
A ESCOLA COMO PRÁTICA CIDADÃ: PISTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

SCHOOL AS CITIZEN PRACTICE: THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL CLUES FOR TEACHING GEOGRAPHY

LA ESCUELA COMO PRÁCTICA CIUDADANA: PISTAS TEÓRICAS
Y METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Livia Cangiano Antipon¹

Raquel de Padua Pereira²

RESUMO: Este artigo se propõe a percorrer brevemente as bases da construção teórico-metodológica do ensino de geografia, em busca de uma geografia escolar como um campo pleno de possibilidades para a construção de uma prática cidadã. Para tanto, seguimos algumas pistas conceituais, sobretudo as encontradas nas obras de Milton Santos, a quem atribuímos a proposta de construção de uma epistemologia das existências nos espaços escolares. O presente estudo também passa pelas contribuições e problematizações deixadas por vários outros autores sobre o conhecimento construído em sala de aula, sobre a geografia como forma de leitura da complexidade do mundo atual e sobre como os três campos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem de geografia (geográfico-científico, geográfico-escolar e pedagógico-didático) formam um desafio metodológico para o ensino-aprendizagem com perspectiva cidadã e crítica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Teoria e Método em Milton Santos. Escola Cidadã. Epistemologia das Existências.

ABSTRACT: This article aims to briefly go through the bases of the theoretical and methodological construction of geography teaching, in search of a school geography as a field full of possibilities for the construction of a citizen practice. To do so, we follow some conceptual clues, especially those found in the works of Milton Santos, to whom we attribute the proposal of building an epistemology of existences in school spaces. The present study also goes through the contributions and problematizations left by several other authors about

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Unicamp. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-2663>. E-mail: liviacangiano@gmail.com.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Unicamp. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-5770>. E-mail: quelstrl@gmail.com.

Artigo recebido em maio de 2022 e aceito para publicação em junho de 2022.

the knowledge built in the classroom, about geography as a way of reading the complexity of the current world, and about how the three fundamental fields of the geography teaching-learning process (geographic-scientific, geographic-school and pedagogical-didactic) form a methodological challenge for the teaching-learning with a citizen and critical perspective.

Keywords: Teaching Geography. Theory and Method in Milton Santos. Citizen School. Epistemology of Existences.

RESUMEN: Este artículo propone recorrer brevemente las bases de la construcción teórica y metodológica de la enseñanza de la geografía, en busca de una geografía escolar como campo lleno de posibilidades para la construcción de una práctica ciudadana. Para ello, seguimos algunas pistas conceptuales, especialmente las encontradas en los trabajos de Milton Santos, a quien atribuimos la propuesta de construir una epistemología de las existencias en los espacios escolares. El presente estudio también recorre los aportes y problematizaciones dejados por varios otros autores sobre el conocimiento construido en el aula, sobre la geografía como forma de leer la complejidad del mundo actual y sobre cómo los tres campos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía (geográfico-científico, geográfico-escolar y pedagógico-didáctico) conforman un desafío metodológico para la enseñanza-aprendizaje con perspectiva ciudadana y crítica.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía. Teoría y método en Milton Santos. Escuela de Ciudadanos. Epistemología de las existencias.

INTRODUÇÃO

A educação escolar é um processo no qual docentes e estudantes interagem com o mundo “através das relações que travam entre si na escola e com as ideias” (MOREIRA, 2008, p. 105). Tanto a disciplina geográfica quanto a educação formal, para o autor, podem ser entendidas como formas de leitura do mundo, pois ambas “concorrem para um mesmo fim: compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele”. Portanto, ensinar geografia é trabalhar sobretudo com ideias, ou seja, com formas de representação do mundo, formas de teorizá-lo.

Nesse sentido, Cavalcanti (2021, p. 18) afirma que, “quando se ensina Geografia [...], está-se ensinando um modo de pensar, de compreender a realidade em que se vive por meio dos conteúdos produzidos pela ciência de referência dessa disciplina”. Moreira (2008, p. 106), por sua vez, alerta que essas distintas formas de representação-teorização sobre o mundo são construídas tanto no campo “sensível”, envolvendo tudo aquilo que podemos sentir e perceber no espaço imediato, quanto no campo “intelectivo”, terreno do pensamento e dos conceitos. Em outros termos, tudo o que podemos sentir de imediato e depois trabalhar intelectualmente interessa à geografia e à geografia escolar, dado que, para pensar e ensinar essa ciência, devemos considerar o contexto do espaço vivido e a nossa capacidade de refletir teórica e metodologicamente sobre ele.

Partindo destes pressupostos, o presente texto segue o que denominamos de *pistas*

interpretativas encontradas nas obras de Milton Santos (1996a, 1996b, 2000, 2002 [1978], 2007 [1987], 2014 [1985]) sobre a importância do espaço vivido na construção do saber geográfico e na estruturação de um método para a disciplina geográfica, iluminando algumas possibilidades para o fortalecimento da geografia escolar e do ensino de geografia enquanto prática cidadã, a partir de uma epistemologia das existências.

Este artigo, vale ressaltar, é resultado de reflexões e experiências compartilhadas pelas autoras no bojo de sua trajetória profissional nos últimos dez anos em espaços escolares públicos e privados, onde elas atuaram como professoras do Ensino Fundamental e Médio. Concomitantemente ocorre sua formação nos espaços acadêmicos, nos quais elas vêm trabalhando, em pesquisas de doutoramento³, temas específicos a partir da perspectiva metodológica proposta pelo professor Milton Santos. Ao longo desta trajetória também foram desenvolvidas pesquisas sobre educação e prática docente vinculadas a projetos financiados por agências públicas de fomento.

Entre 2014 e 2016, por exemplo, Raquel de Padua Pereira formou parte como professora-pesquisadora do projeto “Política, tecnologia e interação social na educação” da Rede de Políticas Públicas para a Educação (RPPE), coordenado pelo Laboratório Espaço do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e financiado pelo Observatório da Educação da Capes (OBEDUC). De acordo com as diretrizes dessa pesquisa, dedicou-se à elaboração de projetos educacionais que privilegiaram o trabalho interdisciplinar no cotidiano escolar, com foco na proposição de políticas públicas. O objetivo era explorar as noções básicas sobre uso do espaço urbano, mobilidade, diálogo com as artes e, a partir disso, discutir cidadania e direito à cidade (PADUA PEREIRA, 2019). Ainda no âmbito do projeto da RPPE/Capes, Pereira dedicou-se à construção e execução de um curso autoral de geografia para o Ensino Fundamental II, cuja metodologia se baseava nos aportes do Planejamento Urbano e Regional (PADUA PEREIRA, 2018). A autora propôs uma abordagem dos conceitos e habilidades do ensino de geografia relacionados com o processo de urbanização da metrópole de São Paulo como forma de conexão com a realidade dos estudantes.

Por sua vez, Livia Antipon, entre 2012 e 2013, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no Instituto de Geociências, com o projeto “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria” – momento oportuno em que o grupo sob orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini refletiu sobre a possibilidade de a prática docente ser um objeto de investigação (SAMPAIO; VLACH, 2008).

Quanto à estrutura deste artigo, vale pontuar que ele se organiza em torno de quatro eixos norteadores para problematizar alguns aspectos da geografia escolar e do ensino de geografia. O primeiro deles questiona como o conhecimento é construído na sala de aula, elucidando as etapas do processo de ensino-aprendizagem e apresentando um entendimento sobre teoria e método em geografia e no ensino de geografia como forma de estabelecer as bases teórico-metodológicas dessa disciplina.

Em seguida, refletimos sobre as possibilidades e os desafios para a geografia escolar induzir à leitura reflexiva e cidadã de um mundo contraditório. Nesse sentido, apontamos

caminhos para uma geografia insurgente e libertária, capaz de ensinar docentes e estudantes a pensar espacialmente o presente, o passado e o mundo que desejamos construir de forma crítica.

Em um terceiro momento o texto dialoga com outros autores do ensino de geografia, no intuito de abordar suas contribuições acerca do conhecimento construído em sala de aula, sobretudo como forma de reflexão sobre a complexidade do período atual e de formação de alunas e alunos engajados com a transformação de suas realidades cotidianas.

Por fim, o quarto eixo questiona como superar o “grande desafio metodológico” (STRAFORINI, 2018, p. 186) de trabalhar com três campos fundamentais do ensino-aprendizagem: o geográfico-científico, o geográfico-escolar e o pedagógico-didático (TARDIF, 2007). O texto se encerra com uma síntese do pensamento educacional a partir de Milton Santos, a fim de refletir a respeito dos meios de construir uma geografia crítica na sala de aula no cotidiano dos/as escolares.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA

As bases epistemológicas de qualquer trabalho científico pressupõem a definição de teorias e métodos em seus campos específicos de análise. A epistemologia é o exercício de reflexão sobre o próprio conhecimento, é a filosofia da ciência. Segundo Lacoste (1976), para quem a legitimidade epistemológica deve se basear nas práticas sociais, a teoria do conhecimento e seus aportes metodológicos são sempre históricos e socialmente construídos.

Nesse sentido, Moreira (2008, p. 108) aponta que “a ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito”. Para o autor, o conceito, como resultados dos processos de teorização, “tem, de um lado, uma forte ligação com os princípios lógicos que o norteiam e, de outro, com as categorias através da qual intervêm”.

É importante dizer também que “a expressão mais acabada da lógica científica historicamente determinada é o método” (MOREIRA, 2008, p. 108), seja ele interpretativo-filosófico ou de pesquisa-operacional (MORAES; COSTA, 1984). Portanto, “em ciência método é todo caminho que conduz ao conhecimento” (MOREIRA, 2008, p. 108), ou seja, que conduz às ideias e representações que temos do mundo – daí Almeida (1991) e Cavalcanti (2006) admitirem que, no processo de ensino-aprendizagem, algumas perguntas devem ser feitas de forma indissociável: o que ensinar e como ensinar? Parte-se do pressuposto de que o conteúdo ensinado e o método aplicado também são indissociáveis das teorias e práticas sociais, ou seja, das formas de representação do mundo vivido.

Assim, ainda em acordo com Moreira (2008), afirmamos que teoria, método, conceitos e categorias se constituem como elementos essenciais para a construção da representação científica. A geografia enquanto disciplina moderna, ou seja, científica, como forma de refletir sobre o seu objeto de análise – o espaço geográfico – opera algumas categorias específicas para representar e construir sua própria ideia de mundo: a paisagem, o território, o lugar e a região. Moreira (2008, p. 106) explica que a função estruturadora do conceito nesse processo de construção de uma representação do mundo é “passar da descrição do visível da paisagem (o campo do sensível) para a compreensão

da estrutura invisível do espaço (o campo do inteligível)”.

Pensando de forma paralela e coetânea a esse esforço de síntese, assumimos, com base em Almeida (1991), que ensinar geografia em ambientes escolares implica desenvolver o conhecimento geográfico a partir de um método científico. Assim, concordamos novamente com Moreira (2008) quando explica que a centralidade do método no ensino de geografia nos leva a ver a sala de aula como um espaço próprio de construção de conhecimentos. Não à toa, Gramsci (1982) indicava a escola como um instrumento para a elaboração de intelectuais em diversos níveis.

No entanto, há um questionamento fundamental: como o conhecimento é construído nas salas de aula? Que tipo de teorização se elabora e por qual via metodológica? São perguntas que acompanham o próprio percurso histórico da geografia enquanto disciplina científica – das descrições (educação bancária) às teorias crítico-reflexivas (educação dialógica). Estas últimas acabam por colocar como objetivo último da escola, junto com outras instituições, o trabalho de sujeitos cujo compromisso é transformar a realidade social (VLACH, 1987).

Nesse sentido, as obras de Milton Santos ensinam caminhos teóricos, críticos e reflexivos para a construção de uma geografia escolar engajada com tal transformação. É o que apresentamos a seguir.

UMA ESCOLA CIDADÃ: AS PISTAS DEIXADAS POR MILTON SANTOS

Como parte do método da geografia, Santos (2014 [1985], 1996a) sugere a compreensão da forma, da função, da estrutura e do processo que conformam o espaço geográfico, considerando-o como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e ações. Se o espaço é uma realidade objetiva, um processo social em contínua transformação, para estudá-lo é necessário um esforço de apreensão da relação da sociedade com o espaço, pois é esta quem dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura.

Em outras palavras, sempre que a sociedade (totalidade social) sofre uma mudança, as formas ou os objetos geográficos assumem novas funções. O espaço, portanto, em sua concretude e modos de uso, em sua forma e estruturas, é um dado de definição social.

Esta proposta teórico-metodológica parte da premissa de que são as dinâmicas sociais que criam e recriam as formas, considerando as estruturas econômicas e sociais estabelecidas historicamente no espaço. Tal premissa deu corpo ao conceito de “formação socioespacial” (SANTOS, 2002 [1978]), que evita o dualismo interpretativo – e também didático – do par sociedade-natureza para pensar o espaço geográfico, revelando a complexidade dos fatores e atores envolvidos na produção do espaço.

No entanto, toda formação socioespacial é forjada a partir de uma totalidade estruturada. Se natureza e espaço são sinônimos a partir da ideia de “segunda natureza” de Marx (2013) – a natureza transformada –, na formação socioespacial a concretude do espaço é uma inseparável representação da sociedade e dos modos de produção vigentes: um escreve a história no tempo; a outra, no espaço. Segundo Santos (2002 [1978], p. 33), “a evolução e o movimento do espaço são efeito e condição de uma sociedade global. [...] Espaço é conjuntura histórica

e forma social, cujos sentidos são advindos do processo social e são expressos através dele”. Aqui temos uma importante pista teórico-metodológica sobre como considerar o espaço em sua formação estrutural, o que vale também para como ensiná-lo.

Mais adiante, em *O espaço do cidadão* (2007 [1987]), Milton Santos aborda a importância da cultura para pensar o espaço, sobretudo nas cidades, colocando em perspectiva o que ele chamou de “ângulo geográfico da cidadania” e destacando também a sociabilidade. O enfoque econômico capitalista dá lugar, aqui, à questão cidadã.

Para o autor, cultura e território são os dois componentes essenciais a um “modelo cívico” (2007 [1987]), p. 17), ou seja, uma civilização, um modo de vida, de ensejos e de visões de mundo compartilhados que atuam na formação do “indivíduo como ser social”, dentro de uma dada comunidade e no contexto de suas normas e partilhas. Cidadania e cultura, portanto, formam um par de significações que se integra tal qual a cultura e a territorialidade, que são, para ele, sinônimos.

O território, por sua vez, tem um papel ativo na sociedade, é um fator e não um mero reflexo. Nesse sentido, entendemos que para pensar o espaço devemos considerar o território a partir das possibilidades de uso de cada indivíduo, inserido em cada lugar, dentro de cada contexto cívico-territorial, onde atua um arranjo entre economia e cultura que estrutura um “quadro de vida material e imaterial” (2007 [1987]), p. 18) correspondente às possibilidades de realização dos indivíduos em sociedade.

Então, temos aqui uma pista importante deixada por Santos no que concerne à construção de uma escola cidadã: a cidadania remete ao respeito à cultura e deve almejar a busca pela liberdade. Dessa maneira, se faz necessário um ensino que valorize os lugares e as trajetórias dos estudantes, os elementos materiais estruturais e estruturantes que envolvem sua existência individual e coletiva, a cultura e as possibilidades de uso do território – uma formação para a cidadania.

O território usado, para Santos (2005, p. 252), se torna então sinônimo de espaço geográfico, sendo “indispensável para a compreensão do mundo no tempo presente”, considerando o mundo como um conjunto de possibilidades que venham a superar as profundas desigualdades socioespaciais aprofundadas no lugar e no território. Este último surge como um recurso mediador entre a totalidade do mundo e as sociedades nacionais-locais, sendo intencionalmente uma categoria construída para preparar novos futuros a partir das horizontalidades existentes, que se definem pelas relações dos indivíduos com o lugar e sua estrutura social e técnica (SANTOS, 1996a).

O uso do território, então, medeia a dinâmica entre os lugares, nos quais a coexistência de valores culturais, antropológicos, econômicos e sociais poderia construir um espaço do acontecer solidário (SANTOS, 2005). A prática escolar que se pretende elaborar a partir do uso do território e das existências que se forjam nos lugares seria outro importante recurso para fortalecer o ensino de uma geografia cidadã. O lugar é a chave deste processo, pois, nas palavras do autor:

[...] o lugar é o concreto, palpável, impactado pelo mundo; lócus da resistência e suas possibilidades, de transformação das perversidades, posto que é nos lugares onde se efetiva a real comunicação, troca de informações e, assim, da construção política (SANTOS, 2005, p. 254).

Fica claro ao voltarmos para as obras de Milton Santos que a problemática do espaço é intrínseca ao fazer da sociedade. Pensar o mundo a partir do lugar pressupõe um compromisso metodológico: o de conhecer a realidade para alcançar o conhecimento concreto e prático, e não o teorismo meramente abstrato (MILTON SANTOS NA AGENDA..., 2012). Não há neutralidade científica, e sim responsabilidade e posicionamento político na produção do conhecimento, seja ele dentro dos domínios epistemológicos da própria ciência geográfica, seja ele construído com estudantes no chão da escola.

Não que esta seja uma tarefa fácil: o espaço banal (SANTOS, 1996a), que é o espaço de todos, onde a vida acontece cotidianamente, é difícil de ser estudado e apreendido. O lugar, nesse sentido, é um excelente laboratório da vida social, uma vez que é realizado pela somatória da contribuição de toda a sociedade. Ele nos fornece subsídios para refletir sobre as pessoas em suas diferenças, ajudando-nos a nos construir enquanto sujeitos sociais, entre nossas possibilidades e limites. É o lugar que nos dá a régua para medir nosso acesso à cidadania, à busca por direitos e por justiça social.

Mas essa medida também é de difícil apreensão, porque, conforme o autor destaca na abertura de sua obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2000, p. 17), “vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido”. A atualidade das redes – hegemônicas, pois postas a serviço do capital em sua fase mais mundializada – faz com que cada vez mais vivamos “o alargamento de todos os contextos” (SANTOS, 2000, p. 17), o que significa referenciar obrigatoriamente a vertigem causada pela aceleração contemporânea, o corpo como uma certeza materialmente sensível, a dita aproximação dos distantes mundos e, conseqüentemente, o aprofundamento das contradições e das desigualdades em larga escala. O contexto atual é de uma permanente e sistêmica crise. O presente processo de globalização complexifica as relações escalares, fazendo que cada lugar seja, à sua maneira, o mundo (SANTOS, 1996a).

Nesse percurso, desenvolvido durante décadas de reflexão, Santos (1996b) propõe uma reconstrução do método geográfico denominada “epistemologia das existências”, a qual se apoia concretamente no cotidiano vivido no lugar como lócus da espacialização da vida, tornando palpável o sentido da ação política. Sob essa perspectiva:

O lugar é uma funcionalização do mundo; o espaço é uma funcionalização do mundo, através de suas formas materiais e de suas formas não materiais. E é por isso, também, que através do espaço nós podemos abraçar de uma só vez o ser e o existir. Aliás, é considerando o espaço como uma funcionalização do mundo que ficamos autorizados a fazer o caminho entre o ser e o existir. (SANTOS, 1996b, p. 13-14).

Se o espaço geográfico é composto por complexos sistemas de objetos e ações, é a partir deste espaço que a sociedade, em suas corporeidades localizadas, dá sentido às ações enquanto forma de existir neste mundo globalizado. Trata-se, portanto, da elaboração constante e insistente de novas possibilidades de existências que se tornam insurgências, fincadas num método que se estrutura a partir da própria vida.

DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES: A EPISTEMOLOGIA DAS EXISTÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Diante dessas afirmativas de Santos, como a geografia, a partir de uma perspectiva eminentemente crítica, poderia cumprir um de seus maiores objetivos no período atual: construir a leitura reflexiva e cidadã (STRAFORINI, 2018) nos espaços escolares, fortalecendo o ensino de geografia?

A sugestão de Cavalcanti (2006, p. 33) apresenta-se como um bom ponto de partida: a autora sugere que, para pensarmos os aspectos teóricos e metodológicos do ensino de geografia no complexo contexto apresentado, precisamos primeiramente “colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino”, o que pressupõe a valorização dos lugares, tal qual sugeriu Santos, para refletir inclusive sobre o papel do professor e da própria geografia enquanto disciplina escolar promotora de mudanças profundas e significativas na sociedade.

Por sua vez, Straforini (2018) compreende que, para situar os/as estudantes como verdadeiros sujeitos do processo de ensino, a geografia precisaria criar um sentido de identidade e pertencimento para alunas e alunos – fato somente possível se aproximarmos constantemente o currículo das realidades e expectativas existentes em cada contexto. Assim, reitera-se a centralidade do lugar como experiência existencial (TUAN, 1983) nessa discussão.

O ensino deve considerar os lugares das experiências cotidianas de alunas e alunos como “ponto de partida para a construção de uma aprendizagem crítica” (DE SOUZA, 2011, p. 55). Problematizar no centro da sala de aula a realidade desses sujeitos, os lugares onde vivem as próprias contradições do mundo, significa produzir um pensamento geográfico, ou seja, um método mais amplo e abstrato, ainda que pautado na concretude das estruturas e dos usos do território.

Para isso, é necessário operacionalizar tanto conceitos científicos, social e historicamente construídos pela geografia, quanto os chamados saberes cotidianos, do espaço vivido pelos/as discentes. Os significados de paisagem, lugar, região, território, escala, tempo, espaço geográfico – arcabouço conceitual geral da geografia –, no confronto com o espaço existencial de estudantes, passariam por uma constante reestruturação, tornando-se mais significantes (CASTELLAR, 2010; STRAFORINI, 2018).

Segundo Cavalcanti (2006), essa seria a forma de construirmos um pensamento capaz de evidenciar a dimensão espacial das práticas sociais. E isso só será possível, conforme Castellar (2019), se a sala de aula for um campo investigativo por excelência. Aprender por meio da construção conjunta de um campo de conhecimento é saber, em primeiro lugar, fazer perguntas (HISSA, 2013). Saber formular questionamentos é uma

forma de vencer os obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996). Ou seja, o aluno deve ser ensinado a questionar: Qual evento? Onde? Como é esse lugar? Por que a ocorrência de tal evento é diferente no lugar onde vivo de outro qualquer?

A geografia, preocupada com o campo estrutural e existencial dos escolares, ensina-os a buscar a solução de problemas, a formular hipóteses, a construir argumentos no lugar de memorizações – características principais de uma geografia crítica, libertária e interessada em formar em seus alunos e alunas a noção de cidadania. Nesse sentido, concordamos com De Souza (2011, p. 64) quando postula que a cidadania:

[...] não deve ser pensada como algo alheio ao ambiente escolar, fora do dia a dia da escola, destituída da relação professor/ aluno, dos conteúdos e de seus objetivos. Se se pensa em uma cidadania que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social e espacial, sobre seu direito às condições mais dignas de sobrevivência, às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento etc., veremos que a escola tem responsabilidade [...] com essa outra dimensão de cidadania.

De fato, a escola é o lugar de aprendizagem do direito a ter direitos. E essa afirmativa, do ponto de vista teórico-metodológico, precisa estar clara para professoras e professores que buscam propor um ensino de geografia como prática espacial de significação reflexiva e cidadã do mundo (STRAFORINI, 2018).

A prática da cidadania a partir de uma epistemologia das existências, tal qual pista deixada por Milton Santos, deve respaldar o ensejo prático e ideal de uma escola que alcance o propósito de ser instrumento e lugar para o desenvolvimento de uma geografia fortalecida dentro dos parâmetros da cidadania. Uma escola que seja lócus de um ensino comprometido com a realidade concreta e com as trajetórias geográficas existenciais dos estudantes enquanto indivíduos e sujeitos sociais em seus respectivos lugares.

DESAFIO METODOLÓGICO E A SALA DE AULA COMO UM CAMPO DE DISPUTAS

Conforme apresentado, a geografia escolar crítica tem como maior objetivo a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua realidade, ou seja, protagonistas de sua própria história, capazes de entender os problemas do mundo e, assim, intervir na complexa e contraditória realidade atual. Para tanto, professoras e professores devem estar munidos de um arcabouço teórico-metodológico capaz de trabalhar com os três campos em questão: geográfico-científico (referente à episteme da geografia, aos seus conceitos e categorias); geográfico-escolar (referente à reestruturação de conceitos a partir das demandas discentes, onde o trabalho com o pensamento espacial é central); e pedagógico-didático (referente às distintas formas de aproximarmos os conteúdos geográficos das realidades dos alunos e vice-versa) (TARDIF, 2007).

Conforme Straforini (2018), dominar o trabalho com esses três campos de análise abre-se como um desafio metodológico aos professores e professoras de geografia. Como, afinal, colocar isso em prática? Cavalcanti (2021, p. 21) sugere a importância de, nas aulas de geografia, a prática cotidiana não se fundamentar na apresentação de conteúdos pulverizados, mas em “unidades temáticas estruturadas metodologicamente com a intencionalidade de formar um pensamento geográfico”.

Nesta direção, vale reiterar a proposta metodológica presente nas obras de Milton Santos, quando este defende que uma geografia das existências deve se preocupar com um método próprio, dialógico com contextos geográficos que se alinhem e acolham as perspectivas do cotidiano e das corporeidades dos estudantes. Uma prática pedagógica que parta do palpável e da concretude do lugar para alcançar perspectivas que alimentem o olhar crítico e ao mesmo tempo propositivo de transformação social a partir do espaço.

Por sua vez, Castellar e Vilhena (2011, p. 65-66) sugerem que “se o objetivo das aulas, entre outros, é ampliar a capacidade crítica do aluno, é possível propor situações em que possa confrontar ideias, questionar os fatos com argumentação e, ao mesmo tempo, facilitar-lhe o acesso aos vários gêneros de textos e linguagens”.

Assim, o ensino por meio dessas grandes temáticas – como o trabalho com a totalidade (STRAFORINI, 2004), a partir das relações escalares mundo; a formação socioespacial e o lugar (SANTOS, 1996a) como forma de explicar a expansão geográfica do capitalismo aos anos finais do Ensino Fundamental; e a comunicação constante por meio do acesso a distintos gêneros textuais (verbais ou não verbais), de textos acadêmicos, jornalísticos às fotografias, poesias e músicas – tem se revelado uma prática educacional relevante para um trabalho geográfico coeso com o arcabouço teórico-conceitual de uma geografia crítica.

Entender o movimento da totalidade social e de suas intrínsecas relações escalares por meio da análise de situações-problema (MEIRIEU, 1998), do exercício contínuo da argumentação, da produção constante de questionamentos e, por fim, do olhar atento aos processos comunicativos de alunas e alunos, talvez seja uma proposta dialógica coerente com os pressupostos teórico-metodológicos até agora levantados.

Sabendo que a escola e a sala de aula constituem um campo político (SOUSA NETO, 2001), é importante afirmar que estariam em jogo nessas propostas o olhar crítico ao currículo oficial, ao livro didático, às estruturas avaliativas e, sobretudo, a imprescindível discussão acerca da quantidade e qualidade do que é ensinado. Também são necessárias condições reais de trabalho para docentes, tais quais: tempo para organização, planejamento e replanejamento cotidiano de seu curso, além da possibilidade concreta de conhecer os seus escolares. São essenciais, ainda, espaços de avaliação e autoavaliação tanto de docentes quanto de estudantes, assim como – e sobretudo – liberdade de cátedra garantida e defendida e reais formas de produzir trabalhos docentes autorais (PADUA PEREIRA, 2018) e plurais. É, de fato, para além de um desafio metodológico, um campo político em disputa a ser construído cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o ensino de geografia acompanha o próprio movimento de construção das bases teóricas e metodológicas da geografia enquanto uma disciplina científica. Isto posto, o conhecimento também é desenvolvido na sala de aula em uma perspectiva histórica e social. A complexidade cada vez maior do mundo e suas profundas contradições exigem da geografia escolar a capacidade de formar alunos e alunas para uma leitura reflexiva e cidadã do mundo. As pistas teórico-conceituais encontradas em parte da obra de Milton Santos reiteram esta perspectiva, à medida que propõem, a nosso ver, a construção de um método que perpassa toda a reflexão sobre o espaço geográfico, desde os ambientes formativos acadêmicos até os escolares – tema já refletido por Vesentini (2009).

Para tanto, faz-se necessário desenvolver um processo constante de identidade e pertencimento dos escolares com a disciplina. Ensinar a partir do lugar, do cotidiano e das necessidades existenciais de alunas e alunos vem permitindo uma reestruturação de conceitos científicos como forma de construir um pensamento geográfico e, concomitantemente, fortalecer a escola como lugar da práxis cidadã.

Desta forma, impõem-se desafios metodológicos cotidianos aos professores e professoras que precisam, a todo momento, operacionalizar campos distintos de análise, reflexão e de práticas, sejam geográfico-científicos e escolares, ou didático-pedagógicos. Entram em jogo, para superar esses desafios, a formação e as reais condições para que professoras e professores tenham uma atuação cada vez mais autoral, construindo unidades temáticas que possam ser desenvolvidas e tensionadas por meio de conceitos e categorias próprias da disciplina, e que dialoguem diretamente com o cotidiano dos escolares.

A teorização e o método de Milton Santos fornecem pistas importantes para caminhar nesta direção. Uma vez construído este ambiente de ensino-aprendizagem, alunas e alunos seriam convidados a comunicarem constantemente seus aprendizados como meio, sobretudo, de compreenderem e agirem sobre seus próprios lugares.

Apenas por meio desta apropriação crítica do que lhes é ensinado, conforme Freire (2013 [1979]), alunas e alunos estariam impulsionados, em um processo de humanização, a serem sujeitos de transformação do mundo. Dessa forma, a geografia escolar estaria a serviço da prática da cidadania como liberdade, configurando-se como uma disciplina insurgente que, de fato, estimularia os escolares a pensarem o mundo como um campo pleno de possibilidades – uma geografia escolar produto e produtora de uma epistemologia das existências.

NOTA

3 Atualmente, sob orientação do Prof. Dr. Márcio Cataia, Livia Cangiano Antipon desenvolve o projeto intitulado “Os circuitos da economia urbana e a situação alimentar de São Luís (MA): a dimensão do mercado de alimentação”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp: 2019/13511-0); e Raquel de Padua Pereira, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Maria Bernardes da Silva, desenvolve o projeto “Processos artísticos na produção cultural periférica em São Paulo - SP: geografias

da existência e representações da urbanização”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq: 140478/2019-1).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico metodológica sobre ensino de geografia**. Terra Livre: AGB, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. *In*: BARBOSA DE MORAIS, Eliana Marta; BORGES DE MORAES, Loçandra (org.). **Formação de Professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-58.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para formação e a prática de ensino. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 51-66.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa. *In*: PINHEIRO, Antonio Carlos; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de (org.). **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 16-27.

DE SOUZA, Vanilton Camilo. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: base para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1979].

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

LACOSTE, Yves. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre**. Paris: Fraçois Maspero, 1976.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I: O processo de produção do capital).

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MILTON SANTOS NA AGENDA FASE NACIONAL 12, Parte 1. [Rio de Janeiro: Laboratório da Conjuntura Social: tecnologia e território], 2012. 1 vídeo (55 min). Publicado pelo canal Lastro UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bkn6C05crvE>. Acesso em: 3 jun. 2022.

- MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley. Messias da. **A valorização do espaço**. São Paulo. Hucitec, 1984.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PADUA PEREIRA, Raquel de. A cidade como objeto de estudo no ensino fundamental: possibilidades e desafios a partir dos aportes da Geografia e do Planejamento Urbano. *In*: EGLER, Tamara Tania Cohen; KRAUS, Lalita; MAGALHÃES, Vera Lúcia (org.). **Tecnologia na política da educação**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. v. 3, p. 147-170.
- PADUA PEREIRA, Raquel de; ALTAMIRANO, Micaela. Da escola para a cidade: a busca de caminhos interdisciplinares em Geografia e Artes para a formação da cidadania. *In*: RODRIGUES, Claudia Susie Camargo; Werner, Cláudia Maria Lima; EGLER, Tamara Tania (org.). **Educação, Tecnologia e Cidade: uma experiência de pesquisa interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019. v. 5, p. 166-184.
- SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; VLACH, Vânia Rúbia Farias. Concepções teóricas e pesquisa no ensino de Geografia. *In*: ZANATTA, Beatriz Aparecida; DE SOUZA, Vanilton Camilo. **Formação de professores: reflexões sobre o atual cenário sobre o ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 53-68.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996a.
- SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-192, 1996b.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *In*: SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2002 [1978]. p. 81-100.
- SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: OBSERVATÓRIO SOCIAL DE AMÉRICA LATINA. **Territorio y movimientos sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 255-261. (Debates, 6).
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007 [1987].
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Edusp, 2014 [1985].
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de Souza. A aula. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 115-120, 2001.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- VESENTINI, José William. **Ensaio de Geografia Crítica: história, epistemologia e (geo)política**. São Paulo: Plêiade, 2009.
- VLASH, Vânia Rúbia Farias. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**, n. 2, p. 43-58, 1987.