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De qual cidadania estes documentos tratam? E que tipo de cidadão se pretende desenvolver? O termo cidadania aparece nesses documentos oficiais como um objetivo a ser alcançado, mas não se tem clareza sobre o que é a cidadania. Na LDB, há a impressão de que ofertar vagas para a educação básica obrigatória, permitindo o acesso aos temas, conteúdos e conceitos das disciplinas escolares, garante a formação de cidadãos. Quando, na realidade, é preciso instrumentalizar os indivíduos com um conjunto de conhecimentos conceituais, comportamentais e atitudinais que permitirão o exercício pleno da sua cidadania, pois ser cidadão é uma função social que deve ser ensinada. Somente sendo possível exercê-la dentro de uma estrutura política de Estado, a qual deve ser ensinada ao longo da educação básica, em particular, no ensino médio. Portanto, como alguém exerce alguma função dentro de uma estrutura organizacional.

Outro aspecto revelado pela pesquisa foi a falta de compreensão de que sem o ensino das estruturas políticas de funcionamento do espaço geográfico, há a manutenção de uma democracia extremamente frágil e de uma população suscetível a manobras midiáticas a favor dos seus interesses. Isto por conta da não formação de cidadãos de forma concreta, ou seja, que conheçam a estrutura de um Estado-nação, a organização político-administrativa do território, a democracia, o governo e a tripartição de poder; aspectos fundamentais para se compreender a dimensão política da vida em sociedade. Neste sentido, pensar a formação cidadão no ensino básico é dever da escola, cumprindo assim sua função cultura.

Chama-se a atenção para o contexto que a LDB (1996), os PCN (1998) e os PCNEM (2000) foram elaborados, em pleno processo de reforma do Estado, no qual a lógica de mercado se apoderou da estrutura estatal, promovendo mudanças estruturais significativas, principalmente diminuindo a participação estatal em várias áreas do economia por meio do processo de privatização das empresas estatais (distribuição de energia elétrica, telecomunicações, mineradoras, etc.). Tal contexto influenciou as diretrizes para a educação básica e superior no Brasil, quanto aos PCNEM, o documento curricular foi estruturado com base em competências e

habilidades, muito preocupado com o mercado de trabalho e a qualificação dos educandos para assumirem postos de trabalho, há essa forte preocupação nos PCNEM. Além disso, não há um caráter diretivo no PCNEM, não são estabelecidos os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano do ensino médio. Fato que não colabora para a prática de ensino-aprendizagem e planejamento desenvolvidos pelo professorado.

A análise da LDB (1996) também revelou uma restrição da finalidade da Educação Nacional de preparo para o exercício da cidadania, no art. 36, § 1º, inciso III, sobre o que se espera do educando ao final do ensino médio, *domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania*. Somente Filosofia e Sociologia possuem conhecimentos necessários para o exercício da cidadania? As demais disciplinas humanas não possuem conhecimentos para o exercício da cidadania? Tais questionamentos são necessários para contestar tal abordagem por parte do documento oficial. Já que, todas os componentes curriculares possuem contribuições significativas para a formação do cidadão brasileiro democrático, social, solidário, ativo, participativo e crítico.

Na análise documental realizada nesta pesquisa foi possível constatar que os currículos estaduais foram elaborados tendo como base o documento federal, PCNEM (2000), apresentando um caráter de sugestão aos professores, com exceção dos currículos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro que sua concepção tem como base o estabelecimento do básico comum para toda a rede de ensino pública estadual, como forma de garantia daquilo que é considerado indispensável para a aprendizagem do educando no ensino médio, sendo embasado nas ideias de Young (2007; 2010).

Os currículos estaduais também não apresentam uma definição ou entendimento sobre cidadania e cidadão, apesar de constar na apresentação ou nos objetivos gerais, o comprometimento com a formação para a cidadania. A análise documental desta tese revelou que os currículos estaduais possuem temas, conteúdos e conceitos ligados aos conceitos de análise aqui adotados (Organização Político-Administrativa, Estado, Governo, Democracia e Tripartição de

Poder) para se investigar as prescrições relacionadas a dimensão política do espaço geográfico, conhecimentos conceituais essenciais para o exercício da cidadania que se dá através de uma consciência a cerca das estruturas e dinâmica da comunidade política. Dos 25 currículos estaduais analisados, apenas o do Distrito Federal e do Tocantins, prescrevem o estudo do Estado pela Geografia escolar; os demais conceitos analisados foram relacionados com os conteúdos e temas geográficos, mas não foram prescritos pelos documentos curriculares. Já os currículos estaduais do Mato Grosso, Paraíba e Alagoas não prescreveram conteúdos para serem lecionados no ensino médio.

A pesquisa deixou bastante claro que a Geografia no ensino médio possui uma grande variedade de temas, conteúdos e conceitos que tratam de assuntos que envolvem os Estados-Nação, sobre organização político-administrativa dos territórios de países, que envolvem temáticas democráticas, de sistemas de Governo, etc. Mas, no que diz respeito, a prescrição de conteúdos e temas que analisam a raiz da estrutura política do espaço geográfico, normalmente, a Geografia vai trabalhar com os galhos, problemas, fenômenos sociais e urbanos; sem antes dá base para se pensar a dinâmica política das relações socioespaciais.

Vale destacar a prescrição do ensino da regionalização do país na maioria dos currículos estaduais de Geografia do ensino médio, sem antes ter sido prescrito o ensino da organização político-administrativa do país (União, Estado, DF e Municípios), ou seja, os estudantes aprendem primeiro a regionalização, sem saberem como o território nacional é organizado. Outra constatação revelada pela análise documental foi a cerca da formação de um Estado-nação e seu reconhecimento como país, a Geografia aborda temas relacionados a Geografia Política e a Geopolítica, sem antes prescrever o estudo da formação e reconhecimento de um país. É trabalhada a Geografia do Brasil, majoritariamente, no 2º ano do ensino médio, sem incluir o estudo da constituição da República Federativa do Brasil

Ainda sobre a análise documental, o estudo constatou a falta de uma análise sobre os regimes de Governo (Democracia e Autocracia), em especial, uma abordagem geográfica sobre a democracia no mundo, modelos de democracia

representativa, participativa e suas características. Além disso, a realização de estudos comparativos entre a democracia brasileira e a de países vizinhos, em busca de semelhanças e diferenças, permitiria uma rica situação didática de ensino-aprendizagem. Em relação a tripartição de poder, se for depender da Geografia, o estudante não aprenderá nada sobre o tema. Já que, nenhum currículo estadual prescreveu. Tal conceito para ser trabalhado em busca da compreensão do funcionamento do espaço geográfico. Aqui defendemos a necessidade urgente de se abordar estes conteúdos, pois através do seu entendimento é que o protagonismo cidadão ganhará força em todas os níveis, seja no Município, Estado, DF ou União; este é um dos "conhecimentos poderosos" para a compreensão da República Federativa do Brasil, caso contrário, a realidade vigente se perpetuará, principalmente quanto ao descaso de uma classe de parlamentares que legislam em causa própria, não em favor da coletividade e da coisa pública. Permitir com que os estudantes concluintes do ensino básico tenham acesso a este conjunto de conhecimentos conceituais sobre o poder legislativo, executivo e judiciário; é uma das formas de aprimoramento do Estado social de direito brasileiro e de fortalecimento da democracia. Pois, decisões tomadas pelo Poder Legislativo, Executivo e Judiciário tem impacto na vida de milhões de brasileiros.

Os conceitos usados para a análise dos currículos estaduais de Geografia no ensino médio são tidos como basilares para a vida numa comunidade política, sem a compreensão dos mesmos, o habitante não terá condições de exercer sua cidadania, pois não possui os conhecimentos conceituais básicos para sua atuação na "*pólis*".

Como forma de contribuir para o debate a cerca da formação cidadã no ensino médio, apresentamos uma proposta curricular, chamada de Currículo Básico Comum de Geografia para o ensino médio, estabelecendo o que não pode deixar de ser abordado em cada ano desta etapa de ensino. O CBC de Geografia não apresenta todos os temas, conteúdos e conceitos que podem ser trabalhados pela disciplina, o seu objetivo é prescrever o indispensável para se trabalhar com a dimensão política do espaço geográfico, baseado nas constatações apresentadas na análise documental desta tese.

Para o 1º ano do ensino médio, prescrevemos o estudo da República Federativa do Brasil, abordando a constituição política do Estado brasileiro, a formação de um Estado, de um país, e seus elementos necessários para a existência de um Estado, principalmente a questão territorial (fronteiras). Tal escolha se baseou na constatação, no 1º ano do ensino médio que se concentra os temas, conteúdos e conceitos voltados para a Geografia Física e Geral. Por isso, a necessidade de compreender primeiro o território nacional regido sob égide do Estado, em seguida, analisar suas características fisiográficas, conhecendo suas riquezas naturais. No 2º ano, momento em que muitos estudantes em idade regular completam 16 anos, o voto é facultativo, o educando necessita compreender como o espaço geográfico nacional é organizado politicamente. Além disso, também foi constatado na análise documental que a maior parte dos currículos estabelecem o estudo da Geografia do Brasil neste ano de ensino. Por isso, a prescrição da organização político-administrativa da República Federativa do Brasil (União, Estados, DF e Municípios); da reorganização territorial e da tripartição do Poder (Legislativo, Executivo e Judiciário); como conteúdos estruturantes para o ensino do espaço geográfico brasileiro.

Por fim, para o 3º ano do ensino médio, ano de conclusão do ensino básico obrigatório, no qual se espera que a educação nacional tenha formado um cidadão apto para o exercício da sua cidadania, prescrevemos para a Geografia trabalhar com os direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, nacionalidade, direitos políticos, ordem social, reforma do Estado e o neoliberalismo. Uma vez conscientes da formação da estrutura do Estado e da sua dinâmica socioespacial, o estudo sobre os direitos garantidos pelo Estado e os deveres individuais e coletivos; constituem o fechamento do ciclo formativo do cidadão no ensino básico, agora com os conhecimentos conceituais basilares sobre o grande *Leviatã*, recai sobre os cidadãos preparados pela educação nacional obrigatória, o protagonismo com relação a construção de uma nação democrática, um Estado social de justiça, uma economia a serviço das pessoas, não do lucro; governos transparentes, comprometidos com a coletividade e o bem comum.

Não temos a pretensão de ter esgotado o debate e nem, muito menos,

resolvido a problemática através desta proposta curricular. Mas, a de apontar para a necessidade urgente de comprometimento das disciplinas escolares, neste caso a Geografia, para com um ensino preocupado, prioritariamente, com a formação cidadã. Para isso, defendemos a construção de um documento curricular nacional que estabeleça os conhecimentos poderosos básicos das disciplinas escolares como uma ferramenta poderosa para realizar a transição entre uma cidadania abstrata para uma cidadania concreta.

6. BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

ACRE. *Orientações curriculares para o ensino médio - caderno Geografia*. Secretaria de Estado de Educação. 2010, p.57.

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. _____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos* (1947) (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Disponível em: <<http://kntz.com.br/wp-content/uploads/2009/07/Livro-Dial%C3%A9tica-do-Esclarecimento-Excursos-I-e-II-Adorno-e-Horkheimer.pdf>> Acesso em: 05/11/2014.

ALAGOAS. *Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas*. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. 2010, p.93.

ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito Constitucional*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2008.

AMAPÁ. *Plano curricular da educação básica do estado do Amapá*. Secretaria de Estado da Educação. 2009, p.275.

AMBROSINI, Tiago Felipe. *Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica*. In: Revista HISTEDBR, Campinas, nº47, p. 378-391 Set./2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/issue/view/265> Acesso em: 18/11/2014.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. _____ . *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1979.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. 4 ed. Brasília: UNB, 2001.

BAHIA. *Referenciais para o ensino médio*. Secretaria de Educação. 2014, p.4

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROW, R. *Giving teaching back to teachers: a critical introduction to curriculum theory*. Brighton: Weatsheaf/Althouse, 1984.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. IN: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BEVERIDGE, William. *Social Insurance and Allied Services*. London: His Majesty's Stationery Office, 1942.

BLANCH, John Pagés; FERNANDÉZ, Antoni Santisteban. *Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía*. IN: Revista Educación y Pedagogía, v. 21, nº53, p. 15-31, Medellín, 2009.

BOLÍVAR, W. & PULGARÍN, R. *Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores - ENS - del departamento de Antioquia*. In: Revista Uni-pluri/versidad, Medellín, vol.8, nº2, ago, p.53-60, 2008.

BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. 19 ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BRANDÃO, Carlos. *Paulo Freire: Educação e Transformação Social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação: Brasília, 2000.

_____. PCNEM+: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens e ciências humanas. Brasília: MEC; SEB, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1998.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. IN: GARCIA, R. L.;

MOREIRA, A. F. (Org.), *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.

CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. IN: Cad. Cedes, v. 25, n.66, p.227-247. 2005.

_____. *A formação do profissional da Geografia - o professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CANFORA, Luciano. O cidadão. In: VERNANT, Jean P. *O Homem Grego*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. 1º ed. Editorial Presença, Lisboa, 1995.

CARNEIRO, Sônia M. M. & NOGUEIRA, Valdir. *Educação Geográfica e a Consciência Espacial Cidadã*. In: Revista Contrapontos, v.8, nº1, p.85-101; Santa Catarina, 2008.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: um longo caminho*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. *Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol.25, nº 66, p. 209-225, maio/ago. 2005

_____. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007. – (Novas Abordagens. Geosp; v.5)

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André & REGO, Nestor. *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. IN: SILVA, E. I. da; Pires, L. M. (org). *Desafios da Didática de Geografia*. Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2013.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiás: Alternativa, 2002.

_____. *A Geografia Escolar e a cidade; ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri(Org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2002.

CARNEIRO, Sônia M. M.; NOGUEIRA, Valdir. *Educação geográfica e a consciência espacial cidadã*. In: Contrapontos, v.8, p.85-101, Itajaí. 2008.

CATÃO. *De l'agriculture*. Paris, Belles Lettres, 1975.

CEARÁ. *Matrizes curriculares para o ensino médio*. Secretaria de Educação. 2009, P.156.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, v.2, 1990.

CÍCERO, M. T. *Da República*. Trad. de Amador Cisneros. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural (Os Pensadores),1980, pp. 137-180.

COCIÑA, C. *La ciudad es un derecho*. Centro de Investigaciones Periodísticas (CIPER), publicado em 16/11/2012 <http://ciperchile.cl/2012/11/16/la-ciudad-es-un-derecho/>, consultado: 10/10/2014.

COLL, Cesar. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, 2ª ed., Madrid: Alianza, 2005.

CORASSIN, Maria Luiza. *O cidadão romano na república*. Projeto História, São Paulo, n.33, p. 271-287, dez. 2006.

CRUZ, Igor Sacha F. *A Geografia dos serviços e sua transposição didática para o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental*. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento da educação básica*. Secretaria de Estado de Educação. 2013, p.84.

DRUCKER, Peter. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1993.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo básico da escola estadual*. Secretaria da Educação. 2009, p.886.

FENELON, Déa Ribeiro. *A questão de estudos sociais*. IN: Cadernos CEDES, São Paulo(10):11-22, 1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Conscientização e Alfabetização*. Uma visão prática do Sistema Paulo Freire. Estudos Universitários. In: Revista de Cultura da Universidade do Recife, N°4, abr-jun, 1963.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 41ª reimpressão. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e mudança*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, V.C. Inovação Curricular: o desafio espera uma resposta. In: PACHECO, J.A; PARASKEVA, J.; SILVA, A. *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998, p. 13-31.

GARLAN, Yvon. O homem e a Guerra. In: VERNANT, Jean P. *O Homem Grego*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. 1º ed. Editorial Presença, Lisboa, 1992.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. *O Estado-nação e a violência*. 1ª ed. 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas 1999.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo eo discurso da crítica educacional. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Os pensadores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX. H. A.; ARONOWITZ, S. *Education under Siege*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey Publishers, 1985.

GOIÁS. *Currículo referencial da rede estadual de educação de Goiás*. Secretaria de Estado da Educação. 2012, p. 364.

GOMES, José Jairo. *Direito Eleitoral*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. IN: *O Ensino da Geografia em Questão e outros temas*. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1987, p.9-42.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRUNDY, S. *Curriculum: product or praxis*. Londres: The Falmer Press, 1987.

HAMELINE, D. *Les objectifs pédagogiques*. Paris: ESF, 1979.

HAMILTON, D. *Adam Smith and the moral economy of the classroom system*. In: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 12, n.4, 1980.

HAMILTON, D. & GIBBONS, M. *Notes on the origins of the educational terms class and curriculum*. Boston, 1980. (Trabalho apresentado na convenção anual da American Educational Research Association)

HARRISON, J.F.C. *The common people*. Londres: Flamingo, 1984.

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

KAERCHER, Nelson, André. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. 2004, 363 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KELLER, Timothy. *Justiça generosa: a graça de Deus e a justiça social*. São Paulo: Vida Nova, 2013.

KYMLICKA, W. & WAYNE, N. *El retorno del ciudadano*. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. El debate contemporáneo sobre la ciudadanía. Barcelona: Paidós, 1997.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 12 ed. Papirus: Campinas, 1997.

LOCKE, John. *Segundo Tratado do Governo Civil*. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. *Cultura e Política de Currículo*. 1ª ed. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2006.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. IN: LOPES, Alice Cassimiro; &

MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Secretaria de Estado da Educação. 2014, p.83.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. Curricularizando os espaços entre a escolar e a cidade. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; KERCHER, N. A.; TONINI, I. M. (org). *Movimentos no ensinar Geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 11 ed. São Paulo: HUCITEC,1999.

MATO GROSSO. *Orientações curriculares - área de Ciências Humanas*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2012, p.120.

MATO GROSSO DO SUL. *Referencial curricular do ensino médio*. Secretaria de Estado de Educação. 2012, p. 232.

McNEIL, L. Defense teching and classroom control. In: APLE, M. & WEIS, L. *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia: Temple University Press. 1983, p. 114-142.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; VLACH, Vânia Rúbia Farias. *História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão*. Uberlândia. 2006, p. 2683-2694.

MINAS GERAIS. *Proposta curricular - Geografia ensino fundamental e médio*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2008, p. 68.

MOEHLECKE. Sabrina. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. In: Revista Brasileira de Educação, v.17, nº49, jan.-abr. 2012

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 19º ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORAES, Jerusa Vilhena de. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia*. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia?* São Paulo: Brasiliense, 1998.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NADAI, Elza. *Estudos Sociais no primeiro grau*. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 7, nº 37, jan./mar. 1988.

NOGUEIRA, Valdir. *Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã no Ensino Fundamental: sujeitos, saberes e práticas*. 2009, 369 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NOVAES, Ínia Franco de. *A Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*. 2006, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

OLIVEIRA, Avelino; OLIVEIRA, Juliana Damasceno. *Educação na Crise da Racionalidade: Reflexões a partir de Horkheimer e Freire*. In: Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 1, nº 1, Julho/2005. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/34.pdf>> Acesso em: 13/11/14.

OEI (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, Madrid, OEI, 2008.

PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGÉS, J. *Ciudadania y enseñanza de la historia*. In: Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista APEHUN. Buenos Aires, nº 1, oct, 2005, p. 11-42.

PARÁ. *Conteúdos programáticos para o ensino médio da rede estadual*. Secretaria especial de promoção social - Secretaria Executiva de Educação. 2006, p.50.

PARAÍBA. *Referenciais curriculares do ensino médio do Estado da Paraíba*. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 2006, p.48.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica - Geografia*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008, p.100.

PARASKEVA, J. M; MICHAEL, W. *Apple e os estudos curriculares críticos*. Currículo sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acessado em 25 jul. 2014.

PAULO, Vicente. *Direito Constitucional Descomplicado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2008.

PEREIRA, Marcelo Garrido. *El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgências de la educación geográfica*. IN: Cad. Cedes, v.25, n. 66, p. 137-163. 2005.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco*. Secretaria de Educação. 2013, p.68.

PIAUI. *Caderno 2 - Matrizes disciplinares do ensino médio*. Secretaria de Educação e Cultura. 2013, p.95.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo, Contexto, 2002.

_____ ; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMEH, Letícia. *Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Martha dos. *Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de ciências humanas*. In: Revista Espaço do Currículo. v. 5, nº1, p.278-286, junho a dezembro de 2012.

RIO DE JANEIRO. Currículo mínimo 2012. Secretaria de Estado do Rio de Janeiro. 2012, p. 14.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular - lições do Rio Grande - Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. 2009, p.132.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. IN: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 2012.

ROGERS, A. *Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía*. Papeles de Población, CIEAP/UAEM. n.28, abril-junio 2001, p. 199-220.

RONDÔNIA. *Referencial curricular de Rondônia*. Secretaria de Estado da Educação. 2013, p.214.

RORAIMA. *Referencial curricular da rede pública estadual para o ensino médio*. 2012, p.433.

ROUTHBLATT, S. Tradition and change. In: *English Liberal Education - An Essay in History and Culture*. Londres: Faber and Faber, 1976.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Ed. Ridento Mores, 2002.

RULE, I. *A philosophical inquiry into the meaning(s) of curriculum*. New York: University Press, 1973.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. *A consciência e mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de Geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 2012, 325 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. "Reformas educativas y reformas del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española." In: *II Seminário Internacional: Novas Políticas Educaionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998, P.85-108.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____. & GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a, 2000.

SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação. 2014, 192 p.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência do universal. São Paulo: Record, 2002.

_____. *Espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2012a

_____. *Por uma Geografia nova*. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2012b

_____. *A natureza do espaço*. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2012c

SÃO PAULO. *Currículo do estado de São Paulo*. Secretaria de Educação/ Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli - 1 ed. - São Paulo: SE. 2012, p.152.

SCHULZ, W. *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía. Marco de evaluación*. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Ámsterdam, 2008.

SEDUC. Acessado dia 09/03/2015, fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3972>

SERGIPE. *Referencial curricular da rede estadual de ensino de Sergipe*. Secretaria de Estado de Educação. 2011, p.258.

SILVA, J. G. W. *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*. 7ª Ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem Pós-moderna. In: _____; MOREIRA, A. F. (org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 184-202.

SMELSER, N. *Essays in sociological explanation*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1968.

STAMPACCHIO, Léo. *Praticando a interdisciplinaridade na Escola Fundamental e Média – Unidade 1*. São Paulo: PUC/SP – COGEAE, 1997.

STRATHDEE, Rob; TAN, Theresa. *Citizenship, identity and social studies curriculum in Singapore*. IN: The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n.1, p. 77-90. 2010.

TAMAYO, Alberto León Gutiérrez. *Fomación ciudadana: ¡utopía posible!* In: Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, vol.21, n. 53, 2009, p. 33-48.

THEML, Neyde. *Público e privado na Grécia do VIIIº ao IVº séc. a.C.*: O modelo Ateniense. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1988.

TOCANTINS. *Proposta curricular do ensino médio*. Secretaria de Educação e Cultura. 2009, p. 375.

TOURAINÉ, Alain. A situação da democracia na América Latina. In: *Democracia e redemocratização na centroamérica*. São José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1993.

UNWIN, Tim. *El lugar de La geografía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

VESENTINI, J. W. (org.) *Geografía e ensino: textos críticos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

_____. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

WALZAR, M. *Spehere of justice*. Oxford: Martin Robinsons & Company, 1996.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Londres: Penguin Books, 1975.

YOUNG, Michael F. D. *The future of education in a knowledge society: the radical case for subject-based curriculum*. IN: The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n.1, p. 21-32. 2010.

_____. *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Portugal: Editora Porto, 2010.

_____. *Pra que servem as escolas?* In: Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n.101, 2007, p. 1287-1302.

_____. *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, 1971.

ZABALA, A. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.