



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS: EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA E CIDADANIA**

Florianópolis

2019

ANGEL ALBANO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS: EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA E CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

Florianópolis

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Albano, Angel

O ENSINO DE GEOGRAFIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS:
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA / Angel Albano. --
2019.

127 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Formação Cidadã. 2. Cidadania. 3. Geografia. 4. Ensino Médio.
5. Livro didático. I. Elisabete Militz Wypczynski Martins, Rosa .
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

ANGEL ALBANO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - UDESC.

BANCA EXAMINADORA

.....
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins
Universidade Estadual de Santa Catarina

.....
Profa. Dra. Julice Dias
Universidade Estadual de Santa Catarina

.....
Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

.....
Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis....., de de 2019

[...] nossas certezas vão caindo uma a uma e sendo substituídas por novas asserções, posições, convicções, e, muitas vezes, até mesmo por uma nova postura político-existencial. Todo/a aquele/a que já teve a oportunidade de escrever um livro, ou uma tese, ou mesmo de fazer um filme ou pintar um quadro, certamente já experimentou isso com maior ou menor intensidade. A pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são de modo algum, a mesma pessoa. (Costa e Grün, 1996)

RESUMO

A presente pesquisa, fruto de minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC/FAED, busca compreender se os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio propiciam uma formação cidadã. Com este propósito, optei por uma abordagem que se aproxima dos Estudos Culturais, para compreensão das minhas categorias, Livros Didáticos, cidadania\formação cidadã, Geografia escolar e Ensino Médio. Assim, a pesquisa foi desenvolvida pela análise bibliográfica e documental com cunho qualitativo, ou seja, por meio de métodos, estratégias e referenciais teóricos que proporcionaram diferentes olhares para os objetos, documentos, conceitos, textos, imagens, mapas e gráficos. Utilizei o livro do terceiro ano do Ensino Médio da coleção Geografia: Espaço e identidade, que foi aprovada e distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2018. Entre as considerações que surgiram com esta pesquisa, destaco a falta de desnaturalização de preconceitos de gênero, raça, cor e a xenofobia, além da ausência de discussões como homofobia e discriminação em relação a pessoas com deficiência/as. Ao contrário desta concepção, entendo que os Livros Didáticos precisam encontrar, de forma urgente, movimentos estratégicos para subverter a reprodução de discursos clichês e estereotipados e, neste sentido, realizo alguns apontamentos para este movimento. A formação cidadã está ligada ao processo de identificação de construção e desconstrução de discursos e a Geografia escolar possibilita a formação cidadã quando os/as estudantes conseguem realizar uma leitura do espaço geográfico, fazendo conexões ilimitadas entre os diferentes territórios, lugares e em diferentes níveis de escala. Todavia, identifiquei poucas possibilidades por meio do livro de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio de os\as estudantes se enxergarem como agentes ativos nesse processo transformador, pela pouca presença do conceito de lugar, por exemplo.

Palavras-chave: Formação Cidadã. Cidadania. Geografia. Ensino Médio. Livro Didático.

ABSTRACT

This research, the result of my master's dissertation in the Graduate Program in Education of UDESC / FAED, seeks to understand if high school geography textbooks offer citizenship training. To this end, I opted for an approach that addresses Cultural Studies, to understand my categories, textbooks, citizenship training, school geography, and high school. Thus, the research was developed through qualitative bibliographic and documentary analysis, that is, by theoretical methods, strategies and references that provided different perspectives on objects, documents, concepts, texts, images, maps and graphs. I used the third year book from the Geography: Space and Identity collection, approved and distributed by the National Textbook Program - 2018. Among the considerations that emerged with this research, I highlight the lack of denaturalization of gender, race, color and xenophobia and absence. debates such as homophobia and discrimination against persons with disabilities. Contrary to this conception, I understand that textbooks urgently need to find strategic movements to subvert the reproduction of stereotyped clichés and discourses, and in this regard I make some observations about this movement. Citizen training is linked to the process of identifying the construction and deconstruction of discourses, and school geography enables citizen training when students can read the geographic space, establishing unlimited connections between different territories, locations and at different levels of education. However, I identified few possibilities in the Third Year High School Geography book for students to see themselves as active agents in this transformative process, due to the low presence of the concept of place, for example.

Keywords: Citizen training. Citizenship. Geography. High school. Didactic Textbook.

RESUMEN

Esta investigación, el resultado de mi disertación de maestría en el Programa de Postgrado en Educación de UDESC / FAED, busca entender si los libros de texto de Geografía de la escuela secundaria proporcionan una formación ciudadana. Para este propósito, opté por un enfoque que se acerca a los Estudios Culturales, para comprender mis categorías, libros de texto, ciudadanía / formación ciudadana, geografía escolar y escuela secundaria. Así, la investigación se desarrolló mediante análisis bibliográfico y documental con carácter cualitativo, es decir, a través de métodos, estrategias y referencias teóricas que proporcionaron diferentes perspectivas sobre objetos, documentos, conceptos, textos, imágenes, mapas y gráficos. Utilicé el libro del tercer año de secundaria de la colección Geografía: Espacio e Identidad, que fue aprobado y distribuido por el Programa Nacional de Libros de Texto - 2018. Entre las consideraciones que surgieron con esta investigación, destaco la falta de desnaturalización del sesgo de género, raza, color y xenofobia, y la ausencia de debates como la homofobia y la discriminación en relación con las personas con discapacidad. Contrariamente a esta concepción, entiendo que los libros de texto necesitan encontrar, urgentemente, movimientos estratégicos para subvertir la reproducción de clichés y discursos estereotipados y, en este sentido, hago algunos puntos a este movimiento. La formación ciudadana está vinculada al proceso de identificación de la construcción y la deconstrucción de discursos, y la geografía escolar permite la formación ciudadana cuando los estudiantes pueden leer el espacio geográfico, estableciendo conexiones ilimitadas entre diferentes territorios, lugares y en diferentes niveles de educación. Sin embargo, identifiqué pocas posibilidades a través del libro de Geografía de la escuela secundaria de tercer año para que los estudiantes se vieran a sí mismos como agentes activos en este proceso transformador, debido a la poca presencia del concepto de lugar, por ejemplo.

Palabras clave: Diversidad cultural. Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza de Geografía. Estudios culturales. Libro texto.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Título da proposta de exercícios.....	84
Figura 02 – Exemplo de proposta de atividade coletiva	85
Figura 03 – Exemplo de proposta de atividade coletiva	85
Figura 04 - Mulheres trabalhando em maquiladoras	88
Figura 05 - Homens trabalhando na indústria automobilística	89
Figura 06 – Exemplo de mulheres consumidoras	90
Figura 07 - Exemplo da mulher enquanto consumidora	91
Figura 08 - Mulher astronauta	91
Figura 09 - Presidentes da América do Sul	92
Figura 10 – Dirigente do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)	93
Figura 11 - Representantes do G7	93
Figura 12 - Capa do livro	94
Figura 13 - Propaganda da década de 1960	95
Figura 14 - Refugiados chegando na Alemanha	95
Figura 15 - Representação de manifestação dos sem-terra em Nicarágua	97
Figura 16 - Representação da imigração Africana.....	99
Figura 17 - Manifestantes Neonazistas na Alemanha	101
Figura 18 - Representação de escravos a) Brasil séc. XVIII, b) EUA séc. XIX	102
Figura 19 - Representação da DIT no capitalismo comercial	103
Figura 21 - Trabalhadores na produção de Cacau - Costa do Marfim - 2013.....	104
Figura 22 - Mulheres negras manifestando por meio da internet.....	104
Figura 23 - Adolescente no maior lixão da África - Gana, em 2013	105
Figura 24 - Pescadores no Quênia em 2013.....	105
Figura 25 - Sudaneses celebrando o dia da independência - a Foto é de 2011.....	105
Figura 26 - Representação de pessoas negras em livro	107
Figura 27 - Mapa de fluxos migratórios	109
Figura 28 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte.....	109
Figura 29 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte.....	110
Figura 30 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleções de Livros Didáticos analisados	78
Quadro 2 - Organização do Livro Didático: Geografia: Espaço e identidade 3º ano do Ensino Médio.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABG	- Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	- Estudos Culturais
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEG	- Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
FAED	- Centro de Ciências Humanas e da Educação
FFCL	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	- Consolidação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	- Instituto Federal Catarinense
IHGB	- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INE	- Instituto Nacional de Estatística
LD	- Livro Didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LEPEGEO	- Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
LGBTQIA	-Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Assexuais
MEC	- Ministério da Educação
OCNEM	- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD/EJA	- Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SGRJ - Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UNESP - Universidade Estadual Paulista
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: REVISITANDO PERCURSOS	14
1 INTRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2 METODOLOGIA.....	26
3 PROXIMIDADES COM A PESQUISA: UM MAPEAMENTO CONCISO	30
3.1 BUSCANDO PESQUISAS CORRELATAS	30
3.2 AS PESQUISAS ENCONTRADAS.....	32
4 QUESTÕES SOBRE CIDADANIA.....	36
4.1 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NA PERSPECTIVA OCIDENTAL.....	36
4.2 REVISITANDO A CIDADANIA NACIONAL.....	44
4.3 CIDADANIA NO CONTEMPORÂNEO: TATEANDO POSSIBILIDADES NO ÂMBITO ESCOLAR	49
4.4 PERSPECTIVAS GEOGRÁFICAS E CIDADANIA	52
5 ENSINO MÉDIO: GEOGRAFIA E CIDADANIA	59
5.1 CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NA ESFERA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	59
5.2 CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS	65
6 LIVROS DIDÁTICOS E QUESTÕES GEOGRÁFICAS	70
6.1 LIVROS DIDÁTICOS COMPREENDIDOS COMO ARTEFATOS CULTURAIS	70
6.2 LIVROS DIDÁTICOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	72
7 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	78
7.1 O QUE EU ESTAVA PROCURANDO?	78
7.2 COLEÇÃO GEOGRAFIA: ESPAÇO E IDENTIDADE.....	82
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO	116
REFERÊNCIAS	122

APRESENTAÇÃO: REVISITANDO PERCURSOS

Este capítulo pode ser entendido como um memorial, no qual apresento às leitoras e aos leitores os percursos percorridos por mim até o presente momento, conseqüentemente, conto como cheguei até o tema versado nesta pesquisa.

Início a apresentação deste plano de estudos com um relato sobre meu envolvimento com a educação e com a Geografia. É difícil definir onde e o que marca o início do meu interesse por estas áreas, talvez tenham sido vários inícios, perpassados por diversas experiências, afinal, o nosso caminho, gostos e desgostos, a nossa vida em si, não se constrói em meio solitário. Pensando dessa maneira, acredito que as vivências com os/as meus/minhas professores/as tenham sido aprendizados constantes, até o momento em que defini ser este o possível caminho que me levaria à satisfação pessoal e profissional.

Enquanto estudante, cursei toda a Educação Básica em escolas públicas. Ao longo dessa jornada, tanto escolar quanto acadêmica, tive dificuldades em me interessar por algum tema ou campo profissional específico. Sempre me considerei alguém com grande diversidade de interesses e não sentindo afeto em especial por apenas uma área. Escolher o curso de Geografia foi uma opção inocente de uma recém-formada no Ensino Médio que não sabia por onde andar. Permanecer no curso após alguns semestres, no entanto, foi uma escolha totalmente consciente, principalmente após as primeiras experiências em sala de aula, tanto por meio de projetos como pelas disciplinas de estágio supervisionado.

Mais construtivo do que receber algo pronto e lapidado, é descobrir algo por si só, ou melhor, por meio da observação de docentes comprometidos(das) com a educação, que indicam os caminhos, mas não o resultado sem que você o tenha procurado incansavelmente. Assim vejo meus professores do curso de Geografia, sobretudo os/as professores/as da área do ensino de Geografia, pessoas comprometidas, que me fizeram encontrar nesta área satisfação ao pensar num futuro profissional.

Enquanto graduanda, meu primeiro grupo de trabalho foi o Programa de Educação Tutorial - PET Geografia. Por meio da educação tutorial, me vi colocando em prática a pesquisa científica, que me movimentava¹ a encontrar embasamento teórico para a elaboração de aulas, bem como sua prática.

¹ Quando falo em movimento, agora e durante toda a presente dissertação, me refiro a leituras, às produções de escritas, envolvimento em palestras e debates, participação em eventos da área.

Além da pesquisa, experienciei a extensão e o ensino ao produzir oficinas com os estudantes da graduação e de escolas da educação básica, organizando eventos com diversos profissionais da área da Geografia, com palestras e mesas redondas, também planejando minicursos e saídas de campo.

A experiência obtida no PET é considerada por mim de suma importância para que me reconhecesse enquanto cidadã, pertencente a um espaço compartilhado, onde passei a pensar e atuar mais em coletividade. Para concluir a minha passagem por este programa, ressalto que, nas primeiras fases, pude experimentar a docência antes de chegar nas fases de estágio curricular prático, por meio da extensão nas escolas.

Em 2015/1 saí do PET Geografia e passei a ser monitora da disciplina de Geografia Urbana. Nesse período, surgiu meu interesse pelos conceitos de “cidade” e “urbano” e pelo “Livro Didático”, sendo estes objetos de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em 2016. O interesse surgiu pela aproximação que tive com esses conceitos nas aulas de estágio, com o Sétimo Ano do Ensino Fundamental e também por ter experienciado a importância do Livro Didático no ambiente escolar. Em 2015/2, passei a compor o grupo do LEPEGEO² como bolsista de Iniciação Científica.

Sendo bolsista do LEPEGEO, passei a pesquisar, sob a orientação da professora Rosa Elisabete Militz W. Martins, que também orienta o presente trabalho, os conceitos de Cidade e Urbano sob o ponto de vista do Ensino de Geografia. Mais precisamente, a investigação consistiu em saber como os conceitos eram abordados em Livros Didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No que tange aos resultados, o trabalho evidenciou que a educação escolar, e especialmente a educação geográfica, devem assumir o papel de orientar os/as estudantes para uma leitura apreciativa, construtiva, crítica e atuante da cidade, não apenas passiva, para que haja a compreensão do espaço urbano e, assim eles/elas compreendam as diferentes realidades que envolvem esses conceitos, podendo atuar na sua dinâmica de construções e desconstruções.

Com a referida pesquisa³, não criei a falsa expectativa de que os/as estudantes saem e continuarão saindo do ensino fundamental sabendo fazer uma leitura completa e ampla dos

² Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

³ Esta pesquisa resultou no meu trabalho de conclusão de curso – TCC do curso de Geografia Licenciatura. O trabalho pode ser acessado por meio do link: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/_000030/00003008.pdf>.

diferentes contextos espaciais em pequenas e grandes escalas, mas acredito que consigam intervir nas suas realidades e na de seus pares, entendendo que qualquer processo que tenha se consolidado a partir de uma configuração histórica e social é passível de mudanças.

Também não tive a ilusão de que os/as professores/as tenham no Livro Didático o aporte necessário para a mediação entre a cidade, o urbano e o/a estudante, mas constatei que esse é, até então, instrumento didático – visto no tempo presente por mim como artefato cultural – que apresenta conteúdos coerentes e pertinentes na esfera analisada, como esperado para a educação escolar nos anos finais do ensino fundamental. Esse instrumento pauta-se nos parâmetros pré-estabelecidos na Lei de Diretrizes e Base – LDB 9394/96, Parâmetros Nacionais Comum Curriculares - PCNs -, Diretrizes Nacionais Comum Curriculares – DCNs etc.

Tal pesquisa possibilitou visualizar novos caminhos para pensar a educação geográfica e de alguns conceitos específicos da Geografia enquanto ciência. Possibilidades estas, que resultaram na estrutura básica do presente trabalho, como objetivos e metodologias que apresento mais adiante.

Para dar continuidade às questões pesquisadas, levanto novos questionamentos: Qual a potencialidade do Livro Didático de Geografia do Ensino médio ao abordar a categoria cidadania? Como a categoria em questão é tratada no Livro Didático? Quais cidadanias o Livro Didático aborda e será que elas contribuem para a compreensão do espaço geográfico? Quais as possíveis ausências e seus significados?

Antes de introduzir a temática no próximo capítulo, contextualizo o desenvolvimento da presente dissertação dentro do grupo de pesquisa: Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens, alocado na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/FAED.

1 INTRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diferentes perspectivas de análise vertem para um ponto comum quando situam a cidadania como tema de discussão, vendo-a como um grupo complexo de garantias, benefícios, privilégios, atribuições, obrigações, comumente chamadas de direitos e deveres, tudo isso num conjunto de qualidades identificadas como morais, que manifestam a identidade nacional e a capacidade de juízo social e político.

A palavra cidadania é comumente utilizada sem que seja atribuído o seu sentido conceitual, ou seja, ela está bastante presente nos discursos, sobretudo nos discursos políticos, jurídicos, econômicos e educacionais. No entanto, como bem assevera Botelho (2003, p. 20), “[...] a presença ubíqua não significa clareza. Fala-se em cidadania, muitas vezes, de forma adjetiva, ilustrativa ou, no máximo, prospectiva, como algo a ser alcançado”. Konzen (2007) expressa com muita propriedade essa problemática, abordando a temática como “Cidadania da boca pra fora”.

Acredito, assim como Botelho (2003), que a visão supracitada de cidadania parte de um contexto da sociedade moderna que, no âmbito nacional, pauta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, lançada como a “Constituição cidadã”, motivo de euforia para a população, uma vez que promoveu as bases para a construção jurídica da educação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Nesta, a cidadania é apresentada como o princípio fundamental.

Mas, quais são os princípios fundamentais da cidadania? Onde está a cidadania? (Tratando-a aqui “onde” como um advérbio, ou seja, uma indagação geográfica). Faz diferença falar que a educação “tem por finalidade... o exercício da cidadania...” (BRASIL, 1996, s.n) em Florianópolis – SC ou em João Pessoa – PB? São questões que pretendo problematizar⁴ ao longo desta dissertação.

De acordo com Marshall (1967), o desenvolvimento do conceito de cidadania pode ser dividido em três etapas: civil, política e social. Esta divisão num contexto geográfico ocidental, moderno e mais especificamente britânico constitui etapas de conquistas. A primeira etapa da cidadania seria a civil e está mais ligada à garantia de direitos promovidos

⁴ A partir dos estudos e leituras que realizei até o presente momento, compreendo que problematizar é ir além do âmbito da crítica. Problematizar é, para mim, uma maneira de olhar para situações comuns com um distanciamento necessário para a desconstrução das ideias dicotômicas e binárias, como por exemplo, o certo e o errado, o bonito e o feio etc.

pelos tribunais de justiça. A segunda seria a política, sendo o parlamento e os conselhos locais de governo as instituições responsáveis por garanti-los. A terceira etapa, mais contemporânea, é voltada para o social, envolvendo serviços sociais e o sistema educacional.

Diante das colocações do autor recém citado, alguns estudiosos⁵ formulam objeções, e uma delas é de bastante relevância para a presente pesquisa: o conceito de cidadania de Marshall parte de um contexto específico, o espaço geográfico britânico. Mas, e no Brasil? O conceito desenvolve-se dessa maneira e classifica-se nessas etapas? (Como no parágrafo supracitado). Apesar das críticas direcionadas ao autor, muitas das suas considerações serão utilizadas no decorrer desta dissertação.

Conforme dito, a Constituição Federal de 1988 traz consigo a questão da cidadania, do seu exercício. Com ela, o Brasil passa a efetivar políticas públicas de acesso à educação universal. A Constituição vai dispor em alguns dos seus artigos a premissa da educação como um direito de todos, assim como a inexistência de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade entre outras “garantias” que são consideradas questões de cidadania e que promovem garantias de governar pela democracia.

Para problematizar um pouco mais a questão da cidadania no Brasil, vou utilizar o conceito de “governamentalidade democrática”, tecido por Gallo (2012, 2013) que relacionam governamentalidade democrática e cidadania contribuindo muito para a presente discussão⁶.

Dessa forma, Castro (2009) afirma haver, ao menos dois sentidos para o termo governamentalidade: um “político”, que seria a forma de racionalidade dos Estados modernos e suas técnicas de governo da população; e a governamentalidade enquanto técnicas de dominação exercidas sobre os/as outros/as em relação direta com as técnicas de si, isto é, as relações do sujeito consigo. É a partir da abordagem política, ampliada para a democrática, que busco compreender a emergência da discussão contemporânea sobre a possibilidade de formação cidadã por meio do conteúdo dos Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio.

As leituras dos estudos de Veiga-Neto (1995) e de Gallo (2012, 2013) foram inspiradoras para pensar o conceito de cidadania nos Livros Didáticos de Geografia, a luz do conceito de governamentalidade democrática. Já o maior subsídio da compreensão do

⁵ ANDRADE, Vera Regina Pereira. Cidadania: do Direito aos Direitos Humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993. COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 100, p. 09-29, jan. / mar. 1990. FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

⁶ Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Dra. Vera Porto Carrero.

conceito de cidadania em particular está ancorado em Carvalho (2002), Konzen (2007), Callai (2005, 2011), Botelho (2003) e Cavalcanti (2012, 2016).

Dito isso, a perspectiva que adoto para a presente pesquisa é a de que a categoria de cidadania está estritamente ligada à vida em sociedade e às diferentes formas de governamentalização. Esta, por sua vez, subsume práticas culturais, exercidas em contextos cotidianos plurais. A análise do conceito de cidadania e da formação cidadã incidiram sobre diretrizes teóricas que possibilitem compreensões e deslocamentos⁷ dentro da perspectiva cultural. No entanto, não é propósito deste trabalho, e nem poderia ser, estabelecer verdades e valores sobre o conceito de cidadania à luz da sociedade, mas sim, apresentar os movimentos teóricos⁸.

Para o momento, partindo dos resultados da pesquisa de TCC, e agora no contexto da dissertação, tenho como **objetivo geral**: Compreender se os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio propiciam uma formação cidadã. O desenvolvimento de um Livro Didático é composto de propósitos e intenções oriundas dos setores públicos responsáveis pelas políticas públicas educacionais e pelos interesses das grandes corporações responsáveis pela editoração desses materiais, fato que desperta meu interesse nesta pesquisa, pois acredito que isso é determinante na organização e fundamentação teórica e metodológica dos Livros Didáticos.

Para chegar ao objetivo supracitado, estabeleci alguns **objetivos específicos**: primeiro, analisar os desdobramentos do conceito de cidadania e sua relação com a Geografia escolar no Brasil; segundo, identificar as orientações legais curriculares para a organização do Ensino Médio e dos Livros Didáticos de Geografia, sobretudo no que se refere à formação cidadã; terceiro e último, entender e analisar como o Livro Didático de Geografia do **terceiro ano do** Ensino Médio expressa a cidadania nos seus conteúdos.

Esta dissertação tem como categorias centrais: Cidadania, Geografia escolar, Livros Didáticos e Ensino Médio. Acredito que consigo apresentar a relevância da minha pesquisa e como ela poderá contribuir para o avanço teórico e prático da Educação Geográfica na medida em que operacionalizo minhas categorias de análise e indicando o caminho que percorri nesta

⁷ Entendo os deslocamentos como se fossem reflexões que partem de algo que já foi pensado e exposto para uma maneira diferente de pensar, não como uma maneira melhor, ou “acima”, mas como uma maneira diferente, é apenas um movimento, na tentativa de contribuir para algo novo.

⁸ Entendo por movimentos teóricos reflexões que partem de algo que já foi pensado e exposto, ou como pensamentos desencadeados pelos pesquisadores a partir da sua relação com o saber, criando outras possibilidades

introdução. Dito isso, contextualizo a seguir a ciência geográfica dentro do presente escrito acadêmico a fim de correlacionar a investigação da cidadania nesta área do conhecimento.

A Geografia é uma disciplina cuja função é subsidiar os estudantes para que compreendam a relação entre ser humano enquanto sociedade e a natureza. Atualmente, é uma disciplina que se encontra ameaçada, sobretudo por meio da Lei 13.415/2017⁹, que retira a obrigatoriedade da Geografia no currículo escolar do Ensino Médio. A ausência da ciência geográfica neste nível de escolarização impactará na formação cidadã dos indivíduos, na maneira como eles leem o mundo e articulam os conhecimentos para sanar problemas ambientais, políticos e sociais, visto que os conhecimentos da ciência geográfica vão além da memorização de conceitos físicos e humanos.

Tangenciando esta questão, Cavalcanti (2012) entende que a leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos/as estudantes, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade social e espacial, e isso é algo que a Educação Geográfica pode proporcionar. Incremento ainda que o viés por esta efetividade se dará por meio da Geografia escolar.

Um paralelo a esta questão e que envolve outra categoria de investigação são as recentes resoluções da Câmara de Educação Básica do CNE, que regulamentam a reorientação curricular nessa etapa da Educação Básica¹⁰. Estas foram aprovadas pelo CNE no apagar das luzes de 2018 e indicam mudanças importantes em âmbitos teóricos, curriculares, metodológicos e estruturais para o Ensino Médio.

Para Leite (2000), a passagem das/dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio costuma ser marcada por interferências que acabam por redimensionar suas vidas. Nessa etapa da Educação Básica, as perspectivas de cunho pessoal passam por mudanças e são inseridos novos “[...] elementos desestruturantes que se configuram simultaneamente como elementos constituintes do amadurecimento e inserção na vida adulta” (2000, s.n).

Diante do supracitado, a importância que recai sobre o Ensino Médio na presente pesquisa, e também sobre a Educação Geográfica - cabe outro questionamento, sem pretensão de respondê-lo de imediato, que nos servirá também como fio condutor: os Livros Didáticos

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 8 dez. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46251-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2018>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

de Geografia do Ensino Médio, objeto de estudo desta dissertação, continuarão a fazer parte da pauta do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD?¹¹

Para a discussão desta categoria, trago Cavalcanti (2016) para relatar que as pesquisas que envolvem os Livros Didáticos de Geografia no Brasil “[...] focalizam em sua trajetória histórica, ou nos modos como ele é utilizado no cotidiano das aulas...” Dito isso, ao realizar pesquisas bibliográficas para a produção deste estudo, encontrei poucas publicações que ressaltam a perspectiva que assumo, mesmo sendo a cidadania um conceito tão caro para a sociedade e mesmo ela estando nos critérios básicos de avaliação dos atuais moldes do PNLD.

Cabe, no momento, **justificar** que a escolha do tema é fruto de interesse pessoal e desejo de aprofundar os estudos sobre a formação cidadã, à luz de um objeto de estudo ao qual venho dedicando minhas pesquisas acadêmicas, o Livro Didático, sendo este visto por Tonini (2003, p. 23) “[...] não só como transmissor de conhecimentos, mas também como instância produtora de significados culturais”. Acredito na importância que recai sobre o LD como objeto de pesquisa devido ao fato de a escola ser uma instituição, com grandes valores simbólicos, por onde passam milhares de crianças, jovens e adultos e o Livro Didático é uma importante peça que compõe essa relevante instituição.

Gostaria de situar que o Livro Didático escolhido para a presente investigação é o livro de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio aprovado no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2018. Este livro faz parte da coleção **Geografia: espaço e identidade**, de Boligian e Alves (2016). Um dos motivos mais relevantes para a escolha do referido livro é o fato de ele fazer parte de uma coleção recente, compondo, portanto, um grupo de livros que foram aprovados por um programa como o PNLD, que já passou por inúmeras mudanças durante a sua existência e que esteve todos esses anos em constante progresso.

A escolha da análise do LD especificamente do terceiro ano e não de todos os anos do Ensino Médio se deu em virtude do conhecimento da pesquisa realizada por Goidanich (2002)¹², na qual a mesma relata que a cidadania é algo distante para os estudantes do terceiro ano e argumenta que, “Para estes jovens, cidadania é respeitar leis, cumprir deveres e ter

¹¹ O Programa Nacional do Livro Didático foi criado com esta nomenclatura oficialmente em 1985, com o fim do regime militar, na transição para a república democrática, mas tem seus primeiros objetivos traçados já em 1929. É um dos programas mais antigos na área da educação, mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que distribui gratuitamente livros didáticos para todas as escolas públicas do País que estejam cadastradas no Censo escolar.

¹² GOIDANICH; M. E. **Mídia, Cidadania e consumo**: estamos formando consumidores ou cidadãos? In: A formação na sociedade do espetáculo. Edições Loyola, São Paulo, Brasil 2002.

direitos, mas principalmente é aquilo que se faz com o voto. Ser cidadão é ter opinião formada e votar” (p. 81). A afirmação da autora pauta-se em uma pesquisa realizada com estudantes deste nível de escolarização e está embasada por análises dos discursos dos próprios estudantes. Ao ver que existia uma pesquisa com esse resultado por parte de apenas um ano dos três passíveis de análise, achei mais proveitoso concentrar a investigação em um ano para que ela pudesse ser mais profunda devido ao tempo de realização da pesquisa.

Após ter construído o referencial teórico e a metodologia, me coloquei a pensar quais Livros Didáticos investigaria, em seguida decidindo pelos livros do PNLD de 2018 e pelos LDs do terceiro ano do Ensino Médio. Conforme mencionado, o livro que “saltou aos olhos” foi o do terceiro ano da coleção Geografia: espaço e identidade, sobretudo no que tange à imagem que compõe sua capa: uma mulher, refugiada, com uma criança ao lado. A imagem da capa, que poderá ser observada no momento das análises, contém dois dos focos analíticos da presente pesquisa e que serão apresentados mais adiante, na metodologia. Nesse sentido, a escolha se justifica por perceber que neste livro, desde a capa, passando pelo sumário, até as figuras e mapas, havia diversas possibilidades de tensões para a pesquisa, por estarem implicadas diretamente na construção dos valores que traçam as relações sociais dos/as estudantes.

Como os/as leitores podem perceber, as imagens ocupam um lugar importante neste trabalho e também farão parte do conteúdo analisado no LD escolhido. Elas serão analisadas levando em consideração o entendimento de Firmino e Martins (2017, p. 104) de que “[...] os Livros Didáticos e as imagens contidas neles também assumem um lugar de produção de significados, tal qual um artefato cultural, em que determinados discursos são forjados e postos em circulação”. Assim, também concordo com a premissa de que as imagens têm um papel importante no contexto de educação escolar do contemporâneo.

Para o caminho investigativo, obtive como ponto de partida algumas ideias e premissas. A primeira delas é a minha visão de mundo. Digo isso, pautando-me em Paraíso (2012), cuja ideia é a de que é nossa visão de mundo que vai auxiliar e indicar o caminho metodológico a ser percorrido. Na tentativa de facilitar o entendimento, consigo posicionar minha visão de mundo em um tempo comumente chamado de contemporâneo. Trata-se de um tempo em que a diferença é enaltecida, não há apenas a linearidade histórica, a verdade ocidental, não há apenas os normais e os anormais e um binarismo predominante.

Dessa forma, para realizar as análises do Livro Didático do terceiro ano do Ensino Médio, realizei uma leitura atenta dos diferentes símbolos textuais e imagéticos, como

enunciados de atividades, títulos de figuras e as próprias figuras. Essa leitura foi orientada pelo que chamo de guias analíticos, que irei apresentar de forma detalhada no próximo capítulo. Os guias são orientações propostas pelas professoras Gonçalves e Melatti (2017) para que o/a professor/a ao ler o Livro Didático consiga ter uma visão ampla da proposta do livro bem como as potencialidades e/ou fragilidades presentes neste material didático.

O referencial teórico que orienta o olhar e as análises têm um viés que se aproxima dos Estudos Culturais – EC num contexto pós-moderno. No entanto, em alguns momentos, dialogarei com autores de outras posições teóricas que, acredito, podem auxiliar em diferentes caminhos que segurei para dar conta desta pesquisa. Assumo, portanto, a possibilidade de diferentes caminhos na leitura e análises dos Livros Didáticos. Assumo isto visto que a transição teórica e o diálogo são vistos por mim como necessários para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

A opção pela aproximação dos Estudos Culturais é por entender que eles vão ao encontro de *deslocamentos* para além do que se chama de receita ou caminho pré-definido para a pesquisa científica e acadêmica, pois esta perspectiva renuncia às tentações prescritivas e normativas que buscam produzir conhecimentos uniformes, regulares e padrões.

Entendo também, que essa opção teórica é um posicionamento político e ideológico, de afinidade com uma perspectiva que contribui para a valorização das diferenças entre os seres humanos, as sociedades, as produções culturais, enfim, o pluralismo. Desta forma, por acreditar que esta pesquisa tem a cidadania como uma das categorias centrais que têm ligação com as questões culturais que são foco desta perspectiva teórica.

Tenho compreendido que na perspectiva pós-moderna as pesquisas têm como pressupostos que as realidades são de formas variadas, múltiplas, plurais e em diferentes ritmos. No que tange às pesquisas em educação, os/as estudantes não são apenas sujeitos provenientes de determinadas classes sociais, mas sim indivíduos com muitas particularidades, alteridade, diferença etc.

Ao perceber que novas formas de ser, estar, pensar, agir estão em curso na contemporaneidade, é mister observar que a educação para a cidadania reivindica uma atenção especial. Penso que quando afirmo estar me aproximando do Estudos Culturais pós-modernos para desenvolver movimentos teóricos, estou afirmando estar inserida numa maneira criativa de lidar com a ideia de cidadania, investigando-a de uma maneira que me permite abrir espaços para as subjetividades postas sob e a partir desse conceito. Em síntese,

esse referencial teórico tematiza o conceito de cidadania e a formação cidadã - um antigo tema - sob a ótica da contemporaneidade.

A escolha teórica se concretiza a partir da leitura da tese de Tonini (2002), que também adota esta perspectiva para uma análise de Livros Didáticos no que tange à identidade, gênero/etnia geracional a partir da territorialização de fatos e conteúdo. Essa autora associa os discursos presentes nos Livros Didáticos a serviço da ciência moderna, que dialoga com a ideia de progresso constante, razão única e universal. No caso da cultura: “A modernidade inventa uma superioridade econômica a partir de certos valores provenientes de uma cultura específica e os transforma em valores universais para conformar a todos...” (TONINI, 2002, p. 22).

Os escritos de Tonini (2002; 2003), Firmino e Martins (2017), Cavalcanti (2016), Gonçalves e Melatti (2017) e Freitag (1993) foram indispensáveis para as discussões sobre Livros Didáticos e sobre a perspectiva dos Estudos Culturais presentes nesta pesquisa. Fundamento-me também em Hall (1997), que trata o Livro Didático como um artefato cultural, isso porque, para este autor, o LD anuncia significados e é capaz de produzi-los. Ainda sobre a perspectiva dos EC, a leitura de Nelson, Treichler e Grassberg (1995) foi fundamental.

Antes de encerrar este capítulo introdutório, proponho uma pausa, pois acredito que, neste momento, o/a leitor/a já deve ter percebido que a escrita é apresentada por mim na primeira pessoa do singular, “eu”. Passei a adotar esta posição após a leitura de um artigo de Veiga-Neto (2014), no qual o autor expõe sua visão sobre as escritas individuais que são carregadas de “nós”, ou seja, pensamos, refletimos, analisamos, acreditamos etc. Todas estas, em primeira pessoa do plural, herança positivista, segundo o autor, que muitas vezes podem significar um escamoteamento de quem escreve ou medo do enfrentamento ao leitor, no caso de dúvida ou contrariedade do mesmo ao pensamento de quem escreve. Saliento que, para Veiga-Neto (2014), essa escolha não se trata de obedecer à gramática, mas, sim, de tornar o discurso mais evidente e transparente possível.

Dito isso, a presente pesquisa intitulada O ENSINO DE GEOGRAFIA PELOS LIVROS DIDÁTICOS: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA é uma pesquisa oriunda de diversos atravessamentos ao longo da minha vida – principalmente acadêmica. Visa investigar como é a abordagem da cidadania nos Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio, destacando as potencialidades e fragilidades dos Livros Didáticos ao abordar este conceito para os estudantes deste nível de escolarização.

Com o propósito de organizar o caminho percorrido no desenvolvimento desta dissertação de mestrado, apresento a seguir breves resumos dos temas tratados em cada um dos capítulos. Sendo assim, na primeira parte da pesquisa, situo a minha trajetória enquanto estudante dos diferentes níveis de escolarização e como cheguei à presente temática da pesquisa.

Na Introdução: algumas considerações iniciais, trato de alinhar os temas que o/a leitor/a encontrará no desenrolar da pesquisa. Apresento também o problema de pesquisa, os objetivos e tracejo algumas justificativas para amparar a investigação.

No capítulo 1, nomeado de Metodologia, desenvolvo a escrita alusiva ao referencial teórico e metodológico que abordei na introdução. Apresento com mais detalhes o caminho investigativo que determinei para a metodologia do levantamento bibliográfico, da escolha dos Livros Didáticos até a análise deles.

Posterior a isso, no capítulo 2, apresento um mapeamento das pesquisas acadêmicas encontradas com as temáticas próximas à desta pesquisa. Mostro também o caminho percorrido para encontrar pesquisas com a proximidade mencionada, bem como o desenvolvimento de algumas análises.

O capítulo 3 versa sobre a cidadania, seus desdobramentos no Brasil, sobretudo do ponto de vista da educação, e a sua relação especificamente com as diferentes formas de abordagem da Geografia, científica, acadêmica, escolar etc. Início o capítulo explicitando a gênese e a polissemia do conceito de cidadania até chegar ao contemporâneo, perpassando os aspectos para uma formação cidadã.

Sigo, nos capítulos 4 e 5, discutindo as políticas públicas nacionais no âmbito da educação voltada para o Ensino Médio à luz da formação cidadã e da importância dos Livros Didáticos.

O capítulo 6 é destinado às análises referentes aos conteúdos que de alguma forma envolvem a formação cidadã nos Livros Didáticos de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio do PNLD de 2018. Neste capítulo, procuro organizar, apresentar e discutir os conteúdos localizados.

Por fim, manifesto minha percepção ao chegar ao final desta pesquisa encerrando com um capítulo que é comumente chamado de Considerações finais, todavia o venho chamar de: Algumas considerações de encerramento, por ora, visto que pode haver inúmeras considerações que não estejam visíveis no momento, mas podem aparecer no futuro.

2 METODOLOGIA

Apresento este capítulo no sentido de proporcionar ao/à leitor/a conhecer melhor a maneira como a investigação foi planejada e estruturada. Exponho qual é a minha visão sobre uma pesquisa acadêmica e a forma como aloco minha investigação no campo da Geografia escolar. Deste modo, são feitas algumas referências à forma como pretendo olhar e analisar os Livros Didáticos.

Primeiramente, a pesquisa passou pelo entendimento conceitual de cidadania atrelado a sua importância junto a Geografia escolar, Educação Geográfica e ao Ensino de Geografia¹³, bem como seu contexto histórico. Neste momento de teorização também houve a contextualização dos Livros Didáticos, seus diferentes significados para o Ensino Médio e a tentativa de discussão concomitante de todas estas categorias.

Num segundo momento, para o tratamento da questão mobilizadora desta pesquisa, de compreender se os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio propiciam uma formação cidadã, tomei como materialidade empírica um conjunto de documentos oficiais, norteadores curriculares do Ensino Médio. A partir de uma leitura atenta de seus diferentes textos, foi possível notar o modo como esse material enuncia as intenções das abordagens no que diz respeito à cidadania por meio da Geografia escolar. Assim, instituí o Livro Didático de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio como objeto de estudos desta pesquisa. Por fim, o escrito acadêmico passou pela investigação do livro do terceiro ano da coleção **Geografia: espaço e identidade**.

Compreendo esta investigação como qualitativa, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), a gênese da pesquisa qualitativa está na sociologia e na antropologia, ou seja, no estudo de vida de grupos humanos. Para os autores, a investigação qualitativa deve ser compreendida como uma arena para a crítica científica e social e não apenas como um modelo específico de teoria social, metodologia ou filosofia. Na compreensão dos autores, as informações podem ser obtidas em interações pessoais com o objeto de estudo, registradas e interpretadas a partir do significado que estabeleço com essas informações. Ainda segundo os mesmos autores, “[...] a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida,

¹³ A análise a ser desenvolvida por esta pesquisa se atém na Geografia escolar a partir da abordagem do conceito de cidadania que está presente nos Livros Didáticos utilizados em sala de aula, com foco numa educação geográfica que vai além do ensinar e do aprender Geografia. De acordo com Callai (2011a), a educação geográfica se caracteriza pela intenção de tornar significativos os conteúdos através da análise geográfica e o desenvolvimento de raciocínios espaciais que possam contribuir para efetivar aprendizagens significativas.

pois é nele que a crença individual e a ação cultural entrecruzam-se” (DENZI; LINCON, 2006, p. 22).

Neste caráter qualitativo, a complexa natureza das relações sociais nas mais diversas situações não possibilita um fim específico e determinado. É preciso buscar diferentes explicações sobre o objeto para que eu possa percorrer caminhos (plural), aproximar-me, afastar-me do objeto de estudo e, por fim, chegar em respostas (plural). Pretendi com tal aproximação e afastamento questionar conhecimentos, verdades e saberes, questionar quem as produz e em que condições. Também se fez necessário rebuscar as marcas históricas do conceito de cidadania, das políticas públicas que envolvem o Ensino Médio, bem como os Livros Didáticos de Geografia.

Para além da abordagem qualitativa, compreendo também a presente pesquisa como bibliográfica e documental, pois, numa perspectiva de diálogo com os/as autores/as que estudam e discutem o Ensino de Geografia, a Geografia Escolar e a Educação geográfica, busco entender as diretrizes dos documentos oficiais no que tange a cidadania e a Geografia na educação. Esse caminho metodológico justifica-se em consequência das possibilidades, variedades e características que esta perspectiva traz acerca dos objetos e questões relacionadas à temática central desta pesquisa.

Conforme indicado, o conteúdo dos Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio referente à categoria cidadania é o recurso analítico desta pesquisa, enquanto os Livros Didáticos são o objeto de estudo do presente escrito acadêmico. Conduzo esta investigação num diálogo com os embasamentos teóricos dos Estudos Culturais, que auxiliaram nas análises dos achados da pesquisa.

Seguindo a abordagem supracitada, optei por uma leitura atenta dos diferentes textos, composições gráficas, anúncios publicitários e atividades utilizando os indicativos sugeridos por Gonçalves e Melatti (2017) como guia de análise do material empírico da minha pesquisa. Estas, são professoras avaliadoras dos Livros Didáticos comumente convocadas para análise dos livros pelo PNLD vigente. Ambas escreveram um artigo que tem como objetivo:

[...] colaborar com o trabalho do professor de Geografia de avaliar e discutir os conhecimentos atualmente apresentados nos Livros Didáticos de Geografia e trazer contribuições que possam servir como ferramenta de trabalho do professor (a), a fim de ser validada nos contextos empíricos das instituições escolares onde atua (GONÇALVES; MELATTI, 2017, p. 40).

As autoras do referido artigo fazem uma proposição com alguns itens que consideram fundamentais para que os/as professores/as fiquem atentos/as na hora da escolha dos livros

didáticos nas escolas. As problematizações e orientações a seguir, segundo elas, surgiram do conhecimento e estudos efetivados com a participação em processos de avaliação de livros didáticos de geografia, por meio do PNLD.

A partir da leitura do artigo, no qual as autoras indicam elementos para análise da contribuição dos Livros Didáticos de Geografia sobretudo na formação cidadã, optei por selecionar os questionamentos a seguir, ordenados de (a) a (i), que foram os guias para análise do livro selecionado.

- a) “À qual finalidade as atividades respondem?”
- b) “Respeita o caráter laico e autônomo do ensino público?”
- c) “Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?”
- d) “Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético?”
- e) “Diversifica a cultura cartográfica?”
- f) “Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?”
- g) “Considera o direito dos povos indígenas e sua participação na constituição do espaço geográfico?”
- h) “Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”
- i) “Apresenta o desenvolvimento desigual dos territórios e os direitos humanos e cidadania dos imigrantes?”

A opção por fazer a análise do livro didático desta pesquisa a partir destes itens, que chamo de guias de análise, se justifica porque, ao ter conhecimentos deles, percebi familiaridade com o que passei a compreender sobre o conceito de cidadania por meio do referencial teórico. Sendo assim, a abordagem das autoras sobre a análise dos Livros Didáticos, a partir de um olhar que procura estar atento à presença ou ausência de conteúdos e formas que podem contribuir para a formação cidadã, vai ao encontro do objetivo, que é: compreender se os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio propiciam uma formação cidadã.

Para além dos questionamentos supracitados, também de forma concomitante, é estar sensível àquilo que não é dito, aos silêncios, aos ocultos. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem. Sendo assim, pelo fato da temática se referir a debates muito presentes na sociedade contemporânea e ligados às atuais transformações sociais e históricas, teóricas e

educacionais, acredito ter a exigência de uma perspectiva interdisciplinar¹⁴. Nesse sentido, a tarefa mais difícil é conseguir uma síntese orgânica, tênue e coerente que o trabalho de dissertação requer. Dessa forma, as ausências e a interdisciplinaridade também foram consideradas como guias analíticos.

Conforme já indicado na introdução desta pesquisa e neste presente caminho investigativo, a abordagem metodológica pela qual esta pesquisa se desenvolve não é única e exclusiva de uma orientação, pois ela se constitui do entrecruzamento de um diversificado referencial teórico e um material empírico de análise. Dito isso, a metodologia que opera a presente dissertação de mestrado se desenvolve em concordância com o que foi exposto ao longo deste capítulo.

¹⁴ Quanto a esse conceito, compreendo que o modo de fazer pesquisa possibilita romper com as fronteiras rígidas na maneira de leitura do mundo por meio dos conteúdos curriculares. Por meio de um ensino interdisciplinar, ou seja, um ensino ancorado no diálogo entre os saberes, no conhecimento articulado dos fenômenos pode significar, como afirma Demo (1997), uma condição de emancipação das movimentações teóricas. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, potencializa a articulação entre as disciplinas curriculares buscando melhor compreensão dos fenômenos a serem conhecidos.

3 PROXIMIDADES COM A PESQUISA: UM MAPEAMENTO CONCISO

Este capítulo é comumente chamado de estado da arte, no entanto, como bem aponta Alves-Mazzotti (2011), estado da arte são pesquisas realizadas por pessoas que detém profundo conhecimento da área e capacidade de sistematização de um amplo compilado de obras. A pretensão aqui não é dar um mergulho profundo e minucioso nas pesquisas produzidas com esta temática, nem esquematizar sistematicamente estas produções como um/a pesquisador/a da área faria num estado da arte. O que proponho é um voo rasante, que chamo de balanço, pelas produções que mais se aproximam com a minha temática e a forma como farei isso será justificada e elucidada mais adiante.

O balanço condiz com a contextualização do problema, como bem aponta Alves-Mazzotti (2011, p. 27), asseverando que “[...] a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse...” Nesse sentido, também não se pode compreender este capítulo como uma revisão bibliográfica, porque no balanço não cabem apenas as produções condizentes com a nossa vertente teórica, mas diversas e contrastantes abordagens teóricas e metodológicas, a fim de situar a temática e o problema em diferentes esferas.

Tenho, com este balanço, o intuito de criar bases confiáveis que irão me amparar na trilha de investigação da minha temática. A ideia é aprofundar a discussão em torno das compreensões e significados de cidadania nos Livros Didáticos de Geografia do ensino médio, independente da vertente teórico-metodológica utilizada em outras pesquisas. Optei por realizar essa investigação a fim de perceber como essa temática vem sendo abordada e qual caminho é mais seguro seguir, para não cair em redundâncias e não “reinventar a roda”, como comumente se diz.

3.1 BUSCANDO PESQUISAS CORRELATAS

Para alcançar o recém-proposto, fiz um levantamento que compreende o espaço temporal de 2000 a 2018, com a justificativa do fato que nos apresenta Neves (2004 apud Evangelista, 2012, p. 51), de que a partir dos anos 1990, nacionalmente, passamos por diversas reformas educacionais, nos pautando em projetos internacionais que visam atender às elites econômicas no que tange à educação numa escala global. Concomitante a isto, é nesta

inserção que o conceito de cidadania começou a aparecer com mais vigor nas leis que regem a educação nacional. Segundo Oliveira e Corsetti:

O termo cidadania, embora já mencionado na década de 1940, é retomado com maior intensidade a partir da década de 1980, ainda sendo considerado um tema controverso. A partir da década de 1990 e com maior intensidade depois de 2000, o tema difunde-se (2018, p. 241).

A partir do supracitado, apoio-me em argumentos de Evangelista (2012), de que a partir dos anos 1990 teve, no Brasil, o aumento e o desenvolvimento de estudos consolidados no âmbito educação, podendo estes, por ora, fornecerem um aporte teórico em pesquisas contemporâneas e realizar recortes temporais. Dessa forma irei, primeiramente, elucidar metodologicamente o caminho percorrido pelo balanço e, posterior a isto, apresentar os resultados encontrados e as análises realizadas. Vale ressaltar que a inspiração surgiu com a metodologia de Vaz (2013) para realizar o balanço das produções acadêmicas.

A partir de todo o exposto, e com o referido recorte temporal, privilegiei as buscas em produções finais de mestrado e doutorado, dissertações e teses localizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; artigos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia; trabalhos reunidos em Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd e, também, nos trabalhos reunidos em anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG Nacional.

Assim como Vaz (2013), utilizei alguns descritores para a busca, sendo que alguns também coincidem com as categorias de análise, sendo eles: Cidadania, Ensino Médio, Geografia e Livros Didáticos. A primeira tentativa de busca foi constituída por grupos de descritores, da seguinte forma: **Grupo A** (Cidadania; Educação Geográfica; Ensino Médio), **Grupo A2** (Cidadania; Ensino de Geografia; Ensino Médio), **Grupo B** (Representações; Livro Didático), **Grupo C** (Representações; Cidadania), **Grupo D** (Políticas públicas educacionais; Educação; Documentos) e **Grupo E** (Políticas públicas educacionais nacionais; Ensino médio; Documentos).

A tentativa em separar por grupos foi bastante frustrante no que tange à quantidade e utilidade dos resultados encontrados. Dessa forma, não optei mais por grupos, somente pela pesquisa casada dos descritores – categorias – supracitados. Após a localização de obras com os referidos descritores, realizei uma seleção com alguns critérios, sendo que, na medida em que ia passando por cada um deles, eu optava por selecionar ou descartar determinada produção.

Para que fique mais compreensível o entendimento metodológico, utilizarei o termo utilizado por Vaz (2013), *triagem*. Sendo assim, a primeira triagem consistiu na verificação do título, a segunda passou pelas palavras-chave e resumo da obra, a terceira, pela introdução, e quarta, pela leitura completa do trabalho. Dessa forma, todos os resultados encontrados foram esquematizados em formato de tabela para melhor visualização pelo leitor.

A busca pelas teses e dissertações foi realizada com base no portal da CAPES, dentro do qual foi necessário aplicar filtros como: Mestrado ou Doutorado, ambos selecionados nos anos de 2000 até 2018; Autor/a (não aplicado); Orientador/a - não aplicado; Banca - não aplicado; Grande área conhecimento, Ciências Humanas; Área conhecimento: Educação e Geografia; Área de avaliação: Educação e Geografia, pois eram as opções que ficavam pré-disponíveis devido ao filtro área de conhecimento. Não aplicado também para Área de concentração, Nome do Programa, Instituição e Biblioteca, que eram as demais opções disponíveis nesta ordem. Apresento os quantitativos encontrados e os quantitativos selecionados a partir da primeira triagem baseada nos descritivos.

3.2 AS PESQUISAS ENCONTRADAS

No momento de iniciar a triagem dos títulos a partir da metodologia de Vaz (2013), percebi que não seria necessário, pois a única triagem que realizei foi a de títulos e assim consegui observar que de todas as obras dispostas no site apenas uma se encaixava com a temática do nosso interesse, sendo esta: Desafios da Geografia: A cidade como conteúdo escolar no ensino médio, de Sandra Regina de Lima Bado, tese defendida em 2009 pelo programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - uma bibliografia que já havia sido indicada pela professora orientadora da presente pesquisa.

Talvez existam outras, mas o sistema de busca por palavras-chave não permite encontrá-las e, para um grande acervo, seria necessário debruçar-me em longa estadia sobre a procura, o que o tempo da presente dissertação de mestrado não permite.

A busca no site da ANPEd foi bastante frustrante em termos de referencial teórico, pois nesta plataforma não encontrei sequer uma pesquisa que utilize os descritores selecionados. Cogitei a tentativa de realizar uma busca eliminando alguns descritores: por vezes retirei a Geografia e por vezes Livro Didático, no entanto o conceito de cidadania é extremamente amplo e abrange grande quantidade de resultados. O problema com a pesquisa no ENPEG teve outro cunho, o da ausência, pois os sites, em sua maioria, foram desativados

ou sequer foram alimentados com os anais do evento. Dessa forma, também não obtive resultados encontrados. A alternativa no presente balanço foi explorar no máximo a tese encontrada no portal da CAPES para não cair nas problemáticas apresentadas anteriormente em Alves-Mazzotti (2011) e Evangelista (2012). Outra alternativa foi explorar um livro indicado pela orientadora que ampara diversos artigos envolvendo Livros Didáticos de Geografia.

A tese de Bado (2009, p. 15) apresenta como objetivo geral: “investigar se, os conteúdos relativos à cidade enquanto objeto de ensino da Geografia contribui para a construção da cidadania, em especial no ensino médio...” Para alcançar esse objetivo, a autora trabalha sobre duas questões: “1) o ensino de Geografia pode contribuir na formação de cidadãos; 2) quais os temas a serem trabalhados que cumpririam este objetivo?” (p. 15). O caminho metodológico da autora passou por análise documental no que tange às diretrizes para o ensino médio, depois, pela análise dos programas de disciplinas de determinadas escolas e de uma determinada região, depois, passa por entrevistas com professores de Geografia das escolas selecionadas para saber como e se eles trabalham com o conteúdo de cidade e, por fim, a análise das entrevistas.

Percebo, neste momento, que a diferença da presente proposta em relação à pesquisa supracitada está no fato de a cidadania tangenciar sua investigação e não ser o *locus* principal da pesquisa e também o enfoque para o Livro Didático. Quando coloco o Livro Didático como objeto de estudo, Bado (2009) tem os documentos educacionais como objeto. O referencial teórico no qual a autora se ancora é da Geografia Crítica - perspectiva histórico-crítica, que se preocupa em compreender o saber geográfico em sua totalidade, a organização do espaço em estreito vínculo com o social, com o político, o cultural, o econômico, sempre considerando a dinâmica relação local/global e vice-versa.

Esta Geografia crítica veio ao encontro da revisão das políticas públicas para educação brasileira, particularmente da LDB 9.394/96, cuja ênfase está em preparar o jovem para viver em sociedade, defendendo uma educação voltada para formação integral, que desenvolva o senso crítico, reflexivo, propositivo dos alunos, num legítimo exercício da cidadania. (BADO, 2009, p. 122).

Em suas considerações finais, a autora afirma que há uma preocupação com a formação cidadã na escola, no que tange às políticas públicas, e também a Geografia Crítica. Afirma, ainda, que esta formação é condicionada a diversos fatores, como conteúdo dos LDs, prática dos professores e particularidades do estudante. No entanto, recorre ao professor como

principal agente para que essa formação ocorra, pois, as políticas públicas dão diretrizes, mas não garantem efetividade.

Como mencionei, Cavalcanti (2016) diz que as pesquisas que envolvem o Livro Didático de Geografia no Brasil mostram enfoques das pesquisas muito voltados para o percurso dos livros ou para sua utilização na sala de aula. Dessa forma, consegui identificar os LD como objetos de pesquisa relevantes, no entanto, a abordagem utilizada nas pesquisas ou os questionamentos a respeito deles é que podem ganhar outras perspectivas.

Seguindo na investigação por pesquisas que pudessem já ter abordado a temática que proponho investigar, também no âmbito de indicação da orientadora, encontrei a dissertação de mestrado da Deon (2017), intitulada “A educação para a formação cidadã no Livro Didático do ensino médio de Geografia: ocultos, silenciados e visíveis”. Nessa produção, a autora tem por objetivo entender como se expressa a educação para a formação cidadã no ensino de Geografia a partir da análise em Livros Didáticos do ensino médio. A investigação teve uma abordagem qualitativa, pautada na perspectiva crítico-hermenêutica.

Em Deon (2017), pude observar uma significativa aproximação de objetivos com o que propus para a presente investigação. No entanto, encontrei disparidades no que se refere à perspectiva teórica escolhida para o caminho investigativo e analítico, bem como a movimentação de conceitos como governamentalidade. Além disso, também o fato de que, no contexto atual, me baseio nas reformulações recentes no que tange ao Novo Ensino Médio e a nova LDB, fatos que não estavam vigentes no momento da pesquisa de Deon (2017). Apesar disso, a referida pesquisa será de inteira importância para compor o entendimento num outro contexto sobre a abordagem da cidadania nos Livros Didáticos do ensino médio.

Por fim, para além das buscas citadas, outra indicação da orientadora é de um Estado da Arte realizado na área da educação. Estado este que não envolve Livros Didáticos, mas é um bom auxílio para observar o andamento das pesquisas que envolvem o conceito de cidadania e a formação cidadã. Trata-se da pesquisa realizada por Oliveira e Corsetti (2018), na qual as autoras, inseridas em uma pesquisa maior, que analisa textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 2013, buscam compreender a trajetória histórica do conceito de cidadania presente em publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Na pesquisa supracitada, as autoras verificaram que, a partir de 1995, houve aumento significativo nas publicações que envolvem o conceito de cidadania atrelado à educação. Ambas afirmam que as publicações foram marcadas, também, pela variedade de concepções

sobre cidadania e sua relação com diferentes áreas do conhecimento. A investigação e análise dos e das autoras supracitadas são pautadas na interlocução entre as metodologias histórico-críticas e da história cultural. Ambas contribuem para o deslocamento diferenciado, que não vai ao desencontro, mas percorrem outro caminho.

De maneira a contribuir com a minha investigação, os trabalhos referidos surgiram como norteadores para que eu pudesse lapidar os objetivos e a minha forma de olhar para os Livros Didáticos. Diante das considerações finais das autoras, percebo que ambas fazem reflexões e críticas parecidas, como, por exemplo: a cidadania ser algo que deve ser construído, sendo que a Geografia crítica tem papel importante nessa construção. Além disso, ambas falam sobre o Livro Didático ter um caráter muito informativo. Já na presente pesquisa, me ancoro na perspectiva de autores que de antemão questionam: de que cidadanias estão falando? (é por este caminho que eu me oriento e sou orientada).

Por fim, entrando numa seara de pesquisas que envolvessem cidadania e educação, encontro expresso em Botelho (2003) que as pesquisas sobre as conquistas da cidadania na sociedade brasileira e do papel que a educação assume nessa direção têm sido alvo de preocupação dos educadores: Arapiraca, Brandão, Kramer e Nunes (orgs.) (1989), Arroyo, Buffa e Nosella (1988), Tesser (1987), Giroux (1986) e de alguns periódicos como CEDES/ANDE/ANPED (1992), dentre outros. Alguns focam a pesquisa evidenciando o papel da escola perante a cidadania, outros discutem profundamente o significado da categoria.

4 QUESTÕES SOBRE CIDADANIA

Neste capítulo, procuro realizar uma seleção dos estudos que andam em convergência com a linha teórica da temática supradita. Houve a preocupação de incluir pesquisas e estudos recentes que possibilitaram uma visão mais abrangente e atualizada dos aspectos relacionados com a temática de investigação. Neste sentido, exponho visões de diferentes autores/as e tento realizar deslocamentos teóricos a partir delas sobre o conceito de cidadania e as tentativas que têm existido em fazer uma teorização sobre a mesma que integre diferentes sensibilidades. São apresentadas e discutidas algumas ideias de cidadania ligadas a uma visão mais atualizada das sociedades contemporâneas que possam também dialogar com a Educação e com possibilidades de formação cidadã por meio da Geografia escolar.

4.1 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA NA PERSPECTIVA OCIDENTAL

Sempre que falo de conceito, gosto de trazer Lencioni (2008) para o movimento e apresentar aos leitores suas constatações sobre conceitos. A autora compreende que os conceitos e as teorias estão intrinsecamente ligados e que os conceitos se modificam, alteram e renovam conforme as evoluções teóricas avançam. A autora traz à tona sete observações sobre conceitos, pontuando que este número é aleatório, já que para ela pesquisar também significa fazer escolhas.

A primeira compreende o conceito como algo que existe independente da nossa reflexão sobre este. A segunda aborda o conceito como um espelhamento do real, uma representação, compreendendo que não se trata da realidade em si. A terceira é uma observação um tanto complexa, que apresenta os conceitos como sendo objetivos e/ou subjetivos, logo, se amarram à objetividade pelo motivo de estarem ligados ao real e, quanto mais estudados, melhor espelham a realidade, todavia são subjetivos, ou seja, uma vez que conectados com o nosso pensar ficam dispostos de maneiras distintas na consciência de cada pessoa.

A quarta observação vai ao encontro da segunda, apenas salienta que o conceito não trará toda a riqueza contida nos objetos, fenômenos e acontecimentos reais. A quinta afirma que o conceito está em construção constante, já que está ligado ao real e, este, por sua vez, é comumente alterado pelo ser humano e pelo meio físico natural. A sexta observação exprime o fato de o conceito estar sempre associado a outro conceito, e a autora cita o exemplo do conceito número quatro, que está associado aos outros números, e, por fim, tem-se a sétima

observação, que salienta não haver conceito sem uma definição. Para elucidá-los, precisa-se estipular uma lógica teórico-metodológica, evitando cair no erro das inconsistências teóricas.

Parto aqui do pressuposto de que cidadania percorre definições que subsomem duas possibilidades. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, as principais formas de conhecimento presentes no paradigma da modernidade são o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. A primeira deriva da ordem e a segunda, da solidariedade. Konzen (2002) assevera que: “A cidadania consiste em uma categoria do conhecimento própria da modernidade. Em sua ambiguidade, ela pode ser enfrentada nesse duplice viés: simboliza, ao mesmo tempo, emancipação e regulação”.

Reconhecer a cidadania como categoria da modernidade recai sobre o entendimento de que a discussão em torno dos direitos só foi expressiva a partir desde esse momento histórico da humanidade – não que não tenha sido pensada e refletida antes. Para além disso, é necessário deixar claro que muitas discussões, produções científicas e debates sobre a cidadania operam sobre a ótica do conhecimento-regulação, sobretudo nos discursos de governmentação.

A compreensão da cidadania como entendimento de práticas sociais que expressam a busca pela qualidade de vida se aproxima do conhecimento-emancipação, enquanto entender o mesmo conceito como abrangente de uma problemática que diz respeito à pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade e restringir sua leitura às relações de direitos e deveres que com ela estabelece, é compreendê-lo como conhecimento-regulação. Acredito que essas duas maneiras de compreender a ideia de cidadania ficarão evidentes nas próximas páginas.

É importante, então, refletir sobre a problemática da cidadania, sobre seu significado, sua evolução histórica e suas perspectivas, vendo-a como um conceito fortemente presente nas legislações, documentos, materiais escolares, discursos etc. A cidadania aparece na fala de quem detém poder político nos meios de comunicação, nas produções intelectuais e no cotidiano das trabalhadoras e trabalhadores.

Mas todos estes sujeitos falam de uma mesma cidadania? O conceito e as ambições desses grupos são as mesmas ao tratar de cidadania? Qual é a conjuntura histórica que possibilitou a emergência e a fixação do discurso de cidadania? Mais do que isso, emergência, fixação e difusão nos mais variados campos dos saberes.

Marshall (1967) assevera que a cidadania tem sua gênese na Idade Antiga, no espaço geográfico que compreende a Grécia e a Roma, quando começa a surgir uma ideia abstrata de

cidade. Contudo, como dito, pautando-se em Lencioni (2008), não é porque a ideia de cidadania não estava posta com esta nomenclatura que ela não existia. Dessa forma, desde que as comunidades nômades iniciaram seus acampamentos duradouros, como um dos fatos desencadeadores para o surgimento da cidade¹⁵, acredito que estavam buscando qualidade de vida, portanto, exercendo cidadania, mesmo sem sequer existir a ideia de cidade e a de cidadania.

A cidadania é classificada por Marshall (1967) em três esferas, sendo elas: civil, política e social. Partindo da esfera civil, a cidadania consiste nos direitos que culminam na liberdade individual. Os ditos direitos civis: liberdade de expressão, de pensamento, de religião, de igualdade perante a lei, de direitos de propriedade desenvolveram-se durante todo o século XVIII e os grupos que abarcam a cidadania desde o ponto de vista adotado são os tribunais de justiça.

A esfera política consiste basicamente nos direitos políticos de votar e ser votado. Estes desenvolveram-se no século XIX, na fase de instituição progressiva da democracia representativa, com os chamados direitos políticos – direito de votar e de ser eleito, de participar do *governo*, eliminação progressiva da distinção entre cidadãos ativos e cidadãos passivos e a extensão do direito de voto a camadas cada vez mais amplas da população.

Por fim, a esfera social compreende “[...] os direitos sociais, de cuja efetivação estariam incumbidos os serviços sociais e o sistema educacional” (MARSHALL, 1967, p. 63-64). No século XX, ocorreu a institucionalização dos chamados direitos sociais, na fase de instauração do chamado Estado Social, com o reconhecimento do direito às condições mínimas de instrução, de saúde, de bem-estar econômico e social.

A tríade estudada por Marshall (1967) é considerada até os dias de hoje para as discussões que apresentam cidadania como categoria de análise. Carvalho (2002) desenvolve uma densa discussão, também se pautando nesta tríade, porém tece críticas ao historiador T. H. Marshall em alguns sentidos.

Uma primeira crítica é no sentido de que o raciocínio de Marshall (1967) baseia-se em critérios evolutivos para uma cidadania, seguindo um sentido cronológico, conquistada, sem

¹⁵ A construção de todo este parágrafo e estas afirmações se fazem com base na minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em que discuto o conceito de cidade e de urbano.

conflitos, evoluindo de modo linear e de forma harmônica. O que se sabe não ser coerente com as realidades diante da complexidade da história humana. Na crítica de Carvalho:

O autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, T. A. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica (2002, p. 10).

Marshall também recebeu críticas por considerar a condição das pessoas brancas como referência para discutir a cidadania, silenciando questões étnicas e raciais. As políticas de bem-estar social implementadas ao longo do século XX - que irei expor mais adiante - não transformaram o sistema de classes como Marshall (1967) esperava, e também foram inaptas na maioria dos casos de lidar com a solução da pobreza, o que denuncia a fragilidade na abordagem dos conflitos de classe tratados pelo autor (CARVALHO, 2002)

Todavia, Marshall (1967) não está totalmente equivocado, porque da sua ótica temporal e geográfica (Inglaterra) ocorreu desta maneira – pelo menos é o que os dados da sua pesquisa evidenciam –, primeiro colocou-se em exercício a cidadania sob a esfera civil e, com ela, veio a cidadania política e a “[...] participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais” (CARVALHO, 2002, p.11).

É evidente que essas críticas têm como pano de fundo a enorme variedade de configurações que a cidadania moderna assumiu em diferentes partes do globo quando as discussões em torno dos direitos e deveres se acentuaram. Essa variedade mostra que a conceituação de Marshall (1967) torna-se insuficiente se aplicada para além da Inglaterra. Diante dessa problematização, posso afirmar que, no Brasil, a cidadania não operou da forma expressa por Marshall (1967), mas é evidente que essa afirmação só se faz possível a partir das contribuições de Carvalho (2002). Para o autor, a cidadania social foi precursora no Brasil, ou seja, antecedeu a civil e a política, como exporei mais adiante.

Dentre outras críticas direcionadas a Marshall (1967), para além desta linearidade, tem-se também a ideia equivocada de que a cidadania se baseia na conquista de direitos, deixando-se de discutir os deveres. Mais do que isso, na leitura do autor entende-se que a evolução da cidadania não é em momento algum atribuída aos embates da sociedade e sim apenas por concessões governamentais, “ganhos de direitos”, mas, quanto a essas concessões, há controvérsias.

Compreender a cidadania a partir da tríade de Marshal (1967) – civil, política e social – e entendê-la como um ideal a ser alcançado é um fator que não garante justiça social, o que está associado a essas concessões governamentais controversas ditas anteriormente. Acredito que essa afirmação ficará evidente nos próximos parágrafos em que o contexto histórico e a apresentação de alguns fatos marcantes se fazem presentes.

No que tange a um caráter histórico à cidadania, partindo do pressuposto expresso anteriormente, que associa o conceito à qualidade de vida, as transformações sociais e econômicas da Idade Média, caracterizadas pelo Estado Absolutista pela abrangência da vida no meio rural, “levaram a cidadania greco-romana ao declínio” (Konzen, 2002, 120).

Na Grécia antiga, a cidadania, inicialmente, estava galgada em um sentimento religioso que envolvia os grupos sociais existentes, mas não os grupos sociais como o capitalismo estrutura anos à frente, ou seja, eram grupos sociais como a família, a tribo, a própria pólis. Segundo Botelho (2003), “especialmente, a pólis”. Ser cidadão – cidadão mesmo, não cidadã - em Atenas era poder compartilhar com os outros grupos questões sagradas, era proferir diálogos na Ágora, era participar de decisões e pensar no futuro, não individual, mas no coletivo, porém, não eram decisões totalmente pautadas na religião.

Já na Roma antiga, a cidadania era pautada em poder político, desse modo, onde não havia uma forma clara de governo democrático ou popular, “[...] o poder político não fugiu da aristocracia, pois esta controlava as magistraturas e se reservava o monopólio de comunicação com os deuses” (BOTELHO, 2003, p. 45). A esta maneira, Roma ficou vista como uma República formal, que não representava materialmente o interesse da massa da população.

No que se refere à cidadania, na Antiguidade, Botelho assevera que:

Assim como na Grécia, em Roma a essência política da categoria cidadania caracterizava-se por uma contrastante dissonância entre o discurso idealizado e a prática. Atenienses e romanos orgulhavam-se de seus institutos políticos, de suas liberdades, de seus ideários de igualdade, mas os negavam a maior parte dos habitantes de seus domínios. (2003, p. 56)

O declínio da cidadania greco-romana mencionado anteriormente vem, portanto, com a queda do Império Romano do Ocidente, ou seja, “[...] a cidadania anteriormente conquistada pelo **Homem** livre é arbitrariamente revogada” (BOTELHO, 2003, p. 49) (grifos da autora) e com o sistema econômico, civil e social feudal perdurando por toda a Idade Média, “[...] a cidadania ao que parece, não desempenhava papel relevante no período. O resgate do conceito tão-somente ocorreu a partir da época renascentista” (KONZEN, 2007, p.120). Contudo, as primeiras manifestações contrárias à centralização do poder Absolutista – por parte de

senhores feudais e de servos – foi um dos fatores que contribuiu para o desenvolvimento da cidadania.

Uma série de acontecimentos respaldados e afirmados pela publicação de documentos¹⁶ traz a questão de qualidade de vida, direitos, deveres e coletividade à tona e faz as sociedades ocidentais emergirem de um Estado Absolutista, medieval, para um Estado Liberal. Alguns fatos destacam-se e são colocados em evidência por Konzen (2007), como Guerras religiosas – Reforma Protestante – e Revoluções – Francesa e Norte Americana.

Com as revoluções referidas, é sob a voz dos Burgueses que ecoa a nova cidadania, baseada no discurso de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa. Direitos civis e políticos foram conquistados, no entanto, as contradições dessas conquistas são bastante demarcadas pela história. Por este motivo de a cidadania – civil, política e social – ser um ideal a alcançar, ela não garante as condições de justiça social.

Porque o sistema econômico industrial da Inglaterra necessitava de mão de obra fabril para se manter, houve a migração dos camponeses dos feudos para as indústrias. Os burgueses eram proprietários dos meios de produção, mas necessitavam da mão de obra de seus empregados. Essa via de mão dupla não muito justa foi um dos impulsos para a ascensão dos direitos civis.

A queda de um Estado Absolutista, marcado por um sistema feudal, e a “conquista” de um Estado Liberal culminam em uma ideia de cidadania como mediadora entre sociedade e Estado. Konzen (2007) afirma que o Estado Liberal é fruto do sucesso revolucionário e foi o primeiro a tentar se legitimar por meio da apropriação do discurso de cidadania. No entanto, a cidadania ganha neste um caráter regulador, servindo de instrumento normativo.

Relembrando, Konzen (2007) trata o conceito de cidadania como um conceito próprio da modernidade, dizendo que ele pode ser compreendido tanto como emancipação quanto como regulação. Dessa forma, o caráter regulador da cidadania no Estado Liberal é fruto da sua missão que, segundo Konzen (2007), é “[...] indubitavelmente, assegurar a perpetuação da ordem capitalista implementada pela burguesia” (p. 123-24).

¹⁶ No que se refere a documentos, de início foram algumas pequenas concessões que podem representar uma transição – que possibilitaram irmos do Absoluto para o Liberal, sendo eles: Magna Charta Libertatum (1215-1221); Petition of Rights (1628); Habeas Corpus Amendment Act (1679) e Billof Rights (1628) (Konzen, 2007, p. 122). Posterior a isso ,temos documentos que expressam com mais veemência direitos humanos – uma mescla de direito civis e políticos – The Virginia Declaration of Rights (1776) e The Constitution of the United States (1787), e La Déclaration des Droits de L’Homme et du Citoyen (1789) e La Constitution Française (1791) (Konzen, 2007, p. 123).

Na Europa ocidental, no século XVIII, foram arquitetadas as condições históricas que levaram à conquista de alguns direitos civis, garantindo aos cidadãos – de forma abstrata de seleta – a capacidade jurídica de lutar por seus direitos, aqueles necessários à liberdade individual. Marshall (1967) ressalta que não se tratava do gozo pleno dos direitos pelas pessoas – homens -, mas da probabilidade de alcançá-los. Ou seja:

Direitos civis conferem a capacidade legal de lutar pelos objetos que o indivíduo gostaria de possuir, mas não garantem a posse de nenhum deles. Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se se puder obtê-la. (MARSHAL, 1967, p. 80).

Ainda para esse autor, a efetivação desses direitos contribuiu para o desenvolvimento dos chamados direitos políticos no século seguinte. Ou seja, Marshall (1967) afirma que a participação política somente se estruturou na Inglaterra a partir da consolidação dos direitos civis.

No Estado Liberal, a cidadania aparece como “[...] a soma da nacionalidade mais direitos políticos, concebidos basicamente como direitos eleitorais (votar e ser votado)” (ANDRADE, 1993, p. 13), desvelando, assim, seu caráter regulador. Ela “apresenta-se, assim, como uma construção exclusivamente normativa” e “é vista meramente como um atributo concedido pelo Estado – através da lei – ao indivíduo nacional” (ANDRADE, 1993, p. 28).

O discurso de cidadania, no Estado Liberal no século XIX, esteve pautado num sistema jurídico, constitucional, e o discurso do Estado sobre a cidadania era, portanto, naquele momento, um discurso do Direito, “Identificada a cidadania com a representação política, é ela reduzida a um epifenômeno da democracia representativa” (ANDRADE, 2003, p. 70).

Todavia, no que se refere aos direitos políticos no Estado Liberal, as contradições deixaram fortes marcas. Os sujeitos trabalhadores, por exemplo, presenciaram um processo intimidador da “classe capitalista”, juntamente com um abuso de poder econômico nas campanhas, aumento de desigualdades sociais e sua falta de representação. Com isso, o Estado liberal apresentou fracassos no que tange a redução de desigualdades que prometeu na sua ascensão. A população menos abastada, principalmente os trabalhadores, continuavam insatisfeitos “[...] por não usufruir as conquistas alcançadas na batalha por ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ contra o absolutismo” (ARAÚJO FILHO, 1998 apud KONZEN, 2007, p. 125).

Com o passar do tempo, no final do século XIX, já era possível identificar que o fato de ter “direito” de obter direitos não era suficiente à concretização da cidadania. Todavia, as contradições supracitadas fizeram emergir um novo Estado, o Estado Social. Por consequência, “[...] em meados do século XIX, sobretudo na Europa, dois novos atores sociais ascenderam no cenário político: os sindicatos e os partidos políticos operários” (KONZEN, 2007, p.125).

Por meio de, principalmente, greves, os sindicatos conseguiram que os trabalhadores pudessem exercer os direitos civis e estes direitos foram posteriormente utilizados como “instrumento para elevar seu status econômico e social, isto é, para firmar a reivindicação segundo a qual eles, como cidadãos, estavam habilitados a certos direitos sociais” (MARSHALL, 1967, p. 35).

Com as reivindicações de reformas que resultaram em uma presença efetiva do Estado a favor dos trabalhadores, emergiram lutas sociais, embasadas pela retomada crítica da cidadania em seu potencial emancipatório e não mais regulador. A limitação da jornada de trabalho, por exemplo, foi um dos primeiros reconhecimentos que traduziram a vitória das reivindicações dos trabalhadores sob um Estado social que então passou a atuar também sobre setores como saúde e habitação, regulados anteriormente pelo mercado liberal.

O século XX e a ascensão do Estado Social apresentou novo embate: o sistema de igualdade da cidadania e o sistema de desigualdade capitalista da classe social, os quais, para Marshall (1967), até então viviam em harmonia, pela visão reguladora de cidadania. Naquele período, foi possível identificar garantias mínimas por parte do Estado sobre certos serviços essenciais.

Contudo, segundo Konzen (2007), ao dispor sobre esses serviços, “[...] tão logo absorveu os avanços arduamente conquistados nas lutas do proletariado, o discurso do Estado Social converteu novamente a cidadania em categoria do conhecimento-regulação” (p. 127), na medida em que instituiu a cidadania por meio do Direito, buscando proporcionar condições mínimas de trabalho, de saúde, de habitação etc., visando não perder a estabilidade e a fluidez na reprodução do capitalismo e a dominação daqueles a quem promoviam essas condições mínimas.

Diante de todo o exposto, acredito que foi possível observar a forma como a condução do conceito de cidadania, tanto no Estado Liberal quanto no Social – na Inglaterra –, como conhecimento-regulação caracteriza-se como obstáculo para as transformações sociais e diminuição das desigualdades.

4.2 REVISITANDO A CIDADANIA NACIONAL

Ao adotar as elucidações de Marshall (1967) como ponto de partida para compreender a cidadania no Brasil, percebo que a ideia de cidadania não seguiu o mesmo caminho que na Inglaterra. Sendo assim, as considerações do autor para o percurso do conceito não podem ser meramente transpostas para outros países. Aqui houve avanços e retrocessos no que tange a conquista de direitos políticos, civis, sociais e na qualidade de vida das pessoas. Os direitos civis ora culminaram nos políticos, ora não. Os direitos políticos avançaram, mas também, por vezes, retrocederam, assim como vem ocorrendo até os dias de hoje.

Acredito ser possível compreender a ideia de cidadania no âmbito nacional a partir de fatos que giram em torno da tríade proposta por Marshall (1967). Fatos que marcam a história do Brasil e que de alguma forma culminam na evolução ou regressão de direitos políticos, civis ou sociais. Também é importante ressaltar que os acontecimentos estão associados às diferentes formas de governo que operaram em território nacional.

Segundo Carvalho (2002), o início da nação brasileira foi fundamental para que os fatos se desenvolvessem como os livros de história contam. A herança de um Brasil Colônia¹⁷, marcado pelas injustiças como a escravização de índios e pretos, é o que faz a cidadania se desenvolver de forma tão distinta quando comparada com a Inglaterra descrita por Marshall (1967). A longa exploração comercial do Brasil, pautada em mão de obra escrava, que visava inicialmente apenas o consumo dos bens naturais e não o desenvolvimento de uma sociedade de fato, contribuiu para que hoje se tenha muita desigualdade social, de raça, de gênero, de cor, de sexo, religiosa, bem como discriminação com pessoas deficientes físicas e cognitivas.

Os direitos civis no Brasil Colônia eram mínimos, os políticos menos ainda e os sociais sequer existiam. Portanto, Carvalho (2002) afirma que “[...] não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia ‘repúblicos’, isto é, não havia cidadãos” (p. 24, grifo do autor).

A educação foi tratada no período mencionado como um direito social, ou melhor, a catequização, não havia possibilidades de se falar em educação, pelo menos não no início

¹⁷ CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. É a referência central que me guia pela história da cidadania no Brasil, a divisão temporal na qual a obra do autor opera é ressaltando a importância dos anos (1500-1822) que se referem ao Brasil Colônia e, englobando o Império (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), com menor importância de fatos, seguindo com ênfase na importância no desenvolvimento da cidadania nacional a partir de 1930.

deste País. Inicialmente, era necessário falar em catequização, com a chegada da Ordem dos Jesuítas em 1549. Posterior a isso, quase em transição para o Império, falava-se sobre em educação, mas apenas da elite colonizadora. As mulheres não tinham direito ao ensino, assim como os escravos. No que se refere à educação no Ensino Superior, a situação era consideravelmente limitante. Portugal proibia a construção de universidades no Brasil e os homens brasileiros que pudessem e tivessem interesse em estudar precisavam ir a Portugal, mais precisamente falando, conforme destacado por Coimbra Carvalho (2002).

Carvalho (2002) aponta que esse período chegou ao fim em 1822, com a independência do Brasil dando lugar ao Império, com uma população mínima usufruindo de poucos direitos políticos e civis e nenhum direito social. Tínhamos, desse modo, uma população praticamente analfabeta e sem sentimento de nacionalismo. Também não podemos nos enganar que a independência foi uma conquista da população, porque ela se caracterizou como um grande acordo entre a elite brasileira e a coroa portuguesa sob o intermédio da Inglaterra.

A principal característica política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como figura mediadora o príncipe D. Pedro. Do lado brasileiro, o principal negociador foi José Bonifácio, que vivera longos anos em Portugal e fazia parte da alta burocracia da metrópole. Havia sem dúvida participantes mais radicais, sobretudo padres e maçons. Mas a maioria deles também aceitou uma independência negociada. A população do Rio de Janeiro e de outras capitais apoiou com entusiasmo o movimento de independência, e em alguns momentos teve papel importante no enfrentamento das tropas portuguesas... O radicalismo popular manifestava-se sobretudo no ódio. Aos portugueses que controlavam as posições de poder e o comércio nas cidades costeiras. (CARVALHO, 2002, p. 26).

As monarquias constitucionais e representativas foram o modelo de governo adotado com a Independência. No entanto, ter uma Constituição pouco resultou de imediato no que tange à cidadania, pois, segundo Carvalho (2002), a escravidão foi ignorada nessa Carta Magna, como se não existisse, impactando diretamente nos direitos civis. Ainda no que se refere aos direitos políticos, as mulheres e os mais pobres também permaneciam de fora. Além disso, os poucos votantes eram manipulados pelos seus patrões, os grandes proprietários de terra, e acabavam vendendo seus votos. O que estava em jogo não era o exercício de um direito de cidadão, mas o domínio político local.

A Constituição regulou os direitos políticos, definiu quem teria direito de votar e ser votado. Para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal. Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente não eram considerados cidadãos [...] A lei

brasileira permitia ainda que os analfabetos votassem. Talvez nenhum país europeu da época tivesse legislação tão liberal. (CARVALHO, 2002, p. 29-30).

Ao analisar a configuração dos fatos, diante desta questão recém citada, a venda do voto por parte dos que podiam votar não era o único sentido que podiam dar ao voto? Assevera Carvalho (2002) que era a maneira que encontravam de valorizá-lo. A venda do voto e o voto em si representavam o reconhecimento de poder do mesmo, desse modo, “[...] já havia aí, em germe, um aprendizado político, cuja prática constante levaria ao aperfeiçoamento cívico”. (CARVALHO, 2002, p. 45).

Na história do nosso país, os cidadãos pós-independência não tinham experimentado a prática do exercício do voto no Brasil, poucos tinham noção do que fosse um governo representativo, do significado do ato de escolher um representante político. Segundo Carvalho (2002): “Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana”. (p. 32)

A pouca compreensão do significado do voto levou essas condições eleitorais para além do Império e se estendeu por toda a Primeira República, tendo no meio do caminho pouquíssimas manifestações para maior amplitude de direitos políticos: “A única exceção foi o movimento pelo voto feminino, valente, mas limitado” (CARVALHO, 2002, p. 42). Todavia, o autor também aponta um lado positivo: “[...] note-se que houve eleições ininterruptas de 1822 até 1930” (p. 31). A interrupção do aprendizado só poderia levar, como levou posteriormente na história do Brasil, com a ditadura, ao retardamento da incorporação dos cidadãos à vida política.

Com todo o exposto, não deve ser cometido o equívoco de achar que o aprendizado do exercício dos direitos políticos pudesse ser feito por outra maneira que não sua prática continuada – embora a curtos passos de evolução - e um esforço por parte do governo de difundir a educação. Resumindo, portanto, a questão da cidadania no período que compreende 1822 e 1930 na história do Brasil, nas palavras de Carvalho (2002):

Do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve nesse período foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição incorporou os ex-escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real. A passagem de um regime político para outro em 1889 trouxe pouca mudança. Mais importante, pelo menos do ponto de vista político, foi o movimento que pôs fim à Primeira República, em 1930. (p. 17).

Entendo pelas colocações de Carvalho (2002) que, até 1930, o Brasil enquanto Estado-nação era uma ideia abstrata. Não havia organização política que envolvesse a grande

população, nem sentimento nacional consolidado, apenas grupos seletos para ambas situações “Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim” (p. 83).

A partir de 1930 é possível identificar um divisor de águas na história do País. Em relação à cidadania, a mudança mais significativa foi o avanço dos direitos sociais. Foi o período marcado pelo que se chamou de política populista. A Revolta Constitucionalista que ocorreu em 1932 foi a passagem importante pela fronteira que passava a moldar os políticos, sendo esta Revolta considerada a uma Guerra Civil Brasileira de grande relevância. Tratando-se de direitos políticos, estes estiveram presentes na sociedade brasileira de 1933 a 1937.

Em 1933, houve eleições conduzidas sob novas regras, como por exemplo o voto secreto, com o intuito de reduzir a possibilidade de fraudes, compra de votos, ameaças etc. Todavia, uma das mudanças mais notórias foi a inclusão das mulheres no eleitorado. O ano de 1934 suscitou muitas alterações, dentre elas, destacam-se a Nova Constituição e a eleição do Presidente Getúlio Vargas. Em 1937, o golpe de Vargas, apoiado pelos militares, inaugurou um período ditatorial que durou até 1945, chamado de Estado Novo. Este foi um regime autoritário, “[...] garantido pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime” (CARVALHO, 2002, p. 109).

Os anos 1937 a 1945 caracterizam o período denominado Era Vargas, também conhecidos, como dito anteriormente, pelo veto de muitos direitos civis e políticos, no entanto, os direitos sociais não seguiram o mesmo rumo, pois Leis trabalhistas e sociais foram criadas e muitos direitos foram assegurados, dentre eles a regulamentação do trabalho feminino, proibindo trabalho noturno para as mulheres, e o estabelecimento de salários iguais em relação a gênero. É possível também observar esses direitos como privilégios quando observado o fato de que as leis trabalhistas vigoravam em sua maioria nas áreas urbanas, não sendo efetivas para trabalhadores rurais e, na prática, sobre mulheres brancas.

Em 1945, nova intervenção militar destituiu Vargas e deu início ao que Carvalho (2002) denomina como primeira experiência democrática no Brasil, tendo em vista que uma nova constituição foi aprovada, mantendo os direitos sociais já mencionados e ressaltando direitos civis e políticos perdidos na Era Vargas. O mesmo autor também afirma em relação a esse período, classificado por historiadores como populista, que ele teve fim em 1964, quando os militares implantaram a nova ditadura causando instabilidade e complexidade no desenvolvimento, sobretudo dos direitos políticos e civis. “Até 1964, houve liberdade de

imprensa e de organização política... Uma das poucas restrições sérias ao exercício da liberdade referia-se ao direito de greve”. (CARVALHO, 2002, p. 127).

Assim, em 1964, o País entrou novamente em fase de supressão de liberdade, sob o comando ditatorial do exército, ou seja, retrocedeu-se em relação aos avanços. Os direitos políticos e civis novamente foram os mais afetados, sendo esse o motivo da menção de Carvalho (2002) aos direitos que primeiro avançaram no Brasil, diferentemente da Inglaterra, onde os sociais tiveram destaque. Esse período de ditadura e de retrocessos perdurou até 1985.

Ao expor datações, pode parecer ao leitor que todas as mudanças já mencionadas até o momento foram abruptas, mas, na prática, não o foram, por exemplo, os retrocessos que acabei de mencionar começaram a trilhar o caminho de mudança em 1974, com a chegada do general Ernesto Geisel ao poder. Este “[...] deu indicações de que estava disposto a promover um lento retorno à democracia”. (CARVALHO, 2002, p. 173). Em 1978, foram permitidas propagandas eleitorais e, mais adiante, eleições diretas para governadores dos estados. Ainda, após 1985, quando os militares se abstiveram do governo do Estado, as práticas sociais, civis e políticas permaneceram com resquícios de autoritarismo e censuras.

Em 1985, Tancredo Neves venceu as eleições para a presidência da república, portanto um civil e não um militar, contudo, faleceu antes de assumir e seu vice, José Sarney, tomou posse. Em 1988 foi aprovada uma nova Constituição Federal.

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. (CARVALHO, 2002, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 traz consigo questões de exercício da cidadania. No tocante a ênfase da palavra cidadania, na sua ideia de certa forma utópica e seu desenvolvimento na Inglaterra, a mesma torna-se um elemento desencadeador do que contemporaneamente está em curso no Brasil, um processo que Silvio Gallo (2012), denomina de “governamentalidade democrática”, que será visto mais adiante em uma análise de um contexto contemporâneo. Quando menciono um caráter utópico, refiro-me à ideia progressiva e linear com que se deram os fatos abordados por Marshall (1967), visto no

primeiro segmento deste capítulo, caráter esse que se tornou ponto a ser comparativo para a “medida” de maior ou menor desenvolvimento da cidadania em outros países.

4.3 CIDADANIA NO CONTEMPORÂNEO: TATEANDO POSSIBILIDADES NO ÂMBITO ESCOLAR

A partir de 1988, nomeio o espaço tempo no Brasil como contemporâneo, sem nenhum aporte teórico para tal nomeação, assumindo a responsabilidade de um equívoco perante os historiadores. Sustento minha colação com a justificativa de que, para mim, os acontecimentos a partir dessa data ainda estão muito evidentes no tempo presente.

Em meio à euforia da nova Constituição Federal (1988), o Brasil passa a experimentar uma nova forma de governar, que não é mais a do Estado Absolutista, nem Liberal, tão pouco é Social ou Populista, o novo modelo chama-se Neoliberalista. Segundo Konzen (2002), na década de 1970, em um contexto de recessão econômica, as ideias neoliberais começam a frutificar nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas não demoraram muito até chegar ao Brasil, tendo seu apogeu, aqui, na década de 1990, pós Constituição cidadã. O autor ainda afirma que o Neoliberalismo:

Prega a necessidade de cessar a intervenção do Estado na economia, de cortar os gastos públicos sociais, de diminuir impostos, de descontrolar os fluxos financeiros e de manter a inflação sob controle como forma de retomar o crescimento econômico. A desigualdade é encarada de forma positiva, enquanto fator de estímulo à eficiência e à competição. sociais, econômicos e culturais. Agravando a situação, o vertical crescimento do desemprego consistiu em outro produto neoliberal. Diante disso, o resultado desencadeado pelas políticas neoliberais foi o dismantelamento do Estado Social e o decorrente retrocesso dos direitos (KONZEN, 2002, 131).

Do ponto de vista político, o avanço do neoliberalismo produz o encolhimento do espaço público em favor do alargamento do espaço privado e o aprofundamento das desigualdades. Do ponto de vista econômico, são características a terceirização da produção; a ciência e a tecnologia como forças produtivas; a velocidade de informações e de suas mudanças; o desemprego e a inflação estrutural. Já do ponto de vista teórico, iniciam-se movimentos de recusa das categorias que fundaram e organizaram o saber científico e filosófico modernos.

Para compreender como o conceito de cidadania se desenvolve a partir desta “nova” forma de governar, apoio-me no conceito de governamentalidade democrática de Gallo (2012 e 2013). Antes, porém, é necessário dizer que esse conceito, por si só, é tecido por Michel Foucault. Segundo Gallo (2012), o filósofo Foucault evidencia que a governamentalidade

consiste nas técnicas de governar a população dentro das diferentes formas de exercício de poder presentes no Ocidente, a soberania, o poder disciplinar, o biopoder etc. Segundo Castro (2009, p. 190), "Foucault utiliza o termo 'governamentalidade' para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar" (grifo do autor).

Segundo Veiga-Neto (1995), Foucault propõe o conceito de governamentalidade, que aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto. Gallo (2012) dá um toque pessoal, abordando-o como uma forma de governar democraticamente, pois trata da realidade brasileira num contexto de “[...] história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país” (Gallo, 2012, s.n.).

O que dá predisposição para o autor supracitado ampliar o conceito para uma forma democrática é, segundo o mesmo, uma sociedade civil organizada, em detrimento do Estado; uma economia que regulariza câmbios e proporciona garantias de potência do mercado, uma economia que tem compromisso para com a geração de riquezas; uma população, alvo das ações preventivas do Estado em diferentes âmbitos, em relação à garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado e, por fim, uma ideia ilusória de liberdade.

A governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, um controle social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações. A governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. (GALLO, 2012, s.n).

Gallo (2013) permite a constatação de que a cidadania pode ser uma das peças da engrenagem da governamentalidade democrática que compõe um sistema de poder. Uma vez que, para exercer a cidadania, é preciso estar incluído dentro de uma lógica democrática. Dessa forma, se o indivíduo está com pleno gozo dos seus direitos, e inserido nesta lógica, exercendo a sua cidadania, o mesmo está exposto e terá acesso aos mais variados *locus* de sua efetivação.

A palavra cidadão, segundo o dicionário Aurélio, significa “Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre; habitante de cidade”. Seguindo essa lógica, o cidadão, de quem trata o documento, é um sujeito em pleno gozo dos seus direitos civis e políticos, assim apto a exercer a sua cidadania. Estar classificado como cidadão sugere uma

série de condutas, guiadas pelo Estado, dentro de uma lógica de governamentalidade democrática. Está segundo Gallo (2013), está vigorando no Brasil desde 1985 uma por meio da cidadania, mas seu marco consolidador foi a Constituição de 1988 e, no que tange à educação, para ser ainda mais marcante em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96).

Se vivemos dentro de uma sociedade “livre” e democrática, ser cidadão significa ter direitos e estar sobre a influência das diversas estratégias de controle do Estado, exercidos nos mais diversos *locus* de efetivação. Em contrapartida, o Estado oferta segurança a esse indivíduo. Democraticamente, e em consonância com o exercício da cidadania, a educação e mais especificamente a escola, tornam-se um *lócus* privilegiado para a efetivação da governamentalidade democrática.

É neste ponto que conecto a presente discussão com as políticas públicas voltadas para a educação operando a partir de uma lógica que conduz condutas e suscita movimentos de constituição dos sujeitos.

A cidadania está presente nas políticas Educacionais como princípio educativo. A legislação e documentos oficiais voltados para a educação nacional apontam que a formação escolar é premissa para o exercício da cidadania, como explano mais adiante, e apresentam o conceito como uma categoria universal, considerando como princípios fundamentais o acesso aos direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Nesse sentido, diferentes concepções teóricas acerca do processo educacional de construção dos sujeitos e da constituição da cidadania ancoram a elaboração de diversos projetos escolares para dar conta das condições sociais contraditórias e das suas respectivas demandas. Desse modo, pode-se considerar que existem diferentes projetos de produção de cidadanias em um mesmo contexto educacional.

Conforme mencionado, Konzen (2007) afirma que o que é encontrado nas políticas públicas governamentais é a abordagem da cidadania como conhecimento-regulação e, neste momento da discussão, é possível inferir que essa abordagem está a serviço de uma governabilidade democrática. Dito isso, o autor também acredita que, para enfrentar os desafios contemporâneos postos pela educação, o caminho é conceber a cidadania-emancipação. Desse modo, trata a cidadania como a dimensão de:

[...] participação/inclusão na responsabilidade pela vida social e política [...], e através da qual a reivindicação, o exercício e a proteção de direitos, deveres e necessidades se exterioriza enquanto processo histórico de luta pela emancipação humana, ambigualmente tensionado pela regulação social (ANDRADE, 2003, p. 77).

Parece-me correto afirmar que essa concepção de cidadania já está em curso, por meio dos *novos movimentos sociais* mencionados por Konzen (2007), ou seja, “[...] os novos movimentos sociais inserem na ordem do dia questões antes relegadas a um segundo plano, a exemplo do racismo e do machismo” (p. 135). Em outras palavras, os *novos movimentos sociais* aparentam ser a prova mais convincente de que é possível pensar e organizar novos exercícios de cidadania, porque, conforme evidenciado em múltiplas páginas anteriores, a cidadania, assim como os sujeitos, não são universais, ou seja, ambos são fabricados. Nesse sentido, as conquistas da cidadania, principalmente sob a égide do tripé expresso por Marshall (1967) – civil, política e social –, não são irreversíveis e estão longe de ser plenas.

Em vias de encerramento deste subcapítulo, pode-se elencar movimentos de uma sutil governamentalidade democrática, que se instala e se consolida pelo discurso da cidadania operando sobre a educação escolar, ocupando-se dos sujeitos e conduzindo as suas condutas. O desafio é, portanto, produzir um caminho que possa servir para aquecer debates no sentido da cidadania. Por ora, concludo a discussão sobre o conceito apenas apresentando estes caminhos para a discussão.

4.4 PERSPECTIVAS GEOGRÁFICAS E CIDADANIA

Estabelecer diálogos entre educação geográfica escolar e o conceito de cidadania à luz de uma perspectiva pós-moderna é, sem dúvidas, não entrar em discussões que estabelecem os limites entre as áreas do conhecimento, visto que a Geografia é uma ciência interdisciplinar por essência e encontra na perspectiva em questão uma forma de olhar o mundo sem reduzi-lo a uma única área do conhecimento.

No âmbito da pesquisa acadêmica pós-moderna, e sobretudo da pesquisa acadêmica em educação, é sabido como é infrutífero estabelecer limites entre teoria e prática, ou sujeito e objeto. Esse raciocínio também nos revela como conceitos não são exclusivos de áreas específicas, mesmo que tenham sido pensados primeiramente por determinadas áreas. Com isso, quero dizer que, a partir desta perspectiva, as possibilidades de análise e atuação para a Geografia ficam muito extensas, tanto no âmbito da ciência quanto na Geografia escolar. É graças a essa perspectiva que a Geografia pode emancipar-se de um viés de ciência organizadora, estatística e descritiva dos fenômenos apenas.

De modo a tornar familiar a maneira como entrelaço o conceito de cidadania e a Geografia, apresento duas formas de olhar para esta ciência, problematizando-a do ponto de

vista da educação e também da Geografia enquanto área científica, mesmo muitos entendam que falar de um ou de outros signifique a mesma coisa, assim como falar de Geografia escolar, Educação geográfica e Ensino de Geografia não signifique falar de coisas iguais.

A Geografia estudada nos dias de hoje carrega parte de suas estirpes, que foram constituídas em tempos muito remotos, advindas principalmente das ciências da natureza e da filosofia. Até o século XVIII, o que havia de registro de conhecimentos geográficos eram relatos de viagens e textos descritivos, elaborados por viajantes que registravam os diferentes lugares por onde passavam, formando compêndios. Por isso, é sinalizado que existe um acúmulo de estudos geográficos de grandes dimensões há pelo menos três mil anos, passando pela Grécia antiga, pelas dinastias chinesas e pelo continente africano, tendo uma evolução significativa com as expedições marítimas, conseqüentes da expansão colonial europeia do século XV (MORAES, 1993).

Como ciência, a Geografia se consolidou no fim do século XVIII. Acredita-se que isso se deu por meio de um processo mútuo, em que a mesma se sistematizou dando amparo para a disseminação de poderes políticos e econômicos e, assim, com a sua aceitação e valorização pelos resultados apresentados, foi reunindo condições para se fundar e vigorar como ciência. A sistematização da Geografia e sua inserção nas universidades teve berço na Alemanha, mas a mesma, como ciência, foi reconhecida no Brasil no final do século XIX, chegando no país acrescida de outros paradigmas, os que atendiam mais as concepções políticas francesas.

Sobre este período, também do ponto de vista do ensino de Geografia nesse tempo, Martins esclarece que:

A Geografia, enquanto disciplina científica, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico desse período do século XIX. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, tais como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a expansão do capitalismo. No ensino da Geografia, essa tendência se consolidou no estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina. (2004, p. 12).

Segundo Tonini (2002), a Geografia ocidental, “[...] a partir da metade do século XVIII, tem por finalidade compor uma das estratégias discursivas que a Modernidade utiliza em seu projeto de mapear e organizar o mundo, levando a ideia de progresso para a civilização”. (p. 21). Pensar a Geografia, que passou por modificações vitais desde a sua formalização como ciência, tanto na Europa quanto no Brasil e no resto do mundo, é revelar as circunstâncias nas quais a mesma se apoiou. Assim, na seqüência, tentei concentrar em um

único parágrafo, de maneira cronológica, alguns dos diferentes cenários brasileiros que constituíram novas teorizações no âmbito nacional.

Em 1838, houve a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB; em 1883, ocorreu a criação da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro – SGRJ; em 1930, o revigoramento da Geografia contou com o Movimento da Escola Nova. Já o ano de 1934, assim como o de 1937, constituem marcos muito importantes para a ciência no âmbito nacional, pois foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL/USP e a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB (1934). Após a incorporação do Conselho Brasileiro de Geografia ao Instituto Nacional de Estatística - INE -, houve a Consolidação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1937). Para finalizar, em 1946, criou-se o Departamento de Geografia dentro da FFCL e, em 1957, desmembrou-se a união entre História e Geografia da FFCL.

A partir das datações referidas, a Geografia foi, sobretudo no período neoliberalista do Brasil, e apoiando-me nas ideias de Gallo (2012) e (2013), uma ferramenta de governabilidade democrática, com a proliferação das ideias condizentes com as ideologias de governos vigentes – marcadas nos Livros Didáticos e nas políticas públicas voltadas para a educação, como será visto mais adiante. As escolas, os materiais didáticos e as universidades, ou seja, a educação escolar, eram os meios pelos quais a governabilidade se fazia/faz presente.

No período neoliberal, foi estabelecido um sistema educacional de pouca reflexão e demasiadamente conteudista na formação de sujeitos para o mercado de trabalho. Porém, com a consolidação da Geografia Crítica, o ensino de Geografia assume o compromisso – não significa que teve êxito – de uma educação que suplante as desigualdades sociais, uma educação que tire as/os estudantes, e a sociedade como um todo, da posição de alienação, não deixando que os interesses das classes dominantes se sobressaiam ao bem comum da maioria. Nesse contexto, a renovação do Ensino de Geografia se dá dentro de um movimento maior, de reformas educacionais e de renovação curricular.

Azambuja (2017), ao relacionar o ensino de Geografia tradicional com a renovação do ensino de Geografia escolar, traduz a importância de uma nova perspectiva da prática pedagógica, dos materiais didáticos, bem como uma mudança nos métodos e na didática. Desse modo, uma renovação paradigmática da Geografia Escolar ecoa em alto e bom som, com a finalidade de educar e formar cidadãos e cidadãs ativas e participantes. Assim, o intuito da Geografia passa a ser a instrumentalização dos\das estudantes por meio do seu conteúdo-forma. O mencionado autor propõe “[...] não mais a formação de sujeitos passivos que se

adaptaram a uma Pátria já pronta. A formação geográfica escolar precisa promover outra cidadania, ativa, criativa, participante” (p. 64).

Callai (2011) já afirmava, no início dos anos 2000, que, antes de almejar e fazer planos para as mudanças de posicionamento das escolas básicas, é necessário atacar os cursos de formação de professores e professoras para que “[...] sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos” (p. 7). Porque, “assim, ao vivenciar as formas de aprender a Geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar Geografia” (p. 7).

A partir de algumas colocações, Azambuja (2017) apresenta, de forma propositiva, indicativos de como o ensino de Geografia realiza o processo de construção do conhecimento geográfico. A primeira colocação é de que o conteúdo precisa ser mais mediador do processo do que finalizador, ou seja, deve ser mais formativo do que informativo. O conteúdo geográfico informacional deve servir como conhecimento geográfico aplicado à leitura de mundo, no sentido de ir para além de apenas coletar e organizar dados, lê-los, interpretá-los, realizar sínteses e associações.

Então, dessa forma, Azambuja (2017) conclui o supracitado dizendo que além de todo o exposto, também é necessária uma renovação didática, ou seja, atividades, linguagens, portanto, materiais didáticos diversificados ou recursos para o trabalho com o conhecimento com finalidade escolar.

Diante do histórico exposto da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar e curso universitário, corroboro com as ideias dos autores mencionados de que o ponto de partida deve ser a formação de professores. Pautando-se também mais em uma graduação que lhes apresente e indique as diferentes linguagens do ensino de Geografia, as diversas possibilidades de se replicar e recriar atividades e recursos didáticos, do que em uma formação conteudista e pouco reflexiva.

Por todo o exposto, entendo que a Educação geográfica se refere mais diretamente ao processo educativo de evolução do pensamento geográfico e entendimento sobre os elementos que constituem o espaço geográfico, ou seja, sociedade, natureza, modos de produção entre outros. Já o Ensino de Geografia se refere mais diretamente ao ensino e aprendizado em Geografia. Este se refere a uma concepção e modo de fazer educação pautada nas premissas modernas, como assevera Tonini (2002) ao dizer que o Ensino de Geografia pautado somente em Livros Didáticos não corrobora com a Educação geográfica de fato “[...] por utilizarem uma maneira de descrever o mundo a partir de modelos que tendem a padronizar os países,

seja do ponto de vista econômico, seja sob o aspecto social, por meio dos mesmos referentes de quem institui os modos de conduta (sociedade ocidental capitalista).” (p. 23).

Entendo que o viés pelo qual o conceito de cidadania opera de forma mais contundente na ciência geográfica é por meio da prática da Educação geográfica na Geografia escolar e também no meio acadêmico, por meio do Ensino de Geografia no que tange a formação de professores.

As diferentes legislações e documentos educacionais oficiais expõem sua compreensão sobre a escolarização como condição *sine qua non* para o exercício da cidadania, tratando-a como uma categoria de âmbito global, universal. Nessa esfera, a Educação geográfica entra como área do conhecimento que, segundo Cavalcanti e Souza (2014), possui, a partir do Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens, abordagens e capacidade “de formar pessoas para atuação cidadã” (p. 1). Entendo, a partir dos autores, que para além de estudar o espaço geográfico, a Geografia possibilita a atuação cidadã na sociedade, pois os/as estudantes desenvolvem possibilidades para uma leitura de mundo abrangente, fazendo conexões ilimitadas entre diferentes setores.

Para pensar a cidadania a partir da educação geográfica, além de tudo o que já mencionei sobre do que se trata a mesma, baseando-me em autores e autoras, acredito que a cidadania está atrelada à Geografia por conta do objeto de estudo desta ciência que é o espaço, e onde mais a cidadania opera se não no espaço? Para enaltecer este entrelaçamento, faço reverência a Geógrafa britânica Doreen Massey e a suas diversas discussões sobre o conceito. “Para mim, uma das coisas mais significativas sobre o ‘espaço’ é que ele é a dimensão da coexistência dos outros” (2017, p. 228, grifo da autora).

A citação supracitada expressa que existem diferentes lugares, mas todos coabitam um mesmo espaço e tempo, sendo que o espaço permite a construção das diferentes identidades, dos diferentes acontecimentos, desenvolvimentos. Tuan (1983), quando relaciona espaço e lugar, diz que “[...] o significado de espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (p. 6), com isso, é possível perceber como o conceito de lugar, caro para a Geografia, está intimamente relacionado com a cidadania. Desse modo, diante de tudo o que foi exposto, entendo que só se pode exercer a cidadania enquanto conhecimento emancipatório, nos espaços conhecidos, afetivos, reconhecidos, ou seja, nos lugares.

Segundo Callai (2005), o lugar é o espaço vivenciado, é o local que oferece ao mundo o movimento e permite que se considere o passado criando perspectivas para o futuro. Dessa

forma, debruçar-se sobre o lugar para compreender o mundo pode ser um caminho para exercer a cidadania, porque só é possível esse exercício quando se tem conhecimento do lugar. A partir do conhecimento é possível realizar leituras, fazer associações, conexões, propor soluções, e tudo isso em diferentes níveis.

Todavia, diante dessa questão, Callai (2005) assevera: “As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente” (p. 236). Ainda, diante deste raciocínio, conclui: “Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades” (p. 236).

Para reafirmar ainda mais a importância do conceito de lugar, também me ancoro em Santos (2014, p. 339), para quem “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Essa afirmação enaltece a importância de se compreender o mundo voltando o olhar para o lugar. Percebe-se, com isso, que a educação para a cidadania por meio da Geografia deve estar aliada ao desenvolvimento de uma base conceitual (local, lugar, espaço, global, regional).

Em vias de finalização, cito Harvey (2012), porque, conforme o mesmo, o segundo grande conceito da Geografia é o lugar. O autor acredita que partindo desse conceito, tanto o espaço quanto o tempo possibilitam montar um alicerce de referenciais para as compreensões dos mais diversos conteúdos geográficos, indo ao encontro da cidadania.

Muitos discursos atuais e contemporâneos tendem a colocar a questão da cidadania associada à questão global, ou seja, a cidadania vem sendo discutida em diferentes áreas a partir da escala global, todavia, com todo o exposto até o presente momento, é possível perceber que a ciência geográfica apresenta o conceito de lugar para que este possa anteceder a discussão do ser cidadão no mundo.

A Geografia escolar tem como um dos seus fundamentos constituir um pensamento espacial. A espacialidade é uma representação da realidade, porém, uma dimensão importante. Para constituir essa espacialidade, a Geografia escolar opera por meio de conceitos geográficos que auxiliam os/as estudantes na compreensão da sua realidade objetiva. Ensinar Geografia na escola deve ter como intuito possibilitar os/as estudantes de “participar do contexto socio espacial, a partir da sua análise, da sua (re)significação da compreensão do particular, das vivências e das suas diferentes interpretações do mundo” (VALLERIUS, SANTOS, 2017, p. 236), ou seja, auxilia na sua compreensão de cidadania.

Esta compreensão pressupõe o entendimento dos conceitos geográficos – espaço geográfico, lugar, território - considerados básicos e fundamentais para uma análise geográfica e o desenvolvimento de raciocínios espaciais. Compreendendo que ensinar geografia é mais do que simplesmente passar conteúdos, e que a geografia tem um papel significativo na aprendizagem, este é o caminho importante para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo, para os problemas que a sociedade apresenta. (CALLAI, 2011).

Diante de todo o exposto desde as linhas introdutórias, do balanço das produções, dos levantamentos bibliográficos sobre a cidadania até aqui, situando a relação que enreda a Geografia e a cidadania, acredito que tenha ficado passível de compreensão a importância da temática e a necessidade da sua abordagem enquanto pesquisa acadêmica. Para avançar ainda mais nesse sentido, no próximo capítulo apresentarei alguns percursos do Ensino Médio brasileiro a partir das legislações, dialogando com a Geografia e a também com o conceito cidadania na educação escolar.

5 ENSINO MÉDIO: GEOGRAFIA E CIDADANIA

O intento deste capítulo é apresentar as indicações encontradas nos documentos oficiais que constituem as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio, no que se refere à formação cidadã, tanto de forma geral quanto por meio da Geografia escolar.

Como é sabido, as políticas públicas educacionais são expressas por uma série de leis, pareceres e resoluções entre outros artifícios legislativos e jurídicos. Com isso, não é tarefa fácil a do/a pesquisador/a que se aventura pelo caminho das pesquisas que requerem leitura e análises desses documentos. A tarefa torna-se difícil principalmente por conta das descontinuidades e descompromissos com que os governos e o Estado praticam para com a educação nacional.

Dito isso, apresento como escolha de leitura e análise os seguintes documentos:

- a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96
- b. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCENEM) –1998
- c. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) – 2000
- d. Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) – 2006
- e. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCENEM) – 2011
- f. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017
- g. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018

A escolha dos documentos supracitados justifica-se por serem os documentos que normatizam a organização da educação básica no Brasil e por se apresentarem como suportes jurídicos e/ou legislativos vigentes, orientando e normatizando diretamente a organização curricular dos diferentes componentes curriculares até o momento da construção da presente dissertação. Além dos documentos mencionados, também ressalto a existência de outros com menor relevância, contudo, ainda assim importantes na consolidação das diferentes situações pelas quais passou o Ensino Médio.

5.1 CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO NA ESFERA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Há que se considerar as alterações na organização da educação básica decorrentes da LDB, lei orgânica geral, número 9.394, de 1996, que expressou as diretrizes e as bases da

organização do sistema educacional. Para o assunto de interesse neste momento, o Ensino Médio, ela dita que:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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 aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB – Seção IV – DO ENSINO MÉDIO – Art. 35). (grifos meus).

As alterações citadas tentam mudar ainda mais o caráter com o qual nasceu o EM brasileiro. O caráter ao qual me refiro é o de privilégio, pois, como bem assevera Pinto (2002), o modelo de seminário/escola dos jesuítas foi o que deu embasamento para este nível de escolarização nacional, ou seja, o Ensino Médio nasceu como um lugar para poucos, cujo objetivo era preparar a elite para os cursos superiores¹⁸.

Quando falo em “tentam mudar ainda mais”, refiro-me a uma série de reformas educacionais que já vinham ao longo da história nacional alterando o caráter bastante propedêutico que tinha o Ensino Médio brasileiro, conforme nos apresenta Moehlecke (2012). Algumas das reformas que podem ser citadas são: Decreto n. 19.890/31, que reorganiza o ensino secundário, chamado assim na época; depois, com o Decreto-lei n. 4.244/42, dividiu-se o então ensino secundário em um período chamado de ginásio, com duração de quatro anos, e um chamado de colegial, com duração de três anos; mais tarde, ainda tivemos as leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53, até a primeira LDB de 1961.

A primeira LDB brasileira altera uma parte da lógica do Ensino Médio e mantém outra, criando uma dualidade. A dualidade a que me refiro é a profissionalizante e a propedêutica, esta última já existente e a primeira no sentido de preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país desde 1950. Diante do mencionado, Nishiwaki (2017) afirma que desde sempre as demandas do mercado colocam-se como um importante

¹⁸ “A educação provida pelos jesuítas foi predominante por praticamente todo o período colonial [...] Essa tradição estende-se à organização do ensino no Império, caracterizando, especialmente, a função social e o currículo do ensino secundário [...] que diz respeito à educação da elite, é o que corresponde ao ensino de tipo secundário. O objetivo era a formação de padres, de quadros para a administração do empreendimento colonial e do Estado e educar as classes dominantes. Estes objetivos são perfeitamente compreensíveis e coerentes quando atenta-se para o fato de que o empreendimento colonial, sustentado na doutrina mercantilista é baseado em um modelo econômico agroexportador, constituído pelo tripé: economia agrária, latifundiária e escravista” (ZOTTI, 2005, p 30-31).

coeficiente que modela o EM, porque as políticas públicas vão se articulando a fim de atender as suas necessidades.

Conforme já mencionado nas vias introdutórias, é a Constituição Federal de 1988 que traz alterações mais importantes e também mais profundas na abrangência e na natureza do nível de Ensino Médio. Com a nova Constituição, é afirmado o dever do Estado em garantir a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (Art. 208, inciso II), com a intenção de despendê-lo a toda a população brasileira. Dessa forma, uma nova LDB é lançada em 1996 e, além de manter a citada redação original da Constituição, sancionou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, definindo a ela os objetivos notadamente mais marcantes apresentados pelo Art. 35 – conforme citação da página 59.

Ressalta-se na LDB de 1996 o intento de imprimir ao Ensino Médio um caráter de formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dualidade ensino profissionalizante *versus* preparatório para o ensino superior. A contar dessas finalidades estabelecidas e vigentes até o momento, é possível dizer que o EM passa a ser importante no contexto da educação nacional.

Todavia, ainda em debate sob o Art. 35, é possível notar que, de acordo com o parágrafo II, a questão da formação para a cidadania está mais voltada para o trabalho do que para a formação social, ética e humanizada. De toda forma, não seria prudente afirmar isso com veemência, bem como seria imprudente deixar de mencionar.

Nesse sentido, Nishiwaki (2017) afirma que “[...] o EM vai se transformando e ganhando outras ‘faces’ e identidades, ainda que, hoje, não tenha uma identidade muito bem definida” (p. 66). Acredito que essa afirmação se faz porque esta etapa de escolarização carrega um peso grande, que é o da lida com jovens que cresceram ouvindo dos pais, dos professores e da sociedade como um todo que a educação é o caminho mais garantido para alcançar bons posicionamentos profissionais ou o propalado “sucesso na vida”. Por este motivo, temos que tomar cuidado para que a escola não tenha perda de sentido para esses sujeitos do EM, uma vez que o espaço escolar e a sala de aula em si não são mais a única fonte de conhecimentos no contemporâneo.

Dando seguimento a discussão, dois anos após a atual LDB, ou seja, em 1998, surgem as DCNs, com função normativa, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Estas definiram os fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas. (BRASIL, CNE, 1998, p. 13).

Os PCNs do Ensino Médio – PCNEM – foram criados em 2000 e possuem organização diferenciada em relação aos PCN do Ensino Fundamental. Foram organizados em quatro documentos, sendo um referente às bases legais para o Ensino Médio e os outros três, sobre as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

A inserção dos PCNs no ensino brasileiro recebeu inúmeras críticas pela maneira centralizada e verticalizada como foram estruturados, ou seja, de forma impositiva. Esse documento serviu de base para a organização dos currículos e para o desenvolvimento dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas de educação básica, tais como os Livros Didáticos, distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC para todas as escolas públicas do país, que seguiram uma organização dos conteúdos e metodologias alinhadas aos PCNs. Diante disso, é relevante falar da Geografia, expressa nesse documento PCNs (2000):

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro (p. 31).

Aparentemente, os PCNs e as DCNs podem parecer documentos congruentes, mas não o são. Os parâmetros foram organizados pelo Ministério da Educação com o propósito amplo de dar embasamento para discussões pedagógicas, orientações para formulação de currículos e suporte para a produção de materiais didáticos. Não é um documento obrigatório, mas considerado como recomendação e contribuição para as unidades federadas.

Diante disso, vale mencionar que em 2001 foi estabelecido o Plano Nacional da Educação – PNE, no qual foram colocadas metas a serem atingidas no EM até 2011, a exemplo: Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais; Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;

Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível, entre outros.

No ano de 2003, a Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando especialistas no assunto. Após diversas discussões, essa revisão culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) publicadas em 2006.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surgem com o propósito de “[...] ampliar e avançar nas discussões e oferecem elementos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM no âmbito da Geografia, servindo de estímulo e apoio à reflexão da prática diária do professor” (BRASIL, 2006, p. 43). Especificamente no que se refere à Geografia, as orientações apontam para a direção de uma educação “[...] no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo” (BRASIL, 2006, p. 44).

Já em 2009, é criada a emenda constitucional n. 59/2009, que vem definir e assegurar a obrigatoriedade de estudo dos sujeitos dos 4 aos 17 anos, revigorando o propósito de universalizar o Ensino Médio brasileiro. Com é possível inferir, do conjunto de instrumentos normativos do EM analisados, há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, assim como uma melhor definição das suas finalidades e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Todavia, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2011).

Ainda em 2009, o Ministério da Educação realizou um movimento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de forma geral, incluindo o Ensino Médio. Então, no ano de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010). Já em maio de 2011, segundo Moehlecke (2012), foi aprovado um parecer que apresentou novas diretrizes curriculares particulares ao Ensino Médio, representadas pela sigla DCNEM (Parecer CNE/CEB n. 5/2011).

As DCNEMs foram alvo de críticas, pois se ancoravam em uma proposta de currículo baseado em competências e habilidades, o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho. De acordo com Moehlecke, dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, ressaltam-se três: “a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a

permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho” e, ainda, “c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes” (2012, p. 48).

As novas DCNEM trazem como objetivo central possibilitar a organização de um desenho curricular mais atrativo e flexível aos estudantes com o intuito de trazê-los para a sala de aula e combater a evasão escolar ou até mesmo a repetência pela ausência ou falta de interesse. Nesse modelo, a estrutura curricular ficou mais aberta no que tange a sua organização, contendo, assim, uma base comum/geral e outra parte diversificada/específica a cada instituição que pudesse atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas de cada lugar.

No que se refere a organização do Ensino Médio, as DCNEM de 2011 substancialmente validam os principais marcos normativos, os programas e as ações já existentes na política educacional, tanto no âmbito federal como em alguns estados e municípios. Pode-se constatar também que, no momento de reformulação das DCNEM, o cenário do Ensino Médio e até mesmo do sistema educacional como um todo é distinto do existente em 1998.

Nishiwaki (2017) afirma que, apesar de vivenciarmos um contexto político e social distinto, as maiores preocupações presentes no documento das DCNEM de 1998 permanecem nas DCNEM de 2011. A busca por uma identidade específica para o EM; a inadequação estrutural das necessidades da sociedade; a sugestão de um currículo mais flexível e a valorização da autonomia das escolas na escolha do currículo. Na direção de um currículo mais flexível, nas DCNEM de 2011, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base comum concomitante a uma parte diversificada e que atenda à variedade de interesses dos diferentes sujeitos do EM.

Vale ressaltar, por exemplo, a possibilidade da modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no período noturno, também com a possibilidade de organizar 20% do currículo com ensino a distância, bem como com menor carga horária, não caracterizando o descumprimento da carga horária mínima. Outras possibilidades de organização diferenciada são o ensino à população indígena, quilombola, do campo e de educação especial. Já no que se refere à educação profissional, enfatiza-se um currículo de formação de nível médio integrado à formação profissional.

Contudo, Nishiwaki (2017) ainda afirma que essas possibilidades apresentadas pelas novas diretrizes não são novidades, porque tanto a LDB de 1996, como as legislações posteriores aprovadas já permitiam tal organização. Dessa forma, a autora levanta o

questionamento: Então, qual é a relevância das novas DCNEM? O que as diretrizes parecem trazer de novo tem a ver mais com as políticas de governo, por trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação.

Percebo, portanto, assim como autora recém-citada, que as novas diretrizes realmente não trazem grandes novidades em relação à mudança curricular, todavia, ocorrem mudanças marcantes no que tange à linguagem e aos referenciais teóricos contidos no documento, que indicam uma coerência entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes.

5.2 CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Diante do exposto até o momento, é possível perceber que os problemas circundantes ao Ensino Médio podem ser muitos, complexos e de não tão fácil resolução. Todavia, se tem muitas variáveis que são determinantes para definir o perfil e a realidade que envolve as escolas de EM, tais como: a organização pedagógica e curricular; a gestão escolar, o corpo docente/corpo discente, lugar no qual as escolas estão inseridas o desenvolvimento da sociedade como um todo e as políticas públicas que se voltam para essa fase de escolarização.

Do ponto de vista social e geográfico, o sujeito do Ensino Médio de uma escola pública não é o mesmo sujeito matriculado em uma escola privada. Vale dizer também que ser jovem matriculado em uma escola pública localizada em um bairro classe alta é diferente de ser jovem matriculado em uma escola pública localizada em um bairro de classe baixa. Ou seja, essas são as variáveis que vão moldando o caráter do EM.

Por conseguinte, os apontamentos supraditos impactam diretamente na organização do EM, uma vez que o currículo é pensado para a formação de jovens e suas demandas sociais, que podem ser tanto ir para o mercado de trabalho, como cursarem uma universidade, ou ainda ambos. Assim, para que o espaço escolar consiga responder a esse desafio, é preciso que os currículos ofereçam aportes teóricos e metodológicos que possibilitem aos estudantes acesso a maneiras distintas de ler o mundo no seu contexto físico e social. Mais do que isso, para além do aporte intelectual, o Estado precisa manter uma qualidade mínima de estrutura física escolar para que o estudante se sinta acolhido - com materiais, cadeiras, janelas, iluminação, laboratórios.

Diante das inúmeras variáveis mencionadas que ajudam a caracterizar o EM, as políticas públicas educacionais precisam buscar a promoção de um estado democrático de direito, com vistas à cidadania. Precisam ser contínuas, com princípios políticos e

pedagógicos que possibilitem dar conta das especificidades dessa etapa de escolarização que corresponde a uma importante fase da vida de jovens de diferentes origens sociais.

A partir do meu lugar de fala enquanto pesquisadora e geógrafa, tento situar o papel da Geografia no contexto do currículo do Ensino Médio no momento presente. Alocada na área Ciências Humanas e suas tecnologias, encontramos a Geografia que faz parte do currículo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A partir do que dizem as OCNEM (2006), a Geografia deve preparar o/a estudante para localizar, compreender, atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade, tendo em vista a sua transformação.

No que toca às orientações para formação para a cidadania, a partir da Geografia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacam que “[...] a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (BRASIL, 2006, p. 5).

Em relação aos documentos de políticas públicas e educacionais do contemporâneo, é perceptível como ainda reformas formais, imbricadas com o mercado de trabalho, agudizam o Ensino Médio nacional, voltando a trilhar caminhos antigos, que precarizam a educação brasileira. À luz de um governo nacional mais conservador, em 2017 viu-se um cenário de reforma educacional muito agitado e repleto de transformações. Estas implicam na construção hegemônica de relações sociais e culturais marcadas pela influência do mercado de trabalho, como instância maior, com decorrências diretas em concepções individualistas, mercadológicas e privatistas – como mencionado anteriormente.

O conjunto dessas transformações se dá no bojo da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui uma reforma do Ensino Médio brasileiro. Esta é sustentada por um discurso que propaga uma educação “moderna” que foge da tradicional, mediante a um Ensino Médio adaptável às escolhas disciplinares dos/das estudantes, que também prega a ampliação de carga-horária das aulas.

Para compreender melhor as mudanças sobre o ensino a partir da lei supracitada, vale ressaltar que ela se aplica como uma alteração da LDB 9.394, de 1996, ou seja, propõe mudanças de cunho geral que regulam a educação. Os autores Ramos e Frigotto (2017) analisam a Reforma do Ensino Médio como uma Contrarreforma, em prol de uma formação

limitante acordada com a demanda por força de trabalho, observando, para tanto, similaridades com a Lei de Diretrizes de Base de 1971, Lei número 5.692.

A Reforma do Ensino Médio traz em seu Art. 36 o seguinte texto: “O currículo de ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares...” (BRASIL, 2017). Sendo assim, é a BNCC que ditará – futuro, porque no momento de aprovação da referida Lei a BNCC ainda não havia sido aprovada – o tom dos conteúdos presentes nos currículos do Ensino Médio.

Com isso é possível inferir que o ingresso aos cursos superiores será ainda mais dificultado aos trabalhadores por conta da limitação parcelada de conhecimentos a que terão acesso e devido a possibilidade de escolhas. Portanto, diferente dos estudantes de escolas privadas, os quais não terão necessidade de escolha e se manterão tendo acesso as diferentes disciplinas que, por sinal, ainda serão cobradas em provas de nível nacional/larga escala, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Dito isso, temos em 2018 a aprovação da BNCC. Na apresentação dos documentos que a referenciam, está indicado que “A BNCC é uma referência nacional para a formulação dos currículos de Estados, Distrito Federal e dos Municípios, o que permite promover o alinhamento do trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes”.

Com isso é conveniente e interessante ressaltar que fazem parte dos PCNEMs diferentes abordagens que influenciaram a configuração do ensino de Geografia, o que não é diferente em relação à BNCC para esta disciplina. No entanto, a primeira observação é o fato lamentável de a BNCC não fazer qualquer referência aos PCNEMs e, ainda, em relação às recomendações de conteúdos na BNCC, serem menos abrangentes do que as contidas nos mesmos. Pode-se dizer que em partes do texto ocorre determinada continuidade aos conteúdos do PCNs, principalmente no que tange aos aspectos que ditam os caminhos do ensino de Geografia, a exemplo da interdisciplinaridade e formação das Ciências Humanas. Nesse sentido, vale lembrar e completar o recém-citado Artigo 36 da reforma do Ensino Médio:

O currículo de ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Com essa percepção, abre-se um leque de muitas interpretações do que pode se pensar, comparando o que aparece nos PCNEMs para o Ensino Médio com o que está na BNCC. Os PCNEMs mostram clara convicção de que mesmo as disciplinas que compõem a mesma área devem permanecer com as devidas particularidades. Assim, ocorre um resguardo que evita a ideia de desmonte da identidade de cada área e/ou disciplinas das ciências humanas.

Em continuidade a reflexão anterior, a BNCC substitui o termo disciplina por componente curricular. A interpretação de tal substituição alude ao entendimento de componente como uma parte de um agrupamento, o que pode também gerar fragilidade para com a individualidade das disciplinas. Esta análise é possível quando se analisa os objetivos gerais, sendo estes em muitos pontos comuns a todos os componentes, ofuscando as particularidades.

Alguns autores tecem críticas à BNCC no sentido de ela não considerar a realidade e as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar. Ao ler atentamente as diretrizes do documento no que se refere ao ensino de Geografia, é nítida a falta de clareza do documento em expor problemáticas como a instabilidade da profissionalização docente, a precária infraestrutura das escolas, bem como a sua falta de segurança, a sobrecarga de trabalho e a pouca remuneração docente, entre outros.

Todavia, de um lado a BNCC destaca que os/as estudantes devem se posicionar em relação a problemas sociais, mas, por outro, o próprio documento não se posiciona em relação às problemáticas da escola e à realidade social do nosso país, onde temos uma desigualdade social que impera e impacta nas questões que envolvem o cotidiano escolar.

Para finalizar, retorno fazendo um meandro entre a Lei 13.415, aprovada com ressalvas de que iria se apoiar na BNCC, que nem sequer existia oficialmente, pois na época só estava no âmbito das discussões, e acabou sendo aprovada do dia para a noite, no final do ano de 2018. O contraditório da questão se inscreve na muito possível impraticabilidade de implementação de tal lei, visto que o mesmo Governo que aprovou a Lei 13.415, aprovou também a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241, que se converteu em PEC 554, aprovada no Senado brasileiro em 2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos no período de 20 anos (BRASIL, 2016).

É neste sentido que se prevê uma governabilidade em prol do desmonte da educação brasileira. Assim, é passível de observação como formação cidadã no sentido de direito e deveres e necessária para contribuir para esse entendimento através da leitura crítica e atuante de mundo, principalmente por meio do estudo do espaço geográfico, ou seja, por intermédio

da Geografia. Diante de todo o exposto, o que sobram são inquietações: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem respaldo das políticas públicas supracitadas, em que perspectiva os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio abordam a formação cidadã? Diante deste questionamento, parto para o próximo subcapítulo no qual busco entender o Livro Didático a partir de um histórico do PNLD e de pesquisas da área.

6 LIVROS DIDÁTICOS E QUESTÕES GEOGRÁFICAS

Quando me proponho a pensar e a investigar a cidadania nos Livros Didáticos, entendendo este último como artefato cultural, vejo a possibilidade de dialogar com autores/as que trabalham com as temáticas dos livros, dando a ele o mesmo sentido que eu, até os/as autores/as que não possuem esse entendimento. Dito isso, mais do que nos outros capítulos, neste eu dialogo com o referencial teórico, pois os Livros Didáticos se apresentam nesta pesquisa como meu objeto de estudo de longa data, deixando-me um pouco mais segura para apresentar informações e tentar avançar nas reflexões.

6.1 LIVROS DIDÁTICOS COMPREENDIDOS COMO ARTEFATOS CULTURAIS

Busco nos Estudos Culturais o embasamento para dar conta das movimentações teóricas e analíticas dos Livros Didáticos, pois compreendo estes materiais como artefatos culturais que ainda são atravessados por narrativas carregadas de determinada cultura marcada por fragmentações e dualismos, que necessitam, portanto, ser problematizados no cotidiano da sala de aula.

Pensar, escrever e ler o mundo por meio da interpretação geográfica da realidade, segundo Azambuja (2017), é o objetivo de aprendizagem da Geografia Escolar no contemporâneo. Isto porque não é mais possível, neste contexto, um ensino escolar que não trabalhe com as informações de modo a construir o conhecimento, ou seja, pensando, refletindo e sistematizando a informação. Callai (2011, p. 2) diz que a Educação geográfica consiste em um conceito que:

Diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade [...] significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica.

O ponto aqui é discutir a Educação geográfica pelos LDs e não somente pela relação professores e estudantes em sala de aula. Isto porque esses livros têm grande alcance no contexto brasileiro, devido a sua dimensão nacional e cunho cultural, como produtores e reprodutores de significados e práticas culturais. Ou seja, os Livros Didáticos no presente trabalho não são compreendidos como um instrumento que somente podem ser estudados e analisados na relação e dinâmica da Geografia escolar. Esses materiais são compreendidos

como importantes recursos, artefatos e instrumento num processo educativo mais amplo. Entendê-lo como artefato cultural é olhar para o livro com um objeto produtor, veiculador ou ainda inibidor de diferentes discursos e visões.

Com a finalidade educativa, os Livros Didáticos possuem conteúdo e forma de um componente curricular. Sua tipificação de uso, segundo Azambuja (2017), está intimamente associada com a didática da respectiva área escolar, neste caso com a Geografia. Assim, Gabrelon e Silva (2017) afirmam que, desde a sua concepção pelos autores desse material até a sua utilização em sala de aula, os LDs se inserem em uma rede de relações que possibilitam distingui-los de outros livros que produzidos com diversas finalidades que não seja alcançar a escola.

Ao refletir sobre essa rede citada pelos autores, compreendo sua composição em processos, como o de se enquadrar em uma perspectiva exigida por editores que buscam a ampla comercialização de material, a produção guiada pelos critérios definidos por políticas educacionais de caráter nacional, entre diversas outras questões que podem ser pensadas que lhe diferenciam de livros voltados ao entretenimento ou outras finalidades.

É sabido que os Livros Didáticos estão presentes na maior parte das salas de aula brasileiras e ele é utilizado como um recurso pedagógico, serve para auxiliar na execução de atividades, mas não no sentido comumente visto, ou seja, não se direciona necessariamente para o/a professor/a, mas para qualquer sujeito envolvido no processo educativo. De modo geral, no Brasil, os LDs são praticamente os únicos recursos que professores de escolas públicas possuem como suporte nas aulas, dito de outro modo, poucas são as escolas que possuem artefatos como globos, mapas e maquetes para o ensino da Geografia.

Santos (2012) afirma o supracitado no seguinte sentido:

Compreendemos que o Livro Didático é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes, é o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em suas aulas (p. 44).

Seguindo essa discussão, ao se pensar no uso do LD enquanto recurso por parte dos e das professoras, Gabrelon e Silva (2017) afirmam que ele possui potencialidades para que professores de Geografia estabeleçam relações entre o ensino da ciência, referência e estudantes. “O professor precisa estar atento ao que pretende alcançar com os e as estudantes e de que maneira os livros podem potencializar o processo de ensino.” (p. 114). No percurso educativo, os sujeitos podem recorrer a algum objeto de apoio em situação de dificuldade,

curiosidade e pesquisa. Entendemos que estas situações podem acontecer dentro ou fora da sala de aula, por estudantes ou professores. O LD aparece nesse contexto como recurso do sujeito no processo educativo, como um artefato que está para além da escola.

Entendemos que o Livro Didático é um artefato cultural, pois é um material produzido pelas editoras a partir de critérios estabelecidos pelo Estado, que também seleciona e avalia o material que vai para as escolas. Desse modo, os LD apresentam discursos e uma padronização editorial voltada às políticas do MEC nas diferentes áreas do conhecimento. Caracteriza-se, por consequência, como artefato cultural e produz discursos, significados e representações, ou seja, modos de pensar (TONINI, 2002), formas de compreensão, interpretação e influência na formação e constituição intelectual e humana dos seus consumidores.

Nessa perspectiva, temos um desafio colocado por Azambuja (2017) que é o de pensar qual LD é necessário para a sociedade atual. O autor segue a linha de raciocínio afirmando que as informações estão disponíveis no meio técnico-científico informacional e os sujeitos podem acessá-las por diversos meios, geralmente independentes da escola. Contudo, a escolaridade qualifica as pessoas a irem além da informação pela informação, ensina a trabalhar com as mesmas, fazendo delas conhecimento. Ou seja, o LD deve ser um recurso didático para o/a estudante aprender ou desenvolver a capacidade de interpretação geográfica da realidade social e espacial.

6.2 LIVROS DIDÁTICOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Livro Didático tem funcionado como um suporte da prática pedagógica no cotidiano escolar e é, sem dúvida, muito utilizado para o desenvolvimento das aulas dos diferentes componentes curriculares. Segundo Azambuja (2017), sua utilização na trajetória educativa está relacionada com a didática da respectiva área curricular e científica. Gabrelon e Silva (2017) afirmam que desde a sua elaboração pelos/as autores/as, até a sua utilização no ambiente escolar os Livros Didáticos meandram em uma rede de relações que possibilitam diferenciá-los de outros livros ditos “comuns”, “literários”, ou seja, que são produzidos com outras finalidades que não a escolar.

O percurso do Livro Didático no Brasil está relacionado às políticas públicas da educação escolarizada, quando esta se torna responsabilidade do poder público, ou seja, do Estado. A história dos LDs no Brasil passa por uma série de decretos, leis, comissões,

instituições e comitês e tem uma sequência muito bem elucidada em diversas obras, inclusive em outra pesquisa realizada por mim – trabalho de conclusão de curso –, por esse motivo, não regressarei muito nos fatos e desdobramentos que antecedem à criação do PNLD, tomando este como ponto de partida.

Em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, tal qual o conhecemos nos dias atuais, obviamente com uma série de mudanças e adaptações com o passar dos anos, porém, sempre com a função que lhe foi atribuída, de avaliar, fiscalizar a compra e distribuição dos Livros Didáticos no país. Algumas das mudanças já apontadas podem ser mencionadas novamente, como a distribuição dos livros em triênios, a solicitação de melhores condições de material para que tenham maior durabilidade e, também, a enfática decisão de escolha dos livros por parte dos e das professores e professoras.

Em síntese, o PNLD abarca outros programas e funciona da seguinte maneira: após serem avaliados, os livros são indicados para compor o Guia do Livro Didático¹⁹. Com a posse deste guia, os professores das escolas públicas fazem as escolhas dos livros com os quais irão trabalhar em sala de aula. O documento pode ser acessado de forma *online* e ao mesmo tempo de forma impressa, ou seja, é enviado às escolas previamente cadastradas no censo escolar. Após a escolha, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE negocia o valor dos livros com as respectivas editoras. As editoras, ao inscreverem-se no PNLD, sujeitam-se à aprovação por parte de especialistas que analisam as obras.

O caminho pelo qual os Livros Didáticos perpassam está atrelado à sistematização e organização da educação brasileira, esta, por sua vez, como já mencionado, está embasada em diversas leis, decretos e diretrizes. Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs voltados para a Educação Básica, vemos ocorrer mudanças no âmbito do PNLD no que se refere às orientações de avaliação para o PNLD. Essas foram reforçadas e melhoradas após a nova LDB de 1996, os PCNs de 1998 e as DCNs de 2000. É necessário destacar que, pelo Decreto 9.099, de 18/07/2017, foi criado o novo Programa Nacional do Livro Didático e do Material

¹⁹ “O Guia do Livro Didático [...] é um artefato educativo voltado para instruir professores, em atuação nas escolas públicas de todo o Brasil, na escolha de obras didáticas que poderão ser adquiridas e utilizadas para ensinar e aprender Geografia. Também é produto de uma política pública de Estado e, neste sentido, está concatenado com as prerrogativas educativas, curriculares e temáticas da Geografia no Ensino Fundamental”. (OLIVEIRA, GIORDANI, 2017, p. 28).

Didático (PNLD), em substituição ao Decreto 91.542, de 19/08/1985, que criou o referido Programa.

O PNLD tem papel importante na seleção e distribuição dos Livros Didáticos em nosso País. É responsável pela avaliação pedagógica e metodológica das obras, fiscalizada e organizada pela Secretaria da Educação Básica do MEC. A avaliação sistemática e contínua do Livro Didático é de suma importância para assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências teóricas e metodológicas.

Em suma, a implementação oficial da avaliação dos Livros Didáticos, além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além da difusão da Reforma Curricular também a legitima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente [...] (CASSIANO, 2007, p. 59).

Neste momento da dissertação, é necessário ter clareza de que o desenvolvimento do PNLD ocorreu de forma progressiva, em alguns anos com mais, em outros com menos investimentos. Todavia, os Livros Didáticos só começaram a ser distribuídos para o Ensino Médio em 2003, com a publicação da Resolução CD FNDE nº 38, de 15-10-2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM. Até esse ano, os LD somente eram distribuídos aos estudantes do Ensino fundamental da Educação Básica.

Ainda sobre a chegada dos LDs no nível de escolarização supracitado, vale ressaltar que o PNLEM também ocorreu de forma progressiva no que se refere à distribuição dos livros por disciplina, sendo que os livros de Geografia foram disponibilizados aos estudantes apenas no ano de 2008. Já no ano seguinte, outro passo importante foi dado em relação à distribuição dos Livros Didáticos, que foi a publicação da Resolução nº 51, de 16-09-2009, que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA, objetivando a distribuição de livros também a essa modalidade de ensino.

Do ponto de vista especificamente da Geografia, segundo Pina (2009), temos no Brasil os primeiros compêndios dessa área de que se têm notícia, provenientes do exército, mais precisamente da Escola Militar do Rio de Janeiro. Essa informação é confirmada na pesquisa realizada por Albuquerque (2009), que destaca o livro encontrado na biblioteca da escola militar, datado com o ano de 1836, intitulado *Compendio de Geographia Elementar*. Outra citação importante que a autora se refere a outra obra, também chamada de *Compêndio de Geografia Elementar*, mas elaborado por Manuel S. Ali Ida, em 1905.

A Geografia pura e simplesmente estatística, com a predominância de conceitos estanques, começou a ser criticada, bem como, os materiais didáticos produzidos para a área por pessoas que não possuíam formação específica no ensino de Geografia, como engenheiros, cientistas, viajantes e outros. Sendo assim, muitos foram os casos de confecção de livros com erros de conceitos, que por anos propagaram os mesmos, principalmente porque eram utilizados como referência para a construção de novos saberes. Pessoa (2007) fala sobre uma análise feita por Caio Prado Junior sobre a obra *Chorographia Brasilica*, lavrada por Padre Madre Manuel Aires de Casal e editada pela Imprensa Régia em 1817, onde ele, Prado Junior, tece duras críticas quanto a qualidade intelectual da publicação.

Conforme a análise de Prado Júnior, o livro de Aires de Casal é um reflexo de uma Geografia extremamente metódica, formada por compartimentos estanques e limitada a enumeração e a simples nomenclatura, ou seja, uma Geografia que subjuga os conhecimentos a uma orientação de caráter genuinamente descritivo e superficial, constituído por uma compilação de dados puramente informativos e de toda natureza, reunidas de forma indistinta, confusa e acrítica. (PESSOA, 2007, p. 32).

Os estudos e análises sobre Livros Didáticos são diversos, no entanto, recai um peso maior nos LDs de Geografia, uma vez que, além de serem considerados instrumentos de dominação ideológica das classes dominantes, também são dispositivos culturais. Desse modo, Pina reforça a seguinte questão:

Observando a importância e o papel que os Livros Didáticos têm na sala de aula, a Pedagogia contemporânea propõe que os professores os utilizem como um apoio e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso dos Livros Didáticos. (2009, p. 16).

Mesmo com todas essas propostas apresentadas por educadores contemporâneos e ainda com todo o avanço feito pela ciência geográfica, nos dias de hoje, muitos LDs são organizados com uma perspectiva de Geografia tradicional, com uma proposta pedagógica que prioriza um saber descritivo e memorativo.

Mesmo diante do esforço de melhorar esses materiais didáticos, temos uma herança do período da chamada Geografia Tradicional, cujos saberes de um âmbito mais social acabam sendo propagados de maneira mais descritiva e enumerativa. Nesse sentido, cabe a reflexão que relaciona as formas naturalizadas de ensino nas instituições escolares, ou seja, as concepções pedagógicas que se afirmaram com o passar do tempo reforçando a utilização do Livro Didático.

Diante do que foi expresso no parágrafo anterior, ainda que a educação escolar tenha avançado em termos teóricos e metodológicos, com destaque para a concepção de que os estudantes aprendem de forma diferente, em tempos diferentes, muitos dos caminhos trilhados para o ensino permanecem associados a alguns paradigmas da modernidade, que insistem em legitimar a visão de que o Livro Didático é um reproduzidor de conteúdos comuns, pautando-se em documentos legais, carregados de conceitos e ideias tradicionais.

Por isso, acredito que o/a professor/a tem papel fundamental ao utilizar o LD em sala de aula, como apoio para planejar as aulas, contribuindo para que os/as estudantes consigam estabelecer relações que propiciem a construção de conhecimentos que lhes auxiliem a ler e compreender o mundo da vida. Reforçamos essa ideia até pelo fato de que o Livro Didático dificilmente abordará as especificidades de todos os lugares em que espacialmente estará atuando como recurso didático de estudo.

Apesar de todos os esforços e avanços no processo de qualificação pedagógica dos Livros Didáticos, não poderia deixar de mencionar o recente episódio envolvendo a avaliação dos Livros Didáticos e a atual gestão do MEC no governo de Jair Bolsonaro. No dia 02 janeiro de 2019, o governo alterou o edital para a chamada de submissão de Livros Didáticos que seriam entregues nas escolas em 2020. Entre as mudanças, as mais grotescas eram: a ausência da necessidade de referências bibliográficas, a retirada do item impeditivo de publicidade e erros de revisão e impressão, a retirada da exigência de que as ilustrações retratassem “[...] adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”, a supressão do item: “[...] promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes” entre outras.

As mudanças supracitadas, que apareciam no anexo 3 do edital do Programa Nacional do Livro Didático, não tiveram quórum e logo foram tiradas da pauta, sendo assim, as mudanças anunciadas no Diário Oficial do dia 2 de janeiro de 2019 foram descartadas no dia 9 de janeiro de 2019 assim que o caso teve “repercussão” negativa entre os/as professores/as e especialistas da área.

Isso revela que as políticas direcionadas ao Ensino Médio devem ser compreendidas dentro de um contexto maior que as contemplam e é permeado por aspectos sociais, políticos e econômicos. Ou seja, as mudanças sem contexto, sem consulta pública ou análise de

profissionais da área, bem como os recuos, como no caso explicitado, mostram que os Livros Didáticos, apesar da sua indiscutível importância, fazem parte de um jogo de poder político.

No contexto contemporâneo, o episódio de alteração do edital 01\201820 mencionado segue a lógica da construção histórica legal, ou seja, trâmites legais e impositivos resultantes de um processo de influências oriundas de interesses diversos que, por sua vez, possibilitam a configuração do discurso da liberdade de escolha dos jovens, da formação cidadã, do mercado de trabalho. Porém, isso tudo como prática discursiva, bem como imperativo de Estado, que, como tal, se destina a atingir a todos e todas independente das suas necessidades.

O impacto disso para a formação dos jovens de Ensino Médio coloca-se lado a lado com a questão do uso do Livro Didático, cuja permissividade de propagandas, de erros ortográficos, de falta de referências ou de oscilações paradigmáticas e ideológicas são fatores que podem fragilizar a apropriação do conhecimento científico e a autonomia intelectual que deveriam ser algumas das funções dos Livros Didáticos.

²⁰ Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

7 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo consta a descrição do Livro Didático escolhido para análise, oportunizando aos leitores e às leitoras uma visão mais ampla da obra e de seus autores. Apresento também um subcapítulo destinado à explicação detalhada de cada um dos questionamentos que me guiaram na análise do LD escolhido. Após uma série de elucidações em relação ao meu olhar para o material selecionado, exponho mais dois subcapítulos, o 6.2 e o 6.3, destinados a apresentar todos os achados da investigação após a análise.

Dito isso, o Quadro 1 mostra informações gerais do livro que será abordado mais adiante:

Quadro 1 - Coleções de Livros Didáticos analisados

Editora	Título	Autores	Componente curricular – segmento	PNLD/ANO
Editora do Brasil	Geografia: Espaço e identidade	Levon Boligian e Andressa Alves	Geografia – 3º ano do Ensino Médio	PNLDEM/ 2018-2019-2020

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O referido livro consta no Guia do Livro Didático do PNLD de 2018, para tanto, foi aprovado pelos avaliadores desse PNLD. O processo de avaliação do PNLD 2018 teve início com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/15, documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica.

7.1 O QUE EU ESTAVA PROCURANDO?

Ancorada em um referencial teórico que compreende o conceito de cidadania como um conhecimento-emancipação, ou seja, que apresenta um caminho para a educação escolar, por meio da cidadania, tratando o conceito como um conhecimento-emancipação. O caminho ao qual me refiro é o mesmo que indica Azambuja (2017), dizendo que parte da condição para cidadania é a apropriação do saber científico: “O saber liberta da ignorância, produz autonomia intelectual, amplia as condições de participação qualificada dos sujeitos na sociedade” (p. 63), ou seja, esse é um caminho para a formação cidadã.

Sendo assim, ao ter essa compreensão, de que a Geografia escolar deve voltar sua formação para uma cidadania ativa, criativa e participante, dito de outro modo, para sujeitos

que não sejam passivos, mas sim transformadores, optei pela utilização de alguns indicativos desenvolvidos por Gonçalves e Melatti (2017) apresentados anteriormente na metodologia deste trabalho e que serão detalhados na sequência deste texto dissertativo.

Os guias de análise a seguir (negritos) foram pensados e criados pelas autoras supracitadas e são indicativos/orientações que, dentre os inúmeros conhecimentos que os/as professores/as precisam avaliar no Livro Didático, centram-se naqueles relacionados à formação cidadã, que deve estar presente nos LD dos/das estudantes. Dessa forma, antes de adentrar na análise dos livros, optei pelo detalhamento dos guias de análise que apresentam “o que eu estava procurando” ao analisar o Livro Didático.

a. “A qual finalidade as atividades respondem?”

Este primeiro questionamento indica que o/a professor/a volte seu olhar para a proposta das atividades presentes nos Livros Didáticos, verificando se elas possuem apenas um carácter de fixação e/ou memorização, ou se as mesmas levam a problematização do assunto para a devida compreensão, bem como dando o devido amparo para que o/a estudante consiga realizar a atividade, o que seria o ideal.

Ao levar esse questionamento em consideração, observo se há incentivo de trabalho dialógico entre estudante e colegas/professores/comunidade escolar/família, ou seja, agentes que contribuem para a formação escolar, ou se as atividades são predominantemente individuais.

b. “Respeita o carácter laico e autônomo do ensino público?”

Esta observação vai ao encontro do que foi discutido no encerramento do ponto 5.2 sobre a presença ou ausência de publicidade e comerciais nos livros didáticos. Mais do que isso, esse questionamento guia meu olhar para a afirmação do carácter laico e autônomo do ensino público.

c. “Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?”

Com o passar dos anos, os editais do PNLD têm chamado atenção para os cuidados com essa temática. Dessa forma, cabe a análise se os autores e editoras estão de acordo com as legislações vigentes ou se apenas tratam das diferenças socioculturais e as ações afirmativas de forma pontual e superficial.

Diferenças socioculturais e as ações afirmativas referem-se à problematização de cenários que expressam preconceitos de classe, etnia, gênero, raça, sexo, cor etc. Além disso, as autoras indicam o olhar para a necessidade da presença de conteúdo que desnaturalize a pobreza, principalmente quando vinculadas a um grupo social específico, além da presença de ações afirmativas apresentadas por meio de movimentos sociais.

d. “Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético?”

O olhar investigativo para este guia vai ao encontro do que sugere o item anterior, todavia, agora voltado para o conteúdo imagético. Além do mencionado no item C, a análise também se volta para a qualidade das imagens, gráficos e figuras apresentadas, em outras palavras, se apresentam estética adequada para a leitura e compreensão dos estudantes.

Para além disso, é necessário observar se as imagens que possam expressar clichês²¹ - como, a África como um continente da fome ou os indígenas representados de maneira folclórica - vêm acompanhadas de algum elemento textual que as contextualizem socialmente.

e. “Diversifica a cultura cartográfica?”

Todos os guias de análise supracitados podem ser transpostos para a análise de livro de outros componentes curriculares. Todavia, para a Geografia, eles possuem muita relevância, pois trata-se de uma área que estuda a relação do ser humano com o meio. Esse guia em especial é fundamental no cuidado para a análise do Livro Didático de Geografia, tendo em vista que a cartografia possui papel importante na forma de representação da informação geográfica, bem como da estrutura, função e relações que ocorram entre elas, com foco na organização do espaço geográfico e na sua extensão territorial. Também chama atenção para que a questão da escala esteja focada no local, no regional e no global de forma interligada. Segundo Gonçalves e Melatti, (2017, p. 48),

[...] é preciso que se levem e se produzam mapas na sala de aula que ultrapassem a linguagem universal e monossêmica dos mapas institucionais, que classificam as pessoas em categorias estanques, e por vezes, etnocêntricas ou estereotipadas; que permitam a compreensão das relações e tensões global-local...

²¹ Neste momento entendo o clichê de acordo com o que pensam as geógrafas Firmino e Martins: “Os clichês são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Eles podem ser revelados, por exemplo, em imagens de Livros Didáticos, constituindo nos sujeitos ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas” (2017, p. 105-106). Dessa forma, entendo os clichês como padrões de ideias que vão sendo compartilhadas/divulgadas globalmente, enquadrando os pensamentos sobre determinadas temáticas e de certa forma impedindo outras formas de pensar.

f. “Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?”

Esse ponto vai ao encontro do item (c.) - “valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?”. Todavia, para além de verificar se é valorizado por meio da presença ou ausência de determinados conteúdos, será verificado se há tensionamento, ou seja, se o que está contido no Livro Didático permite que o estudante desnaturalize situações de preconceitos, neste caso em relação a gênero, sexo e orientação sexual.

g. “Considera o direito dos povos indígenas e sua participação na constituição do espaço geográfico?”

Também indo ao encontro do ponto (c.), sobre diferentes questões que circundam os povos indígenas. É preciso que esses povos estejam presentes nos Livros Didáticos, mas de uma forma que não “folclorize” sua história, pelo contrário, que suas culturas sejam abordadas e respeitadas. Segundo Gonçalves e Melatti, (2017, p. 49), “[...] o professor precisa observar se as informações presentes nos livros estão postas de forma superficial, incompleta e/ou ausente, apenas buscando cumprir ilusoriamente tais legislações”.

h. “Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”

Além de verificar o que solicita a Lei 10.639/2003, é necessário ficar atento/a sobre de que maneira ou em que contexto a população negra está sendo abordada, pois, segundo as autoras, o que é comumente visto nos livros é o povo negro no território africano e não no chão brasileiro (GONÇALVES, MELATTI, 2017). Assim, como outras formas de preconceito, na análise do Livro Didático é necessário ter um olhar atento para observar se a cultura racista brasileira está sendo desnaturalizada, se o conteúdo é suficiente para a sensibilização dos/das estudantes quanto aos problemas enfrentados pelos povos negros ou afro-brasileiros, além da valorização dos aspectos culturais e sociais desses povos.

i. “Apresenta o desenvolvimento desigual dos territórios e os direitos humanos e cidadania dos imigrantes?”

Por fim, este último guia dos questionamentos que guiaram a análise dos Livros Didáticos da presente pesquisa dá enfoque para a questão dos direitos humanos e cidadania dos imigrantes, que estão relacionados à xenofobia e às condições de vida dos imigrantes, tanto do ponto de vista do imigrante nacional, quanto do internacional. Consiste em uma

temática fundamental, muito presente no cotidiano de nossa sociedade e que precisa ser problematizada em sala de aula.

A partir de todo o exposto, analisei os Livros Didáticos realizando uma leitura minuciosa e detalhada, levando em consideração todos os guias de análise expressos anteriormente. Procurei fazer pausas para anotação, marcação, idas e vindas, progressos e regressos na leitura. Ao final de todas as considerações realizadas, me ative aos questionamentos mais abrangentes propostos pela autora Gill (2007), sendo eles: “Por que eu estou lendo isso dessa maneira?”, “Que características do texto produzem essa leitura?”, “Como ele está organizado para se tornar persuasivo?”, conforme apresentados na metodologia.

É importante ressaltar que a organização da apresentação das análises não aparece de forma linear e sequencial, como os guias grifados são apresentados, pois as considerações são tecidas na medida em que a leitura do livro apresentava elementos em potencial para discussão, ou seja, elementos condizentes com os guias de análise.

7.2 COLEÇÃO GEOGRAFIA: ESPAÇO E IDENTIDADE

O livro analisado é o do terceiro ano da coleção **Geografia: espaço e identidade**, do Ensino Médio. No que se refere aos autores do livro: Andressa Alves é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. A autora também é professora de Geografia e de Artes Visuais no Ensino Fundamental e na formação continuada de professores do Ensino Básico. Outra função desempenhada por ela é de assessoria educacional na rede particular de ensino. Já Levon Boligian é licenciado em Geografia pela UEL e é doutor em Ensino de Geografia pela Unesp. Boligian é professor de EM do Instituto Federal Catarinense – IFC, professor de Metodologia do Ensino de Geografia no Ensino Superior e também agrega a função de assessor educacional²².

Ao realizar a análise de Livros Didáticos é importante que se tenha conhecimento do percurso acadêmico dos/das autores/as, porque a sua base conceitual de formação é imprescindível que seja voltada para a ciência em questão e impreterivelmente para a educação escolar. Como se sabe, existe a necessidade de os Livros Didáticos atenderem às

²² As informações dos autores estavam disponíveis em: <<http://www.seriebrasilensinomedio.com.br/disciplina-geo.php>> e foram acessadas em: 25 de março de 2019.

especificidades da sala de aula, uma vez que o LD é um objeto cultural contraditório, com múltiplas representações, dessa forma, não deve ser escrito por um bacharel da área que não tenha proximidade com a educação.

Como já mencionado, o livro analisado é o do terceiro ano do EM. Este, por sua vez, tem seu conteúdo dividido em quatro unidades e é organizado de acordo como mostra o Quadro 2, dando enfoque para a Geografia Mundial, por meio de temas como a globalização, consumo, meio ambiente, desigualdades e conflitos.

Quadro 2 - Organização do Livro Didático: Geografia: Espaço e identidade 3º ano do Ensino Médio

Unidade 1 – A nova ordem mundial e a regionalização do espaço global.	Capítulo 1 – O capitalismo e o cenário geopolítico contemporâneo. Capítulo 2 – Do mundo bipolar à multipolaridade. Capítulo 3 – Grandes potências econômicas e potências emergentes no cenário multipolar. Capítulo 4 – A regionalização do espaço geográfico mundial.
Unidade 2 – O espaço mundial globalizado.	Capítulo 5 – Capitalismo, espaço geográfico e globalização. Capítulo 6 – O comércio mundial e os blocos econômicos. Capítulo 7 – Os fluxos da rede global de negócios.
Unidade 3 – Consumo e questões ambientais na atualidade.	Capítulo 8 – Sociedade de consumo e meio ambiente global. Capítulo 9 – Degradação ambiental e mudanças ecológicas globais.
Unidade 4 – Desigualdades, conflitos e tensões no mundo contemporâneo.	Capítulo 10 – Globalização, trabalho e desigualdades socioespaciais. Capítulo 11 – Conflitos e tensões no mundo globalizado.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O Quadro 2 mostra que o livro, de maneira geral, traz uma proposta com conteúdo em escala global. É possível observar pela organização dos Capítulos e das Unidades que a complexidade dos assuntos vai aumentando na medida em que avança as páginas, ou seja, os conteúdos vão sendo aprofundados com o passar dos capítulos. Percebe-se por meio dos títulos e subtítulos apresentados que o conceito chave é o de espaço, mas sendo este bastante articulado com o território e com a região.

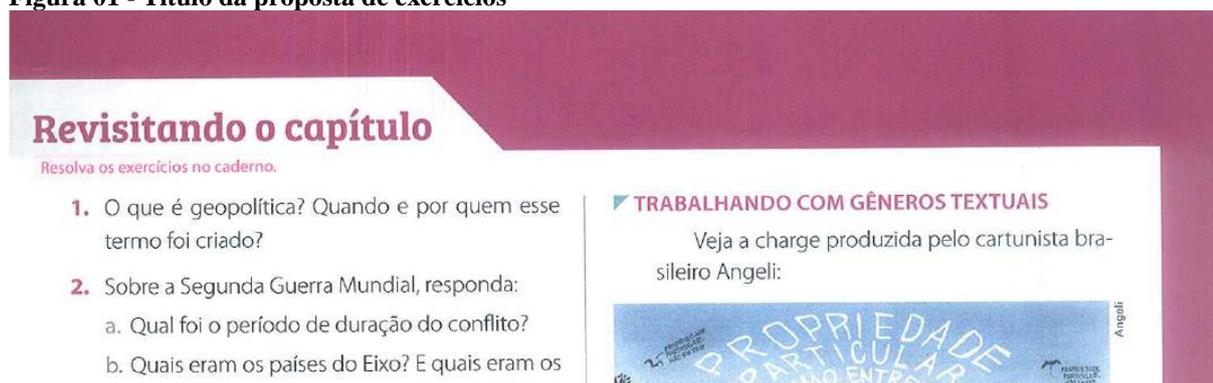
Dito isso, a visão do Guia Livro Didático de 2018²³ quanto à coleção²⁴ em questão diz que ela propõe uma formação em Geografia que possibilite ao estudante interpretar a sua realidade partindo de conceitos e categorias da Geografia. Evidencia a espacialidade de elementos, processos e fenômenos, tanto naturais quanto sociais, isso por meio de uma perspectiva integradora e arrojada que contribui para a possibilidade do aprofundamento dos conhecimentos, associando-os à vida dos estudantes. A coleção também aposta nestes objetivos por meio do estímulo a pesquisas e debates.

²³ Caso não tenha esclarecido ainda, deixa claro o que é o Guia do Livro Didático.....

²⁴ Coleção é o conjunto dos três livros do Ensino Médio.

De maneira geral, ao analisar o livro do terceiro ano é possível perceber que os conceitos e as categorias Geográficas são bem delineados, presentes e bastante distribuídos por toda a obra. Desde as textualidades presentes como conteúdo principal até as atividades que são apresentadas a partir de um título bem atrativo: **Revisitando os Capítulos**²⁵, como pode ser observado na Figura 01.

Figura 01 - Título da proposta de exercícios



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 23).

A Figura 01 representa uma seção do livro que convida os e as estudantes a revisitar o que foi exposto no capítulo. Revisitar, de certa forma, tira o caráter prescritivo de comprovação de aprendizagem que recai sobre as atividades cobradas. Todavia, logo após esta proposta, aparecem questões do **Enem e Vestibulares** que servem como roteiro de atividades de aprendizagem para os e as estudantes.

Considerando o primeiro guia de análise, “**A qual finalidade as atividades respondem?**”, vejo que no Livro Didático em análise há o predomínio de atividades individuais, a cada duas ou três páginas de lista de exercícios, e há apenas a indicação de um trabalho coletivo. Contudo, as atividades coletivas presentes conduzem um trabalho dialógico amplo entre os estudantes e a comunidade escolar, ou, ainda, para além dela. Como pode ser observado nas Figuras 02 e 03.

²⁵ Esta proposta aparece ao final de todos capítulos.

Figura 02 – Exemplo de proposta de atividade coletiva**ENTREVISTA E RESGATE DA MEMÓRIA**

A possibilidade de eclodir a Terceira Guerra Mundial entre as superpotências na segunda metade do século XX aterrorizou o mundo. Para que você e sua turma entendam esse clima de tensão, forme um grupo com alguns colegas para entrevistar pessoas que tenham vivido as ameaças de um conflito nuclear durante o período da Guerra Fria. Perguntem sobre os temores comuns da época e a forma como elas veem os fatos geopolíticos atuais. Anote todas as informações.

Exponham para a turma o que vocês descobriram e reflitam sobre como a Guerra Fria afetou a vida das pessoas em todo o mundo.

Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 43).

Figura 03 – Exemplo de proposta de atividade coletiva**ENQUETE E DEBATE**

Realize uma enquete com os colegas, com o intuito de verificar se eles apresentam um comportamento consumista. Veja algumas sugestões de perguntas:

- ▶ Ao sair para fazer compras, você retorna com presentes para outras pessoas?
- ▶ Quando você está triste, costuma fazer compras para se sentir melhor?
- ▶ Para você, fazer compras é uma diversão?
- ▶ Você compra coisas que acaba não usando?
- ▶ Antes de sair para as compras, você faz uma lista do que realmente precisa?
- ▶ Você costuma gastar mais do que havia programado?

Peça aos entrevistados que escolham uma destas alternativas como resposta para cada pergunta: **sempre**; **frequentemente**; **raramente**; **nunca**. Depois, em grupos, reúnam as respostas obtidas e construam gráficos para auxiliar o debate em sala de aula, que deverá se desenvolver em torno da seguinte questão: Somos consumistas ou não?

Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 166).

Segundo Gonçalves e Melatti (2017), geralmente, dentre as diversas atividades apresentadas pelos LD, elas consistem em pouco ou nenhum subsídio para o/a estudante problematizar situações geográficas descritas ou aspectos relacionados à escala local e cotidiana. Contudo, não é o que revela o LD analisado e os exemplos trazidos nas Figuras 02 e 03. Os exercícios possibilitam o diálogo com o conhecimento do estudante e com o contexto em que ele está inserido.

O conteúdo que remete a os exercícios apresentados relaciona as Guerras e o consumismo às questões ambientais, todavia não problematiza de que modo isso está imbricado. Acredito que a relação entre essas temáticas precisa ser questionada,

oportunizando aos estudantes pensar sobre a relação entre questões ambientais, consumismo e guerras. A problematização relativa dessas temáticas pode contribuir para a formação dos/das estudantes para a cidadania e a consciência social e política e ambiental que envolvem essas questões. As atividades presentes nos Livros Didáticos são importantes, pois, de certa maneira, legitimam o que foi apresentado no capítulo e/ou seção do livro. Dessa forma, os exemplos de atividade apresentados, por mais que partam de um contexto mundial, fazem o estudante perceber como essas temáticas estão presentes no cotidiano.

Do ponto de vista da estética, ou seja, levando em consideração o guia de análise “d”, **“Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético”** o livro pode ser considerado bastante satisfatório, com ampla quantidade de figuras, bem distribuídas e de boa qualidade. O *layout* é *clean*, com informações imagéticas e de textos bem distribuídos. Isso é muito positivo na apresentação de um livro didático, pois, segundo a minha experiência de análise de outros livros e até de apostilas de instituições privadas, o *layout* das obras é poluído, repleto de informações, ícones, encartes, mini artes, *QR codes* indicando conteúdo interativo dentre outros. Considero que são informações importantes, mas não precisam aparecer em todas as páginas em quantidades exageradas, todas voltadas para o mesmo conteúdo, enfim, esses recursos devem ser utilizados de forma comedida, a fim de não comprometer a atenção dos estudantes para os conteúdos e conceitos apresentados.

Quanto à análise crítica das imagens, isso será abordado na medida em que avanço nos guias de análise. Antes, é necessário dizer que o caráter laico e autônomo do serviço público é respeitado na medida em que não se encontra no livro doutrinação política ou religiosa, nem mesmo o uso de imagens de produtos comerciais. Para ser mais exata, é possível encontrar no livro exemplo de propagandas, mas todas com as marcas dos produtos ocultadas. A partir desta verificação percebo que o guia de análise “b”, **“Respeita o caráter laico e autônomo do ensino público”** é contemplado. A propaganda é um gênero relevante para o processo de aprendizagem de leitura e produção de significados e de sentidos, que possibilita o desenvolvimento de posicionamento crítico dos estudantes em face de esse tipo de texto quando se deparam com o mesmo no seu cotidiano. Todavia, a propaganda tem um objetivo claro que é levar o/a leitor/a adquirir algum produto, serviço ou bem, por esse motivo a necessidade de ocultação de marcas, uma vez que a aprendizagem da leitura de propaganda é importante.

A questão da propaganda como um gênero textual nos remete a outra questão significativa observada na análise dos livros que é a interdisciplinaridade. A preocupação com

a interdisciplinaridade é apresentada como requisito fundamental no edital de seleção de obras e, como se pode observar, se voltarmos à Figura 01, o livro propõe a análise de gêneros textuais - coloco a afirmação no plural, pois isso também ocorre em outros momentos no LD em questão.

Na sessão em análise, se busca a interdisciplinaridade de modo a integrar os conteúdos com o de outros componentes curriculares, o que se dá através interpretações geográficas por meio de diferentes gêneros textuais e outras linguagens, como poesias e artes gráficas. Todavia, percebe-se que a interdisciplinaridade é limitada a isso quando poderia ser mais abrangente.

Ampliando o conhecimento sobre os achados neste Livro Didático, o guia analítico “e” **“Diversifica a cultura cartográfica”** permitiu a observação de que o livro tem a preocupação com a abordagem cartográfica ao considerar os conceitos de espaço, território e lugar, o livro possibilita pensar na escala de análise geográfica, uma vez que se preocupa em apresentar mapas com fenômenos e dados especializados para melhor compreensão dos estudantes. A escala geográfica é indispensável, visto que nada ocorre de forma isolada no espaço e no tempo.

As ações retratadas no livro, da maneira como são expressas, possibilitam ao estudante compreender que elas podem ter implicações de ordem global, nacional, regional ou local. Ao abordar como as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, no passado e presente, no tempo e espaço interferem na natureza e na sociedade por todo o bloco, o livro mostra a preocupação dos autores com a categoria de escala geográfica. Todavia, fica evidente ao longo dos capítulos um aspecto negativo que é a falta de abordagem do conceito de lugar, visto que, os conteúdos não fazem paralelos com questões nacionais ao longo do livro, destinando apenas uma parte da última Unidade para falar de questões nacionais.

Retomando a questão analítica sobre as figuras, mas agora não do ponto de vista estético, mas sim por meio do guia analítico supracitado “e” é perceptível como os diversos formatos de fotografias, quadrinhos, charges, tabelas, mapas e gráficos contribuem para a percepção do espaço geográfico em escalas variáveis. Contudo, essas imagens são passíveis de críticas, pois expressam alguns clichês – que serão exemplificados e problematizados por meio de ilustrações retiradas do livro em discussão mais adiante . As autoras Firmino e Martins asseveram que “Uma Geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico” (2017, p. 106).

Ainda, diante dessa problemática, a visão das autoras sobre os clichês é ainda mais ampla: “Somos indivíduos clichês, vivemos em ambientes cercados de clichês, e mais, ousaríamos dizer ainda, o clichê nos ajuda por muitas vezes a pensar, a repetir, a resistir e a reagir perante as demandas do cotidiano” (FIRMINO e MARTINS, 2017, p. 110). Diante disso, entendo que os clichês não constituem apenas um problema, ou um erro. A questão é quando eles aparecem sem contextualização, quando são associados a outros assuntos e não são problematizados pelo elemento textual, por exemplo.

Com relação a esse tema, chamo a atenção para a questão de que perceber os clichês em Livros Didáticos não é querer apontar um culpado e por seguinte julgá-lo. Mas sim compreender como o pensamento veio sendo orientado e permanece nos Livros Didáticos que circulam nos espaços escolares.

Quanto às questões levantadas, identifiquei algumas problemáticas que o guia de análise “c” **“Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas”** permitiu a observação, lembrando que este guia se refere majoritariamente à problemática de cenários que expressam preconceitos de classe, etnia, gênero, raça, sexo, cor etc. A exemplo disso, tem-se as Figuras 04 e 05:

Figura 04 - Mulheres trabalhando em maquiladoras



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 133).

Figura 05 - Homens trabalhando na indústria automobilística



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 67).

As Figuras 04 e 05 apresentam dois espaços profissionais, um com homens e outro com mulheres trabalhando. Essas imagens expressam um clichê com a questão de sexo e gênero que é a diferenciação do que é função profissional da mulher e do homem. Atualmente, na sociedade capitalista, pode-se compreender que a posição da mulher e do homem no sentido geral de que ambos são trabalhadores e remunerados é igual. Quanto a isso não há dúvidas. Porém, quanto aos valores de salário, aos postos de trabalhos, às funções e, sobretudo no que tange à hierarquia, não há nada de igual.

O direcionamento profissional da mulher é comumente em indústrias com tecnologia tradicional, cuja qualificação para o trabalho pode ser baixa. A Figura 04 ainda é precedida no LD por um trecho que afirma ser a nação mexicana, localização das maquiladoras²⁶, a detentora da renda *per capita* mais baixa da América do Norte. Em relação à escolha de uma imagem com mulheres para representar esse trabalho, Tonini (2002) assevera: “[...] se sua atividade é remunerada, esta é desigual, os homens, mesmo desempenhando a mesma atividade no setor privado, recebem salários mais altos” (p. 67).

Assim, na Figura 05, tem-se um trabalho mais associado à modernização tecnológica, com a presença predominante de homens brancos. Essa imagem reforça a divisão entre o trabalho da mulher e do homem dentro da indústria. Algumas pessoas podem argumentar que isso é uma coincidência e que também existem mulheres nos campos mais tecnológicos,

²⁶ “As maquiladoras são indústrias instaladas em território mexicano próximo à fronteira com os Estados Unidos. Essas indústrias realizam a montagem de produtos e utilizam a mão de obra mexicana, com custos mais baixos” (BOLIGIAN; ALVES, 2016, p. 133).

assim como existem homens nos setores menos modernizados, de fato, isso é verdade. Todavia, segundo Tonini (2002), a presença dessas imagens nos LD de Geografia, reforçando essa predominância de mulheres em um setor e homens em outro, é uma maneira de regulação social que se coloca a produzir padrões aceitos como normais ou comuns na sociedade. Isso porque, como já mencionado, o LD é um artefato cultural que legitima essa regulação.

Essas imagens apontam para a seguinte assertiva:

[...] as mulheres, apesar de alcançarem a “permissão” de circular por outro setor da atividade econômica – a indústria –, tradicionalmente considerado reduto masculino, têm acesso limitado quanto aos setores em que podem atuar dentro da indústria ou quanto à tecnologia da indústria. Embora as mulheres sejam atravessadas diariamente por toda a tecnologia de ponta produzida nas indústrias, o seu acesso a ela é mais facilmente alcançado quando elas estão na posição de consumidoras desses produtos e não como produtoras. (TONINI, 2002, p. 72).

Figura 06 – Exemplo de mulheres consumidoras



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 55).

Figura 07 - Exemplo da mulher enquanto consumidora



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 161).

Quanto a esse papel de consumidora representado pela figura feminina nos Livros Didáticos, o qual é mencionado na citação anterior, também é possível mostrar exemplos presentes no LD analisado nas Figuras 06 e 07. Observa-se que há uma escolha de representação e esta, até mesmo quando é uma arte criada e não uma foto capturada, ainda assim apresenta uma mulher carregada de pacotes e sacolas em um shopping.

Ainda em relação às questões de gênero e olhar para com a valorização, problematização e desnaturalização de preconceitos entre os sexos, o Livro Didático analisado apresenta a seguinte imagem:

Figura 08 - Mulher astronauta



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 34).

Essa imagem compõe um *boxe* do livro que se chama *Mulheres em Foco*. Em todo o livro tem a presença de três deles. Segundo o Guia do Livro Didático, “[...] os boxes Culturas em foco e Mulheres em foco garantem, também, a valorização de outras formas de conhecimento, contemplando o estudo das relações entre a sociedade e a natureza” (2018, p. 79) e “*Mulheres em foco*, que traz textos que relacionam os conteúdos à vida e à condição das mulheres.” (2018, p. 80).

A presença da figura da mulher em um *boxe* especial enaltecendo suas conquistas é de grande valia, todavia, o conteúdo que antecede essa imagem é sobre a Guerra Fria e a corrida espacial e apresenta um cartaz com a presença de três homens – brancos – astronautas. Ou seja, o livro reforça a conquista da mulher posterior à do homem e a presença feminina em menor quantidade, por mais que a missão espacial da imagem retratada acima tenha sido antes da missão relatada dos três homens. O livro não problematiza a questão da conquista de uma mulher sendo astronauta, ele apenas cita.

Com essa consideração supradita, trago novamente Tonini (2002) para o contexto, pois a autora assevera que: “O estranhamento dessas imagens só é possível quando ocorre o entendimento de uma verdade construída interessadamente, a qual posiciona homens e mulheres com comportamentos diferentes devido às suas diferenças sexuais.” (p. 64). Assim, para que os/as estudantes tenham essa compreensão, é necessário apresentar ou falar de um histórico que evidencie isso.

Ainda em relação à questão de gênero e para avançar na problematização, apresento as Figuras 09, 10 e 11:

Figura 09 - Presidentes da América do Sul



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 126).

Figura 10 – Dirigente do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 47).

Figura 11 - Representantes do G7



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 46).

Dando continuidade à análise das imagens do Livro Didático em questão, ao abordar a temática da geopolítica, percebe-se que os cargos políticos mais significativos são ocupados por homens. Apesar de a Figura 09 apresentar um número considerável de mulheres, ainda assim os homens são os mais numerosos.

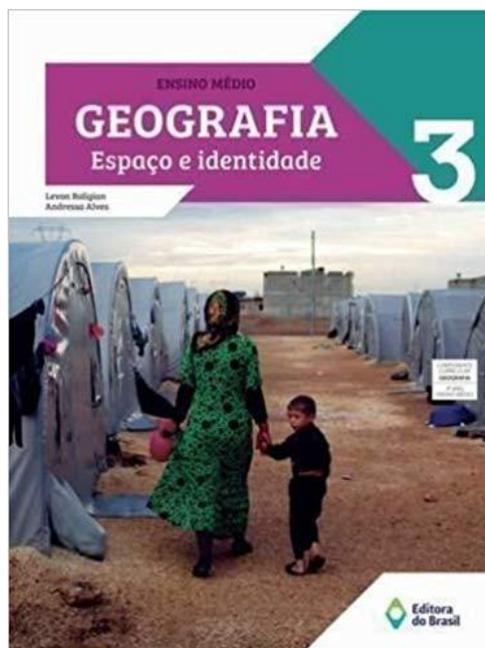
Ao dirigir meu foco de análise para a questão de gênero nos Livros Didáticos, me deparo com algumas afirmações já feitas por outras pesquisas²⁷ em que a figura da mulher

²⁷ A exemplo: TONINI, I. M. **Identidades capturadas Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Tese de doutorado. Porto Alegre - UFRGS, 2002. CESAR, T. R. A. de O. **Gênero, poder e produção científica geográfica no Brasil de 1974 a 2013**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/565>>. Acesso em: 02 de dez. 2018. FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira:

majoritariamente ocupa um papel de mãe e dona do lar, pois muitas vezes aparece realizando tarefas domésticas ou acompanhada de crianças. Digo isso tanto relacionado a imagens quanto a gráficos e tabelas, principalmente os que tangem à questão de natalidade.

Com isso há um entendimento de que a figura feminina, por ser biologicamente constituída para a gestação, é responsável pelos filhos, deixando ao homem um papel coadjuvante ou papel algum. Essas imagens nos Livros Didáticos colocam naturalmente a mulher sob esta responsabilidade de “maternidade em primeiro lugar”.

Figura 12 - Capa do livro



Fonte: Boligian e Alves (2016, s.p).

Figura 13 - Propaganda da década de 1960



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 158).

Todo esse olhar ganha uma conotação com um peso ainda maior quando se associa essa figura materna expressa pelos livros com a questão da posição da mulher no mercado de trabalho. Com isso, o discurso autoriza a verificação do homem como provedor do sustento da família, enquanto a mulher é responsável por outras atividades. Isso é reforçado ainda mais quando o livro apresenta mulheres em espaços específicos acompanhadas de crianças, como as suas casas, e os homens com crianças apenas eventualmente, em lugares públicos, e isso retratado marcadamente como pano de fundo.

Figura 14 - Refugiados chegando na Alemanha



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 58).

Quanto ao exposto, Tonini (2002, p. 64) diz que “[...] esses conhecimentos veiculados nos Livros Didáticos de Geografia estão regulando o comportamento dos estudantes, pois eles estão aprendendo quais são as funções dos homens e mulheres no espaço doméstico.” Ou seja, como fica o entendimento da jovem estudante que não se vê nessa posição de materna? Como se vê o jovem estudante autorizado a se julgar mais capacitado que as suas colegas para determinadas tarefas? Esses questionamentos mostram a importância da atenção que se deve ter para com esses conteúdos nos LD.

Anteriormente citei Firmino e Martins (2017) para falar de clichês e, com isso, parti da compreensão de que eles colaboram com o pensamento, com a repetição, com a resistência e com a reação, e o mais preocupante deles paira no campo da repetição. Isso porque, não se pode deixar uma mulher estudante crer que será difícil se colocar em cargos de grande prestígio, que é inédito uma mulher virar astronauta ou que é da natureza feminina gostar de fazer compras no shopping.

Perceber e discutir a presença de clichês no ambiente escolar é auxiliar na formação para a cidadania dos jovens, uma vez que suscita o exercício de pensar em como alguns grupos estão inseridos na sociedade. Lidar em sala de aula com o fato de que muitas mulheres ainda sofrem de violência física nas ruas e em casa, que o machismo ainda é muito presente na sociedade brasileira, que a mulher ainda é discriminada em diversos setores do mercado de trabalho é abordar o conhecimento com um caráter crítico que problematiza, que desconstrói e ajuda na formação dos/das jovens para a atuação cidadã na sociedade.

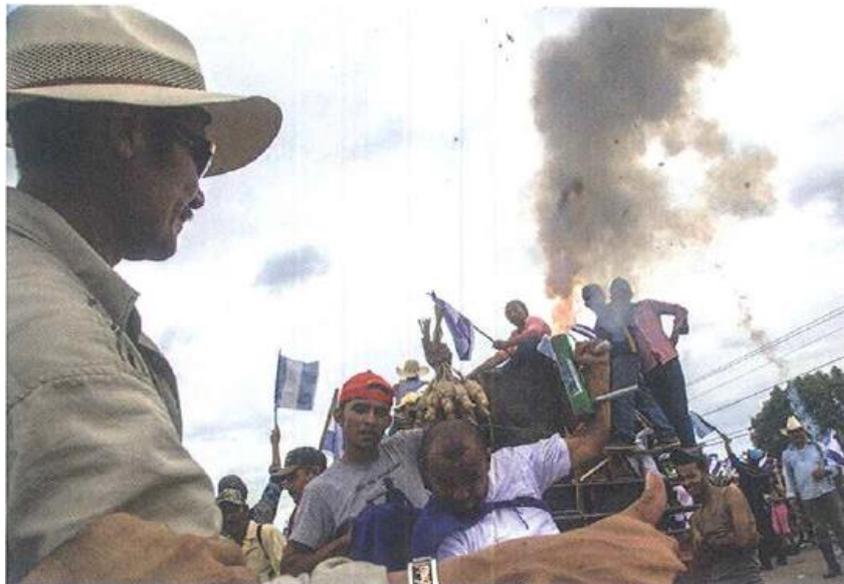
Mudando o rumo da análise, o presente livro, por apresentar uma escala mundial, aborda muito a questão da migração e dos refugiados. A capa do livro, apresentada anteriormente na Figura 12, é um exemplo disso. Questões migratórias fazem parte da pauta mundial no quesito cidadania, sendo um assunto que vem se agravando ano após ano, sobretudo nos países envolvidos em conflitos armados, civis, perseguições, ou ainda locais marcados pelas desigualdades, fome, desastres ambientais, entre outros.

A Unidade 4 do livro analisado intitulada “Desigualdades, conflitos e tensões no mundo contemporâneo” aborda a questão das migrações pelo mundo, o olhar analítico para com esta unidade foi bastante orientado pelo guia “i” “Apresenta o desenvolvimento desigual dos territórios e os direitos humanos e cidadania dos imigrantes, como o próprio título já diz, em razão das desigualdades socioeconômicas dentro dos países e entre eles, bem como em função de Guerras e de conflitos civis. De forma geral, a temática é tratada no livro por meio

da economia, do mundo do trabalho e também das questões culturais, ao passo que tenta espacializar os fatos por meio de mapas, como será visto mais adiante.

Em relação à temática de conflitos, o guia supracitado permite a identificação de alguns equívocos no livro que podem causar má interpretação por parte dos estudantes. Um equívoco de grande peso na minha análise é o que aparece no Capítulo 11, intitulado “Conflitos e tensões no mundo globalizado”. Na página 213, pode ser vista a presença de alguns grifos que chamam a atenção para as seguintes palavras: “grupos terroristas”, “fanatismo religioso”, “movimentos separatistas”, “movimentos sociais camponeses”, “trabalhadores urbanos”, “xenofobia” entre outros. A problemática que levanto recai sobre a seguinte imagem:

Figura 15 - Representação de manifestação dos sem-terra em Nicarágua



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 213).

A Figura número 15 está alocada na página 213 e ao lado do texto com o grifo “grupos terroristas”. Como pode ser observado, a imagem mostra fogo e fumaça e isso constitui elementos marcantes que podem fazer com que os estudantes remetam esse grupo de trabalhadores sem-terra a grupos terroristas, o que é problemático para a representação do movimento que reivindica distribuição igualitária do acesso à terra, com longo histórico tanto no contexto nacional quanto no internacional, como é o caso da imagem em questão, que representa o movimento na Nicarágua.

A questão é de muita relevância para os estudantes brasileiros que acompanham eventualmente notícias de conflitos, avanços e retrocessos nesses movimentos, sobretudo,

com veiculação nas grandes mídias. Segundo Deon (2017), o Brasil é um dos países que possui os maiores latifúndios do mundo²⁸, por esse motivo, a reforma agrária é uma questão que há tempos faz parte da pauta nacional, colocada como uma necessidade do País. Dessa forma, o Livro Didático que circula nas salas de aula precisa tratar da temática com muita ênfase e ter cuidado para que não sejam feitas associações errôneas.

No que tange à temática migrações, esta tem grande peso para o estudante brasileiro, cujo país recebe anualmente uma parcela considerável de imigrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos entre outros. Com isso se faz necessária a abordagem da temática migrações nacionais e internacionais, evidenciando os motivos da saída dessas populações de seus países de origem. O trabalho com essa temática nas aulas de geografia é fundamental para que os/as estudantes conheçam a realidade dos migrantes e possam compreender a importância e a relevância em receber e dar assistência social e trabalho para esses homens e mulheres que, muitas vezes, se veem obrigados a sair de seus países em busca de outro lugar para morar e trabalhar. Isso contribui para evitar as manifestações de aversão, hostilidade ou ódio contra pessoas que são estrangeiras ou são vistas como forasteiras.

Conforme relatei anteriormente, há uma deficiência no livro quanto à abordagem da categoria Lugar. Com isso, percebi que os movimentos migratórios de pessoas dentro do Brasil não foram abordados pelo livro. Esse fato dificulta a possibilidade do/da estudante trazer a compreensão do conteúdo para a sua realidade e, assim, estabelecer referências e relações com o que é trabalhado em sala de aula. Enquanto professora de Geografia, vejo como indispensável que o/a estudante compreenda as condições de vida das pessoas de outra região, buscando entender as desigualdades regionais e possíveis motivações para as migrações. Também é de muita relevância que o Livro Didático reconheça os direitos dos cidadãos migrantes.

Ainda dentro da temática sobre os migrantes, essa aparece bastante associada a questões econômicas e de trabalho. Todavia, ao analisar o conteúdo, percebo que não há necessidade de contrapor o discurso que comumente aparece nos livros, de que os imigrantes são causadores de inchaços das cidades, de problemas urbanos e violência, pois esse discurso não está presente no livro analisado. O que está presente são imagens que retratam a realidade

²⁸ Segundo o site Brasil de Fato, resultados preliminares do Censo Agropecuário de 2017 indicam que a estrutura agrária no Brasil se concentrou ainda mais nos últimos 11 anos, período desde o último levantamento. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/07/26/no-brasil-2-mil-latifundios-ocupam-area-maior-que-4-milhoes-de-propriedades-rurais/>>: Acesso em: 22 de março de 2019.

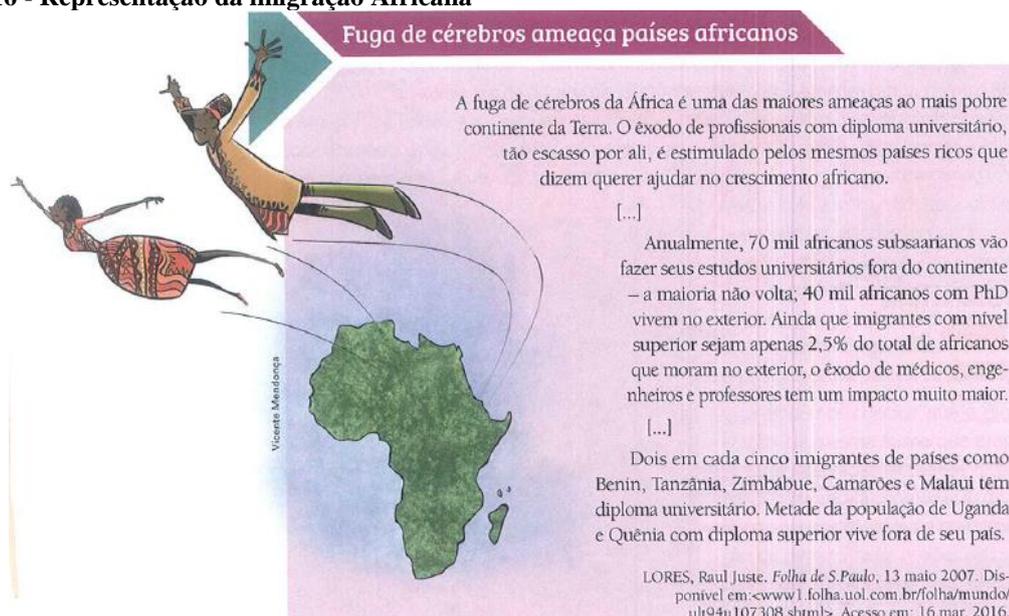
dos migrantes em relação à travessia marítima para seu destino final, das suas manifestações culturais e mapas que revelam os fluxos migratórios internacionais, como será visto mais adiante.

As diferentes textualidades do livro distinguem os motivos que fazem um grupo populacional se deslocar de um lugar para outro e coloca em destaque os países não desenvolvidos marcados pelo desemprego e pela pobreza, cuja população busca melhores condições de vida em países com melhores oportunidades, na maioria das vezes classificados pelos autores como desenvolvidos. Essa forma de retratar a migração coloca o acolhimento dessas populações de forma humanitária e expressa isso por meio de dados estatísticos.

A abordagem do Livro Didático e os exemplos trazidos por ele apresentam a diversidade de migrações que ocorrem no mundo, contudo, dá atenção aos destinos dos migrantes às diferentes localidades da península Europeia e, como mencionado, peca na ausência dos exemplos nacionais.

Este LD se diferencia do que é senso comum e do que é apresentado comumente aos estudantes, principalmente por meio das grandes mídias. O LD não abrange um olhar positivo aos imigrantes quando deixa de mencionar que eles contribuem por meio do seu trabalho no país onde são acolhidos. Todavia, menciona o fato que eles movimentam a economia do seu lugar de origem e seguem a discussão sob um outro ponto de vista, como pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 - Representação da imigração Africana



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 198).

Como apresentado, o termo “fuga dos cérebros” caracteriza o fluxo migratório de profissionais com alta qualificação que deixam seus países de origem. O texto da Figura 16 dá a entender que, com a “perda cérebros”, perde-se um grande potencial para inovações, que serão desenvolvidas por essas pessoas em outras nações. Ao analisar o texto, me causou estranhamento o fato de ser escolhida uma notícia superficial, que reforça a pobreza do continente africano, ao passo que diz: “[...] países ricos que dizem querer ajudar o crescimento africano”.

Para dar conta de entender meus estranhamentos, me coloquei a pesquisar o termo “fuga de cérebros” e, apesar de entender que se trata de um termo que pode representar a fuga dos cérebros de diversas localidades do globo, a maior parte das notícias, artigos e pesquisas realizadas são voltadas para o continente Africano. Com isso, entendi que, para a formação cidadã a respeito deste assunto, precisa-se superar a questão já conhecida de que os recursos naturais presentes no continente africano são alvo de cobiça e ambição das potências estrangeiras e que esses recursos foram muito exploradas no passado e continuam alvo de exploração no presente.

Então, precisa-se avançar na discussão, entendendo que na lógica mundial esses interesses visam o seu próprio desenvolvimento econômico e, não, como seria de esperar, uma melhoria das condições de vida das populações locais. Quanto a isso, Costa entende que:

O que nem todos têm consciência é que também os recursos intelectuais de África são aliciados a viver e trabalhar nos países mais desenvolvidos. Quando dizemos são “aliciados” não significa que na maioria dos casos exista uma estratégia pensada pelos países mais desenvolvidos para retirar a África a sua riqueza intelectual mas simplesmente ao dar-lhes melhores condições de vida, profissionais e liberdade de expressão estão colaborando no empobrecimento intelectual desse continente. (2008, s.n.).

O exemplo apresentado pelo autor supracitado pode contribuir para reforçar a ideia de que os intelectuais africanos optam em sair do continente para trabalhar, pesquisar nos Estados Unidos ou na Europa, portanto deixando de explorar que essa fuga é estimulada por países “desenvolvidos”. Com isso, valoriza-se a presença dessa abordagem no Livro Didático que, ao invés de tratar sobre a questão central dessa transferência e a da transferência de mão de obra barata para esses países. Esses estereótipos reforçam a ideia de “países ricos bonzinhos ajudando” a “África pobre”. Reforçar essa ideia no LD contribui para mascarar a questão da exploração das riquezas naturais e humanas desses países. Ao trabalhar com essas temáticas em sala de aula, o/a professor/a de geografia precisa ter muito cuidado e

problematizar através de diferentes fontes de pesquisa para evitar a formação de pré-conceitos sobre a realidade do continente Africanos e demais países “pobres”.

Nessa perspectiva, nota-se uma superficialidade no livro ao abordar o assunto xenofobia, ou seja, o livro em questão aponta como principal causa da discriminação a concorrência no mercado de trabalho.

A disseminação da xenofobia, ou seja, rancor ou aversão a tudo o que é estrangeiro: pessoas, costumes ou produtos. O sentimento xenófobo tem se manifestado, sobretudo, entre os habitantes de países desenvolvidos em relação aos trabalhadores imigrantes, que geralmente ocupam vagas do mercado de trabalho de baixa remuneração. (BOLIGIAN; ALVES, 2016, p. 213).

Não considero interessante e proveitoso que o sentimento xenófobo seja combatido com justificativa econômica, considerando o imigrante como mão de obra barata. Entendo que o livro pode apontar elementos positivos e problematizar qual a contribuição do imigrante ao país onde se fixou, para evitar posicionamentos intolerantes de xenofobia e racismo. Sabe-se que o imigrante, raras as vezes, irá ocupar uma vaga de emprego de alguém nativo, que tenha a cor da pele branca, hábitos culturais, religiosos e idioma identificados com a cultura local dominante. Isso mostra como a xenofobia tem raízes mais profundas. A Figura 17, que representa a manifestação xenofóbica de um grupo de neonazistas, é um demonstrativo de que é necessário problematizar a questão dos imigrantes em todo o mundo.

Figura 17 - Manifestantes Neonazistas na Alemanha



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 213).

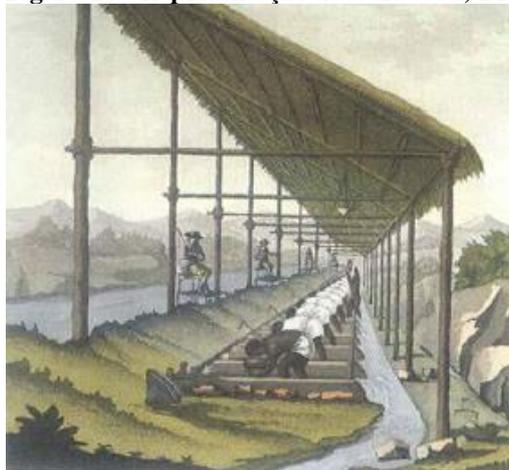
Mais do que a presença do assunto em questão, o LD deveria apresentar elementos que permitam aos estudantes transitarem pelas questões de respeito, valorização e integração social, pois os imigrantes passam a ser vistos como concorrentes, que precisam disputar as mesmas vagas de emprego e obter os mesmos direitos dos cidadãos locais. Sendo assim, vejo

essa abordagem como indispensável, porque a rejeição aos imigrantes chega a casos extremos de violência. Assim é possível constatar que as questões abordadas não expressam preconceito, ou seja, isso leva ao devido cumprimento das exigências feitas pelo Edital do PNLD ao qual o Livro Didático se submete.

Apesar da constatação supradita, considera-se negativa a falta de aprofundamento em relação a algumas questões postas, isso porque, apesar de o livro dar visibilidade, ele não problematiza. Como é o caso do cumprimento da Lei Federal nº 10639/2003, que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.” (BRASIL, 2003, s.n).

O guia de análise “h” **“Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”** permite a constatação de que apesar do cumprimento da Lei nº 10639/2003, é perceptível como o livro ainda ilustra pessoas negras como escravas, vinculando-as a péssimas condições de trabalho no passado e no contemporâneo, e constantemente em condição inferior de trabalho e/ou de vida. Essa fala pode parecer contraditória, porque anteriormente mostrei imagens de pessoas negras como representantes de países, porém, essa percepção não é a predominante, como será visto a seguir.

Figura 18 - Representação de escravos a) Brasil séc. XVIII, b) EUA séc. XIX



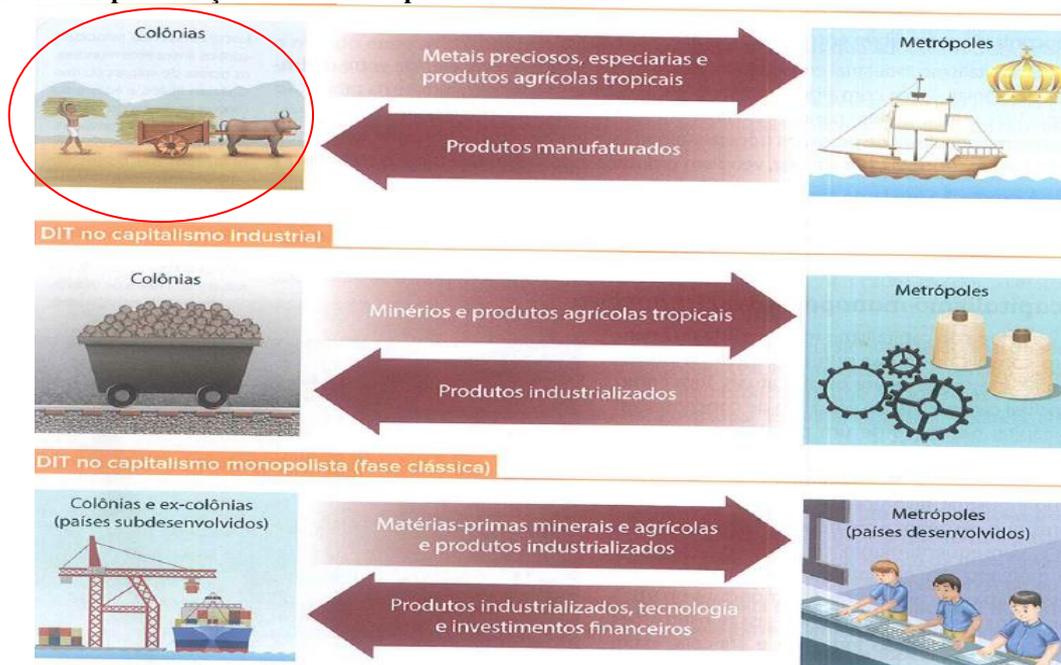
Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 16-17).

As imagens que estão presentes nas páginas 16 e 17, consecutivamente, fazem parte das páginas que expressam de maneira textual os sistemas econômicos dominantes pós-guerra, mais especificamente o capitalismo. Entretanto, parece que as imagens são lançadas ali de forma deslocada, pois em nenhum momento o texto chama a atenção para elas e não as problematiza.

Na página 16, encontra-se o seguinte trecho “[...] a força de trabalho dos povos nativos, o que tornou possível a acumulação de capitais para o desenvolvimento da manufatura e mais tarde da atividade industrial na Europa”. Esse trecho é preocupante, no meu entender, porque minimiza outros acontecimentos e realiza um apagamento do elemento “escravização”, “superexploração” da mão de obra, sem contar que a mão de obra Africana, nesse caso, nem se classifica como nativa. Mais grave que isso, ainda é associar a exploração da mão de obra Africana como única e exclusiva possibilidade de desenvolvimento, ao invés de associá-la como uma consequência grave do capitalismo comercial.

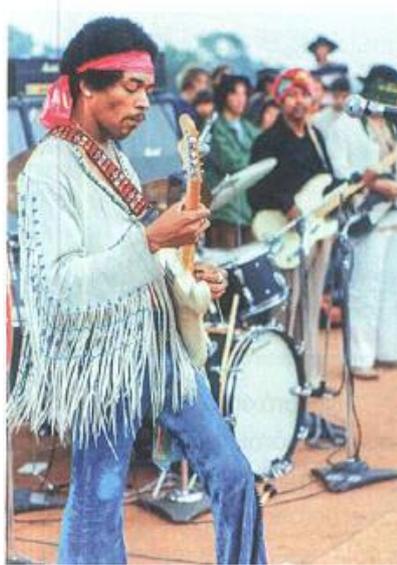
As imagens 19 a 25, a seguir, aliadas à Figura 18, consistem nas únicas 10 vezes em que os negros aparecem de forma enfática no Livro Didático analisado. Quando digo enfática, quero dizer que pessoas negras aparecem em outros momentos, mas de forma coadjuvante, como em espaços públicos, mas sempre como pano de fundo e em minoria.

Figura 19 - Representação da DIT no capitalismo comercial



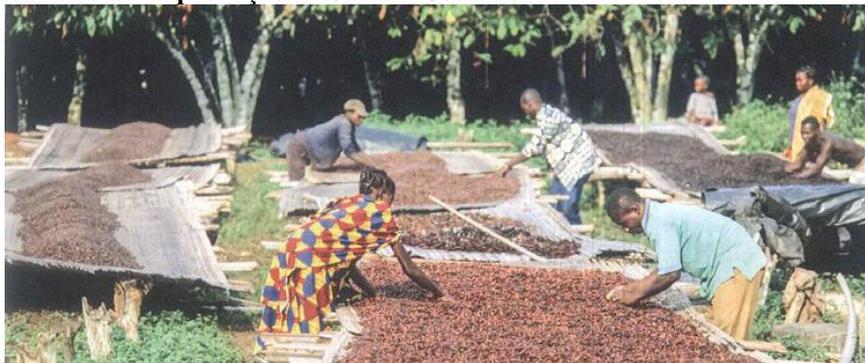
Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 18).

Figura 20 - Músico em Woodstok



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 42)

Figura 21 - Trabalhadores na produção de Cacau - Costa do Marfim - 2013



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 85).

Figura 22 - Mulheres negras manifestando por meio da internet



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 143).

Figura 23 - Adolescente no maior lixão da África - Gana, em 2013



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 164).

Figura 24 - Pescadores no Quênia em 2013



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 173).

Figura 25 - Sudaneses celebrando o dia da independência - a Foto é de 2011



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 221).

A partir das imagens anteriores, é perceptível o quanto o Livro Didático não possibilita avançar no que se refere à abordagem da posição socioeconômica das pessoas negras. Afirmo isso diante das Figuras 18, 19, 21 e 24, que representam pessoas negras em postos de trabalhos considerados primários, de baixa qualificação, sem nenhuma ou pouca remuneração e, quando postos na escala mundial, com pouca valorização, apesar de sua importância e também baseando-me no guia de análise “h” **“Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”**

Como pode ser observado, as imagens mostram negros e negras em posturas curvas, agachadas, cabisbaixas, enquanto a maior parte das imagens que apresentam pessoas brancas estão em posturas eretas. Essa observação, de imagens de pessoas negras desempenhando atividades primárias somente no setor da agricultura, a sua ausência nos outros setores e a insistente presença na pecuária ou no extrativismo mineral/vegetal, liga essas pessoas ao *status* de primitivos e não evoluídos. Ainda mais quando essa representação vem acompanhada da representação dos brancos em setores tecnológicos e avançados.

Ainda nesse sentido, ao olhar as imagens com atenção, é possível perceber como a expressão das pessoas negras é de tristeza, apatia, com exceção das Figuras 22 e 23. Essa representação nos induz a pensar que as pessoas negras são assim por natureza e aceitam ser assim. Essa representação produz verdades, legitima os discursos que constroem estereótipo, por entender essas características como marcas típicas da identidade de pessoas negras.

A Figura 25, intitulada Mulheres negras manifestando por meio da internet, aparece a partir de um boxe intitulado Mulheres em Foco. É interessante, proveitoso e rico o fato da imagem trazer pontos positivos da manifestação feminina e dos seus objetivos, é mais interessante ainda o fato da notícia escolhida abordar, mesmo que pontualmente, a diferença que existe no feminismo da mulher negra e da branca. Todavia, a problemática que quero trazer é no sentido da expressão das mulheres na imagem.

Hoje é muito vasto o conteúdo produzido para o conhecimento de posicionamentos, falas e pensamentos racistas. Uma ramificação desse conhecimento recai sobre a figura da mulher negra raivosa, brava e agressiva. Existe o mito da histeria que paira sob as mulheres, no entanto, quando se trata de uma mulher negra, o assunto é mais sério. Sobre isso, Davis, colunista do site Esquerda Online, assevera:

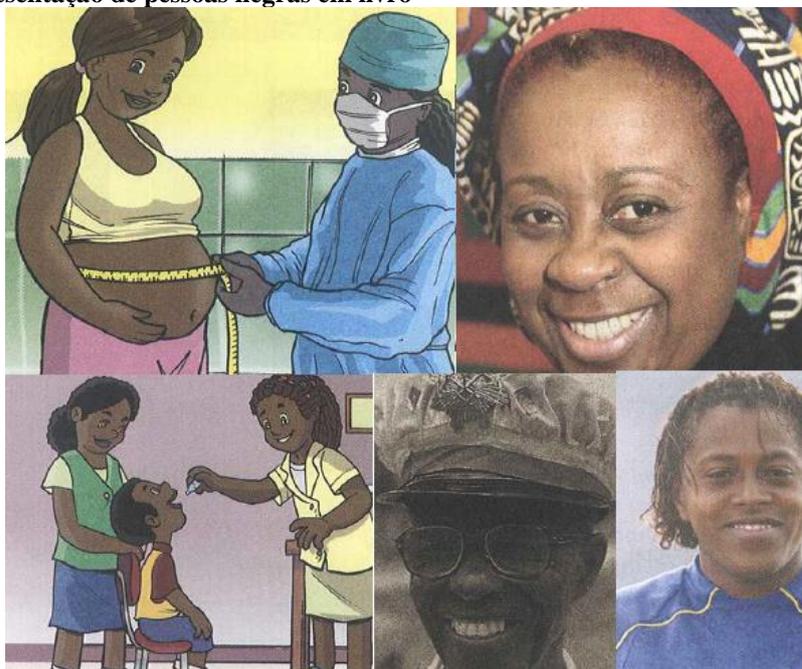
Não é raro vermos pessoas citarem mulheres negras como mal-humoradas, que estão sempre de cara fechada, que mal sorriem, ou estão sempre prontas para gritar, falar um palavrão, ou causar algum tipo de confusão. Esse estereótipo, ao contrário do que ocorre com as mulheres brancas, não precisa necessariamente apresentar algum

traço em particular, ele se desenvolve automaticamente pela raça da mulher em si, e isso é fruto de uma série de características históricas que envolvem toda a população negra e a mulher em específico. (2017, s.n.).²⁹

A exemplo disso, você, leitor e leitora, já deve ter visto em filmes e quadros de humor, cliques musicais, a mulher irritada, que esbraveja e grita com o marido. É ela que manda em tudo. Toda vez que faz “o papel do homem”, ela está sempre irritada. Quase sempre essa mulher é negra. Dito isso, devo lembrar aqui que a representação, segundo Tonini (2002), é oriunda das relações de poder que discursivamente operam um remodelamento ou reordenamento dos significados. A autora fala de poder ancorando-se nas ideias do filósofo Foucault e, no sentido foucaultiano, não são inocentes, mas representam uma maneira de produzir verdade, nesse caso, sobre as mulheres negras.

Para problematizar sobre as escolhas de representação imagética que um LD pode ter ou não, resolvi trazer um exemplo de como as pessoas negras são representadas em outros livros e até mesmo quando estão abordando assuntos do mesmo teor:

Figura 25 - Representação de pessoas negras em livro



Fonte: Romão et al. (2010).

As imagens contidas na Figura 25 fazem parte do livro História e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses que compõe a coleção “A África que está em nós”.

²⁹ DAVIS, Gleide. ‘Fica calma’ e o estereótipo da negra raivosa. 2017. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2017/08/03/fica-calma-e-o-estereotipo-da-negra-raivosa/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

Neste também há interesse na representação das pessoas negras. Um interesse imbuído de denúncia e desejo de reinterpretação. Essa representação consiste no enaltecimento da cultura, sendo conferida às pessoas negras uma importância maior do que os Livros Didáticos estão dando, ou seja, uma representação de forma positiva.

Sobre essa representação das pessoas negras no Livro Didático de Geografia analisado, é visível o fato de que predominam pessoas negras em setores de trabalho menos valorizados e de pessoas brancas nos mais tecnológicos, reforçando clichês. Para fugir disso, o livro poderia trazer a imagem de pessoas negras em locais que comumente não são representadas, como aeroportos, agências bancárias, empresas de alta tecnologia, aparecendo como médicas, empresárias ou presidentes. Assim, poderiam contribuir com a formação cidadã por meio de posicionamentos antirracistas, desnaturalizando uma visão de inferioridade das pessoas negras, visão que vem sendo perpetuado pela humanidade, sobretudo pela população brasileira.

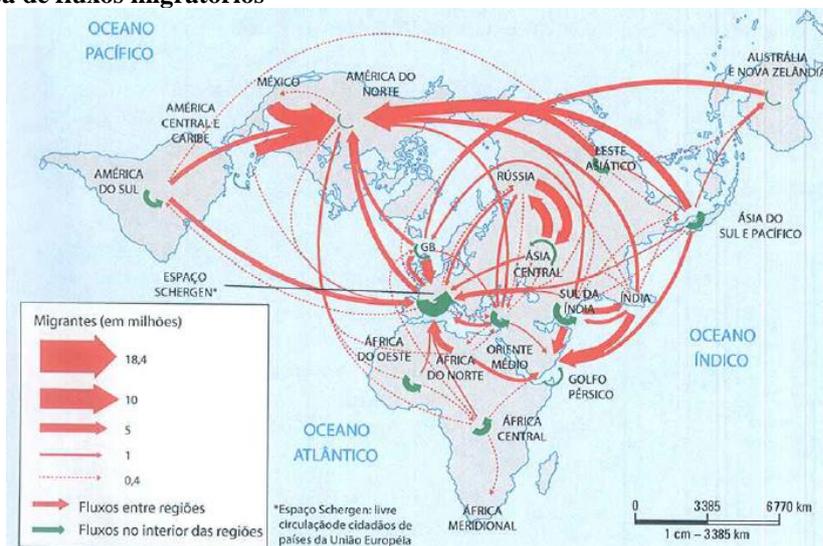
O LD presente na vida dos estudantes, circulando, sobretudo no ambiente escolar, mas também na residência dos estudantes é um artefato cultural que exerce influência intelectual e de formação cidadã sobre os indivíduos. Os LD auxiliam nos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo. Assim, o fato de o tema da diversidade étnico-racial não ser abordado ou ser apresentado de acordo com as Figuras aqui expostas contribui para a não valorização de pessoas negras pela sociedade, e mais profundamente ainda, contribui para que os estudantes negros se sintam diferentes e/ou ligados a aspectos negativos na história e na sociedade.

Dessa forma, o fato de, muitas vezes, os LD utilizados retratarem o negro de uma forma estigmatizada origina danos aos estudantes, que veem o racismo e a discriminação contra as pessoas negras como algo normal, não se posicionando contra ou ainda reforçando ideias e atitudes racistas dentro e fora da escola.

Ao tomar como base de análise o guia “e” **“Diversifica a cultura cartográfica?”**, destaco alguns equívocos presentes no livro analisado. Um deles é o texto que carrega o título “Fluxos migratórios de trabalhadores” e apresenta algumas assertivas como: “Contudo, destaca-se o crescente número de migrantes em busca de trabalho [...] De maneira geral, os migrantes buscam trabalho em países que oferecem melhores perspectivas de vida [...]” (BOLIGIAN; ALVES, 2016, p. 197). A má interpretação pode ocorrer ao passo que o mapa contido na mesma página apresenta os principais fluxos migratórios de 2013, sem fazer

referência às motivações para fluxos, podendo estes estarem ligados a outros motivos que não somente a questão de trabalho.

Figura 26 - Mapa de fluxos migratórios

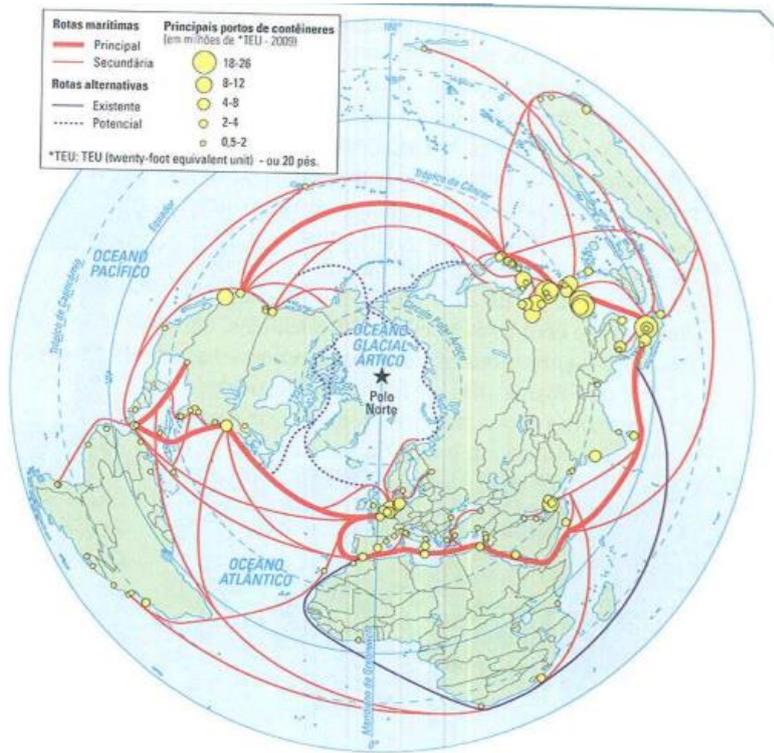


Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 197).

No entanto, do ponto de vista cartográfico, o aspecto positivo sobre o desenho do mapa da Figura 27 é a subversão na maneira como ele é exposto, contemplando positivamente o questionamento de análise deste guia de análise. Na contramão, portanto, de como o globo é representado, mostra as localizações dos países por uma outra perspectiva. O mapa, quando pensado para além do sentido instrumental, pode ser um recurso que possibilita aos/às estudantes refletirem sobre seu lugar no mundo.

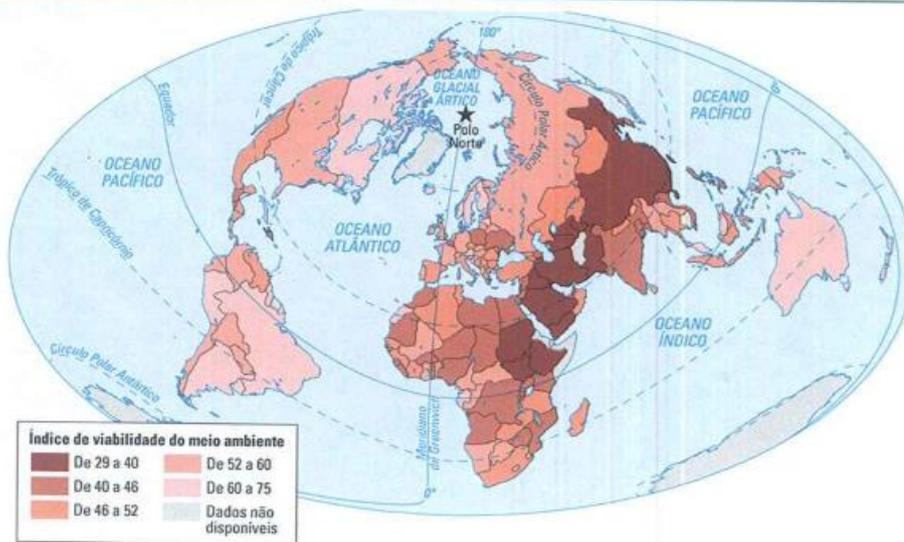
A maneira como a Figura 27 e muitos outros mapas são apresentados neste LD representa o globo terrestre, com projeção azimutal, e propõe uma maneira distinta das projeções cilíndricas comumente utilizadas. Essa projeção é frequentemente utilizada para representar os polos ou para colocar no centro de um mapa qualquer ponto da Terra. Isso remete há alguns questionamentos sobre a Figura 27 e também das Figuras 28, 29, a seguir:

Figura 27 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte



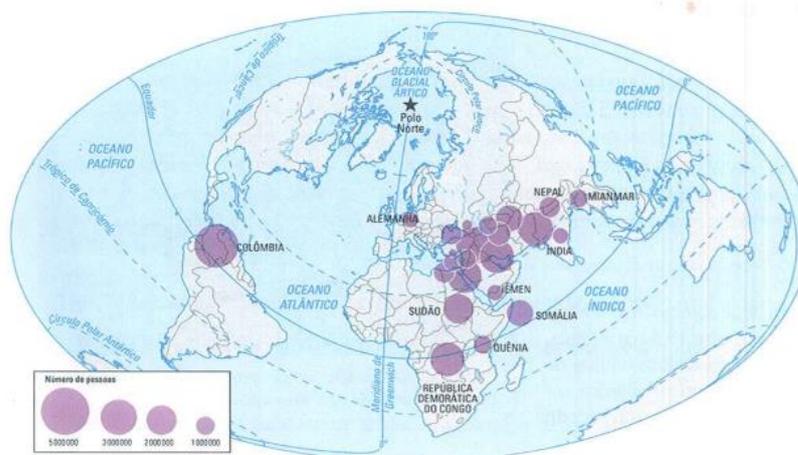
Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 139).

Figura 28 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 194).

Figura 29 - Mapa com projeção azimutal com foco no polo norte



Fonte: Boligian e Alves (2016, p. 223).

Por que o polo norte sempre está em evidência? Se essa projeção permite colocar qualquer ponto da Terra no centro, por que se evidencia uma cartografia eurocêntrica? Para avançar nessa discussão, Tonini faz algumas considerações a respeito desses questionamentos:

Essa cartografia europeia inventa um mundo com posições absolutas, que consagrou o lugar do norte sempre acima do sul. Essa aparente diferença na localização geográfica se dilui em desigualdades de posições, pois estar na posição “abaixo”, “ao sul” na cultura ocidental, significa receber toda a carga valorativa que desemboca na discriminação econômica, social e cultural. [...] Tudo isso passa como algo natural e não como uma construção discursiva, a qual produz verdades: estar “abaixo”, como a América Latina, é ocupar posições inferiores e ter uma economia primária. (2002, p. 41).

Dentre as diferentes linguagens para o ensino da geografia, os mapas compõem a linguagem mais presente em todos os processos de leitura do espaço. Dessa forma, quem elabora um mapa escolhe o montante da Terra que deve aparecer em cada porção, indicando a forma como o espaço deve ser lido. Quem escolhe os mapas que serão ilustrados, também escolhe qual parte do globo e como a deseja representar. Vejo assim que essa escolha autoriza uma visão cultural própria do mundo eurocêntrico e ocidental. Bem como, constrói lugares superiores e inferiores e, assim, a representação cartográfica vira uma estratégia.

Mesmo que essa representação não seja a ideal, ela ainda sai um pouco do convencional, conforme dito anteriormente. O desafio, portanto, é pensar na formação de um/a estudante crítico/a, que seja capaz de ler o espaço real e a sua representação como coisas distintas. Essa distinção de leitura possibilita que o/a estudante veja como o espaço é construído e, embora muitas vezes sua representação seja engessada, como apresentado aqui

até em outras temáticas, ele ainda é passível de mudanças. Percebendo isso, abre-se possibilidades de pensar ações cidadãs em diversas escalas.

Dito isso, observo que a grande dificuldade é aprender a pensar, a analisar e a ver o mundo de outra forma, que não a convencional que geralmente apresentam os mapas. Isso pressupõem fazer com que os/as estudantes tenham a consciência da história e dos processos de construção dos diferentes conceitos e conteúdos da geografia, para que possam compreender que não existe neutralidade. A ciência não é neutra, é feita por homens e mulheres que mantêm uma postura de controle nas relações da humanidade com a natureza. O desafio para os/as professores/as é a formação de estudantes com capacidade de análise crítica, que sejam desafiados/as a pensar sobre essas questões.

Em vias de finalização, adentro em duas questões expressas nos guias de análise apresentados, nas questões f) “Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?” e g) “Considera o direito dos povos indígenas e sua participação na constituição do espaço geográfico?”, consecutivamente. Sobre essas questões, chamo a atenção para o que Deon (2017) elege como silenciamento e ocultamentos, embasada na Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos.

Aliada a essa perspectiva (**Sociologia das Ausências de Boaventura de Sousa Santos**), trazemos a questão do silencioso, o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2008, p. 739) define como aquilo “1. Que está em silêncio. 2. Que não faz barulho”. Santos (2002) também entende que o silenciamento é o resultado do silêncio. Nesse sentido, em outra obra, o autor argumenta que um dos desafios mais fortes que temos é fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e que não reproduza o silenciamento (SANTOS, 2007). A reprodução do silenciamento produz sujeitos submetidos a determinadas regras que, por vezes, nem lhes interessam e nem lhes permite ter autonomia. (p. 104) (**grifos da autora**).

Dessa forma, acredito que há um silenciamento deste LD quanto às questões indígenas e as homofóbicas, ou seja, não há exemplo de diversidade sexual ou de problemáticas indígenas. Também não há indicação de problematização ou outras informações em sugestões e atividades complementares.

Como mencionado, na página 16 do livro, quando é abordado o desenvolvimento do sistema capitalista, os autores mencionam a mão de obra nativa e, para isso, utilizam figuras de pessoas negras em trabalhos primitivos. Desse modo, além de ocultarem a temática da escravização, também ocultam o fato de que os indígenas compuseram esse tipo de mão de obra e que sofreram graves consequências.

Ao abordar a nova ordem mundial, na primeira Unidade do LD, poderia ter sido abordada a não socialização dos espaços geográficos com os indígenas, bem como o

desenvolvimento desde o capitalismo mercantil até o financeiro se colocando como demanda superior e dizimando tribos indígenas por completo.

Já na Unidade 2, onde são tratadas questões de globalização e as interferências culturais, poderia ter sido abordada a questão dos índios urbanos, suas mudanças culturais em função da globalização e da necessidade do seu reconhecimento. Na Unidade 3, que trata sobre o consumo e as questões ambientais na atualidade, poderia ter sido mostrado como os indígenas são afetados na sua subsistência pelas poluições ambientais.

No que tange à homofobia, muitos conflitos são apresentados, a maioria pautados em questões econômicas ou religiosas. Muito se fala em refugiados e migrações, e esses conteúdos poderiam ser aproveitados para mencionar o fato de que muitos LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexual) migram para outros países, fugindo da violência e do preconceito nos seus países de origem, no entanto, muitas vezes a migração é tratada como asilo político.

Considera-se a análise supradita de muita importância, uma vez que o tempo todo circulam notícias em redes sociais de que o Brasil é o país que mais mata LGBTQIAs no mundo³⁰. Os estudantes têm essas informações a sua disposição o tempo inteiro em suas redes sociais. Em 2018, os brasileiros viram ascender ao poder um presidente cujos posicionamentos em relação a gênero e sexualidade são conservadores, ou seja, essas temáticas, muitas vezes, são pautas de discussão em sala de aula.

Sabe-se que diante das atuais exigências legislativas estabelecidas pelo PNLD, os/as autores/as têm procurado isentar suas obras de elementos como a diversidade religiosa ou a diversidade sexual, como é o caso. Todavia, os silenciamentos de conteúdos com teor crítico, que requerem posicionamentos e atuações sociais politizadas, podem fragilizar a formação integral dos estudantes. Formação esta que deve visar o desenvolvimento do conhecimento e a cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações que exijam atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões. (BRASIL, 1998).

³⁰ Não existem pesquisas conclusivas a respeito desta informação. Cotidianamente sabe-se que há agressão, violências e mortes generalizadas contra LGBTs no Brasil, todavia, esses casos dificilmente são computados tendo como motivo o fato de a pessoa ser um/a LGBT. Para esclarecer um pouco essa questão trago uma reportagem do site Gazeta do Povo, disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/estatisticas-sobre-morte-provocada-por-homofobia-sao-infladas-conclui-estudo/>>. Acesso em: 25 de março de 2019.

Para Callai (2005), é fundamental que o ensino da geografia contribua para “a leitura de mundo”, essencial para que se possa exercitar nossa cidadania. Segundo a autora:

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228).

Após a leitura atenta e a análise do Livro Didático, objeto desta pesquisa, é possível afirmar que há o cumprimento dessas exigências com o respeito e o cuidado a todos os aspectos legais. Entretanto, num olhar mais minucioso, vejo que as exigências legais são “apenas” cumpridas, mas não há uma dimensão didática e pedagógica que possibilite a aprendizagem e a formação cidadã dos/das estudantes, visto que nos dois assuntos supracitados prevalece a omissão e/ou o silenciamento de questões que envolvem temáticas importantes relativas aos direitos de diferentes minorias em nosso País e no mundo.

Todas as análises deste trabalho foram perpassadas pelo referencial teórico que antecede este capítulo, mesmo que não tenham sido mencionadas diretamente. Ao realizar as análises, me coloquei a pensar sob a ótica do conhecimento emancipação e do conhecimento regulação discutido no âmbito da cidadania por Konzen (2007), da governamentalidade democrática de Gallo (2012, 2013), bem como do ponto de vista da produção de identidades de Tonini (2002).

Neste momento, citando diretamente algumas dessas categorias, com essa dissertação, ancorada nesses e tantos outros autores citados, pude reafirmar observações já realizadas por eles. A exemplo disso, a governamentalidade enquanto estratégia de poder operando por meio de políticas públicas educacionais, dentre elas o Livro Didático servindo como aporte para construir\criar\manter\ e\ou desconstruir alguns discursos.

O que vem sendo inscrito nos discursos dos LD sobre mulheres, negros, indígenas, imigrantes não pode ser compreendido como verdade ou mentira, mas, segundo Veiga-Neto (1995), o que está nos livros cria regime de verdades e, como assevera Tonini: “O que é definido como verdadeiro deve ser entendido como um problema de poder, pois os significados nunca flutuam livremente no discurso. Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores” (2002, p. 29).

Dessa forma, não pode ser dito que o que está no livro é falso, ou é verdade, porque o que se apresenta nele é um efeito da verdade, que naturaliza e propaga o discurso, e isso se dá por meio de poder. Também não se trata de abordar o poder como bom ou ruim, mas apenas

de entender seu funcionamento. Para alguns, essas considerações podem parecer a teoria da conspiração dos “esquerdistas”. Todavia, essa governamentalidade colocada como estratégia de poder também pode ser pensada como estratégias de resistência a este próprio projeto, como a prática de si, com a prática docente.

Agora sim, para finalizar este momento, quero dizer que uma pesquisa é feita de escolhas e a minha não poderia ter sido diferente. Fiz algumas opções ao longo da análise do LD deste estudo. Elementos como problemas ambientais, desigualdades sociais, violência, etnias para além dos negros africanos, exclusão das pessoas deficientes, entre outros poderiam e deveriam fazer parte da análise de um conteúdo voltado para a formação cidadã. No entanto, para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário realizar escolhas.

Optar por focos de análise não é uma tarefa fácil, pois pode parecer que a escolha de alguns caracterizou o abandono de outros. Mas faço questão de dizer que não o foi. A meu ver, realizei apenas um recorte que toda pesquisa exige para não perder o foco e permitir a realização de uma análise mais cuidadosa para dar conta de desenvolver e encerrar o trabalho iniciado. Nesse sentido, assim como Tonini (2002, p. 33), “[...] quero dizer que aqueles que não foram escolhidos farão parte de outras pesquisas”.

As ausências mencionadas podem ter deixado um sentimento de incompletude, mas é preciso encerrar as análises, pois não é possível abranger tudo. Com isso, deixo estes elementos em aberto para futuras pesquisas, minhas ou de qualquer outro/a pesquisador/a.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO

Nestas últimas páginas, retomo algumas questões apresentadas ao longo deste trabalho, expondo algumas inquietações. Assim, entre todo o espectro de ramificações que podem existir dentro da Geografia, entre os que já se conhece e talvez os que ainda não vieram à tona para pesquisas e problematizações, optei pela formação cidadã.

Acredito que as relações humanas no espaço geográfico são pautadas pelas ações dos/das cidadão\ãs. A própria etimologia da palavra, como apresentei no desenvolvimento deste trabalho, já traz consigo seu caráter geográfico, por fazer referência ao indivíduo em pleno gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre; habitante de cidade. Por isso, acredito que o papel da geografia escolar na formação para a cidadania torna-se essencial, porque contribui na construção das relações dos/das estudantes com o mundo.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como foco principal compreender se os Livros Didáticos de Geografia do Ensino Médio propiciam uma formação cidadã. Para isso, o caminho que percorri passou primeiramente por um levantamento de pesquisas correlatas a minha, consideradas por mim de muita importância para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Por meio desse levantamento, encontrei pesquisas que me guiaram, como a da autora Deon (2017).

O presente trabalho ainda passou pelo entendimento conceitual de cidadania atrelado a sua importância junto a Geografia escolar, bem como seu contexto histórico. Houve também a contextualização dos Livros Didáticos e seus diferentes significados para o Ensino Médio. Ainda com foco em alcançar o objetivo, tomei como materialidade empírica um conjunto de documentos oficiais, norteadores curriculares do Ensino Médio. Por fim, o escrito acadêmico passou pela investigação do livro do terceiro ano da coleção a Geografia: Espaço e identidade.

Procurei destacar qual meu entendimento do conceito de cidadania, sob a luz da reflexão de que conceitos são representações do real e nunca a realidade em si e, também, que eles não são fixos e podem ter inúmeros significados se levarmos em conta os diferentes espaços geográficos e as diferentes temporalidades. Vale salientar que o conceito de cidadania foi abordado aqui pela ótica do mundo ocidental e foi compreendido por mim como um saber que pode ser tanto conhecimento-emancipação como um conceito-regulação. Isso irá depender da forma como ele é expresso nos diferentes discursos.

A cidadania como entendimento de práticas sociais que expressam a busca pela qualidade de vida e igualdade social se aproxima do conhecimento-emancipação, enquanto a

cidadania do ponto de vista da pertença de um indivíduo a uma determinada comunidade e restringindo sua leitura às relações de direitos e deveres que com ela estabelece, é compreendê-lo como conhecimento-regulação.

Apesar do contexto histórico trazido nos subcapítulos 3.1, 3.2 e 3.3, nos quais já havia discussões sobre a cidadania desde os gregos e romanos, passando por reflexões de Marshall (1967) no que se refere aos direitos e deveres na Inglaterra, passando também pelas questões brasileiras desde a sua colonização até o contemporâneo, me pautei na afirmação de Konzen (2002), de que a cidadania surge como um conceito intrínseco à Modernidade. Em complemento a isso, me ancorei no pensamento de Tonini (2002) de que a Modernidade tem um projeto de “[...] mapear e organizar o mundo, levando a ideia de progresso para a civilização”. (21).

Esse projeto mencionado por Tonini (2002) conversa com a ideia de governamentalidade democrática de Gallo (2012, 2013) e ganha ainda mais sentido quando, por meio de estratégias discursivas, as práticas cidadãs são sugeridas por uma série de condutas guiadas pelo Estado por meio de documentos legais.

Através dos documentos legais no âmbito da educação, foi possível compreender as abordagens no que diz respeito à formação cidadã, tanto num âmbito geral, que seria comum a todas as áreas, como por meio da Geografia escolar. Dessa forma, as diferentes legislações e documentos educacionais oficiais expõem sua compreensão sobre a escolarização como condição *sine qua non* para o exercício da cidadania, tratando-a como uma categoria de âmbito global, universal.

Dessa forma, a cidadania aparece como conhecimento importante uma vez que é autorizada a ser trabalhada e desenvolvida dentro do ambiente escolar por meio de leis e diretrizes educacionais. Nessa esfera, a Geografia escolar entra como área do conhecimento e possibilita a formação cidadã a partir do momento que os/as estudantes desenvolvem possibilidades para uma leitura de mundo abrangente, fazendo conexões ilimitadas entre diferentes setores.

Então, pode ser que neste momento o/a leitor/a esteja confuso/a. Pode estar se perguntando, o fato de os documentos autorizarem a Geografia a trazer a abordagem cidadã para a sala de aula é algo ruim? Pois acabo de dizer que a cidadania surge como um conceito intrínseco à Modernidade que a esta tem um projeto de “organizar o mundo” por meio de estratégias de poder. Arrisco-me a responder que não, não é ruim, pois não se trata dessa bipolaridade de bom ou ruim.

Arrisco-me em ter respondido que não, pois lembro que o conceito de cidadania pode ser abordado como conhecimento-emancipação ou conhecimento-regulação. Uma vez que se compreende a governamentalidade colocada como estratégia de poder, agindo por meio das legislações e dos documentos legais, pode até ser que o conhecimento-regulação esteja posto, mas existem as possibilidades estratégicas de desconstrução desse conhecimento quando ele é abordado pelo viés da emancipação. E se não havia ficado claro até este momento, associo todos os guias de análise das autoras Gonçalves e Melatti (2017) ao conhecimento-emancipação.

Toda essa reflexão se faz necessária considerando o nível de escolarização que me coloquei a pesquisar, o EM, pois como bem apresentei na Introdução deste trabalho: Goidanich (2002) relata que a cidadania é algo distante para os estudantes do terceiro ano e argumenta que: “Para estes jovens, cidadania é respeitar leis, cumprir deveres e ter direitos, mas principalmente é aquilo que se faz com o voto. Ser cidadão é ter opinião formada e votar” (p. 81).

Dessa forma, é necessário desconstruir a ideia de que a partir do terceiro ano assume-se a vida adulta e com ela a cidadania é expressa única e exclusivamente por parte do exercício do direito ao voto. Além disso, outra ideia dos jovens apresentada pela autora é a finalização do EM para sua inserção no mercado de trabalho, discurso esse que, como bem explicitado no Capítulo 4, é naturalizado pelos documentos legais que orientam as funções do Ensino Médio nacional.

Foi possível observar com a pesquisa que as políticas públicas educacionais, destacando o PNLD, ao longo do tempo foram pautadas em diferentes concepções teóricas, e estas incidiram diretamente nos currículos escolares e nas concepções de cidadania apresentadas pelos Livros Didáticos, um dos artefatos culturais mais utilizados nas salas de aula do Brasil.

Através da análise do LD do terceiro ano do EM, foi possível perceber que a formação para a cidadania se apresenta por meio de conteúdos que trazem o cenário internacional como escala principal, possibilitando aos discentes se enxergarem como cidadãos do mundo, bem como a compreender como os países se relacionam e porque eles conflitam. Todavia, mesmo que a escala internacional tenha destaque, acredito ser importante abordar a escala local, pois é no contexto da vida cotidiana que os/as estudantes podem construir uma postura consciente e crítica da realidade que vivem e dos impactos dessa realidade na vida de cada um/uma.

Os guias de análise, sobretudo no que se refere aos guias “c” **“Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?”**, “d” **“Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético?”**, “f” **“Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?”** e “h” **“Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?”** auxiliaram na análise do Livro Didático e colocaram o desafio de observar questões primordiais para a formação cidadã a partir do contexto escolar e, para além disso, sob o ponto de vista geográfico. Para além dos guias mencionados questões pontuais como ausências em relação à problemáticas e culturas indígenas, também puderam ser observadas.

Como já mencionado, a quase isenta abordagem do impacto dos eventos mundiais em escalas locais e no contexto nacional é considerada uma fragilidade do LD porque, de acordo com o referencial teórico apresentado, essa escala é a mais relevante na formação cidadã, cuja função é a de auxiliar o/a estudante a perceber suas possibilidades de atuação no mundo.

A ausência dessa interlocução no LD pode ser suprimida pela interferência do/da professor/a de geografia, fazendo ligações entre as escalas local, regional e global. Entendo que o acesso a informações sobre questões globais leva à ampliação do olhar dos/das estudantes para o mundo, no sentido de conhecerem a diversidade de culturas, de motivações, organizações sociais, questões atuais do meio ambiente, entre outras, mas precisam ser *linkadas* com as escalas locais para que os/as estudantes possam compreender que a geografia da sala de aula tem relação com a geografia da vida.

Ao finalizar as análises desta pesquisa, percebo que meus “questionamentos diferentes”, sugeridos por Gill (2007) para que os pesquisadores realizem a análise do discurso, ou seja, “Por que eu estou lendo isso dessa maneira?”, “Que características do texto produzem essa leitura?”, “Como ele está organizado para se tornar persuasivo?”, percebo que a resposta delas estão na minha visão de mundo, de afinidade com uma perspectiva que contribui para a valorização das diferenças entre os seres humanos, as sociedades, as produções culturais, enfim, o pluralismo.

Destaco que algumas obras como a de Tonini (2002), Deon (2017) e Firmino e Martins (2017) foram fundamentais para que eu lesse o Livro Didático de determinada maneira e, para além disso, Gonçalves e Melatti (2017), deram sustentação para as análises realizadas, pois estas forneceram por meio de seus estudos os guias analíticos utilizados.

Em meio ao emaranhado de referências teóricas, análises e considerações decorrentes deste trabalho, uma questão precisar ser destacada: Os conteúdos apresentados pelo Livro Didático analisado proporcionam uma abordagem de formação cidadã? Não podemos afirmar

que não exista essa preocupação, mas a perspectiva de cidadania abordada está distante do que fomos delineando ao longo do referencial teórico e da argumentação desta pesquisa.

Considero que entre os conteúdos presentes e os ausentes, os erros ou ainda no que está nas entrelinhas, está a potencialidade dos/das professores nas salas de aula. Há o trabalho desses profissionais que dão significado ao despercebido, tornam presente o ausente, tão movimento ao que está aparentemente fixo, trazem para perto o que está longe entre tantas outras estratégias para que a formação cidadã ocorra de fato, e de preferência de forma consciente.

Quando nós professores/as trabalhamos a conscientização dos/das estudantes para dar luz ao que está ausente, para resignificar o que está presente ou para mostrar outras formas de enxergar o conteúdo que está no Livro Didático, abrimos a possibilidade de discussões próximas da realidade deles. Dessa forma, sobre a conscientização, Paulo Freire assevera que: “Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo”. (2016, p. 56). Por conseguinte, entendendo que o/a professor/a é uma peça chave na tentativa de solucionar as problemáticas levantadas por meio deste Livro Didático aqui analisado.

Entendo que as ausências mencionadas no final das análises como não verificação de conteúdos como problemas ambientais ou de exclusões sociais são um ponto de fragilidade da presente pesquisa e que abrem portas e janelas para futuros estudos acadêmicos. Todavia, enquanto potencialidade, vejo que a presente pesquisa reforça problemáticas já evidenciadas por outros autores, denunciando que ainda são necessárias muitas transformações. Meus achados indicam que mesmo com a efetivação e progresso do PNLD, muito dos problemas que apareciam nos LD, tais como induções de preconceito, erros conceituais, omissões, propagandas, apologias foram superados, contudo, o Livro Didático não pode ser visto como um detentor de verdade única.

Os achados também dão encaminhamento de que é necessário ensinar/aprender Geografia por meio de singularidades do cotidiano dos/das estudantes, com base em seus conceitos centrais para que ocorra a formação cidadã. Ensinar Geografia na escola deve ter o intuito de possibilitar os/as estudantes a participação do contexto socioespacial, a partir da sua própria análise e (re)significação da compreensão do que lhe é particular, das suas vivências e das suas diferentes leituras de mundo, em outras palavras, auxilia na sua compreensão de

cidadania. Dessa forma, os/as professores/as de Geografia, ao utilizarem o LD em suas aulas, devem desenvolver competências e habilidades que provêm dessa compreensão.

É esperado que as reflexões apresentadas nesta pesquisa, as discussões teóricas realizadas, as análises do livro didáticos de geografia do terceiro ano do Ensino Médio contribuam para que professores e professoras possam inventar e experimentar outras geografias que tenham uma potência educativa capaz de contribuir para a formação cidadã, crítica e autônoma dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. **Os conceitos de cidade e urbano no ensino de Geografia:** uma investigação em livros didáticos. 2016. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Graduação em Geografia. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Livros didáticos e currículos de Geografia - pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. **Anais...** X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre: FRGS/AGB, v. 1 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: EDUFSC/Cortez, 2002. Cap. 1. p. 25 44.
- ANDRADE, V. R. P. **Cidadania:** do Direito aos Direitos Humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- _____. **Sistema penal máximo x cidadania mínima:** códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- AZAMBUJA, L. D. de. O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro? In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. p.103-112.
- BADO, S. R. de L. **Desafios da Geografia:** a cidade como conteúdo escolar no ensino médio. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BOLIGIAN, L.; ALVES, A. **Geografia:** espaço e identidade. Terceiro ano do Ensino Médio. São Paulo: Editora do Brasil. 2016.
- BOTELHO, A. **Cidadania:** deslocamentos históricos - fragmentos para sua compreensão na Sociedade Contemporânea. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí. 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394,** 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº: 11/2000 aprovado em 10.05.2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. **Parecer CP/CNE 28/2001**, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programas**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação** – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. p. 39.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental - 5ª a 8ª série - introdução**. Brasília, 2002.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar: e os conteúdos da Geografia. **Revista ANEKUMENE**, n. 01, p. 128-139, 2011a.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

_____. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista geográfica de América Central**, v. 1, p. 1-20, 2011b.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. In: **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36. Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>>. Acesso em: mai. 2018.
- CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 2014, Barcelona. Barcelona, 2014.
- COSTA, A. A. da. **A problemática da fuga de cérebros em África: desafios e soluções**. Projecto Guiné-Bissau. Montemor-o-Novo. 2008. Disponível em: <<http://www.didinho.org/Arquivo/APROBLEMATICADAFUGADECEREBROSEMAFRICA.htm>>. Acesso em: 17 de mar. de 2019.
- DAVIS, G. **‘Fica calma’ e o estereótipo da negra raivosa**. 2017. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2017/08/03/fica-calma-e-o-estereotipo-da-negra-raivosa/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEON, A. R. **A educação para a formação cidadã no livro didático do ensino médio de Geografia: ocultos, silenciados e visíveis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas (SP): Alínea, 2012, p. 51-72.
- FIRMINO, L. C.; MARTINS, R. E. M. W. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. DE; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 103-112.
- FREITAG, B; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. **O Livro Didático em Questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GABRELON, A.; SILVA, J. L. B. da. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. DE; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 103-112.
- GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.145 p.48-65 jan./abr. 2012

GALLO, S. Infância e Resistência – resistir a quê? **Leitura, Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.199-211, nov. 2013.

GATTI, B. A. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set/dez. 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. Um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOIDANICH; M. E. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? In: **A formação na sociedade do espetáculo**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil 2002.

GONÇALVES, A. R; MELATTI. C. Instrumentos para análise e escolha do livro didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, I. et al. (Orgs). **O Livro Didático de Geografia: e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre, Sulina, p. 39-60, 2017.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In. THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1997. Tradução disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 10 fev. 2019.

HARVEY, D. La geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas. **Revista de Geografia Espacios**, v. 2, n. 4, p. 9-26, 2012.

KONZEN, L. P. Cidadania, uma categoria em (re)construção: entre a modernidade dos discursos e a pós-modernidade dos desafios. **Revista Jurídica**, Curitiba, n. 20, Temática n. 4, p. 115-139, 2007.

LEITE, S. E O. **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté, Cabral Editora Universitária, 2000.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 24, p. 109-123, 2008. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp24/Artigo_Sandra.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

MARTINS, R. E. M. W. **O ensino de geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NISHIWAKI, L. K. **A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio da cidade de São Paulo-SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia (RC). Universidade Federal de Goiás. Catalão, GO.

OLIVEIRA, A. G.; GIORDANI, A. C. C. Guia do Livro Didático: textualidades em tensões. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. DE; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 25-38.]

OLIVEIRA, M. A. M. de; CORSETTI, B. A cidadania na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: publicações entre 1995 e 2013. **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.1, p.232-244, jan.-abr. 2018.

PARAÍSO, A. P. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, A. P. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-45, 2012.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa.

PINA, P. P. G. do N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pós-Graduação em Geografia. Centro de Ciências Exatas e da Natureza Programa. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

PINTO, J. M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

ROMÃO, J. M. **A África que está em nós: história e cultura afro-brasileira - africanidades catarinenses**. v. 5. João Pessoa – PB: Editora Grafset, 2010.

SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2012. (Mestrado em Educação Brasileira) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2014.

TONINI, I. M. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, a. 02, n. 4, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel. 1983.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. (eds.). **Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Braga - PT, p. 62-73, 2014. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939> Acesso em: abr. 2018.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005