

# A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania

Alana Rigo Deon<sup>1</sup>  
Helena Copetti Callai<sup>2</sup>

## Resumo

---

O atual processo de globalização pautado em princípios da racionalidade instrumental tem trazido inúmeros paradoxos à sociedade atual. De um lado, o avanço das ciências, das tecnologias e informações; de outro, o aumento das dificuldades no enfrentamento das diferenças e desigualdades que estes avanços acabam por criar. Suas implicações incidem na educação escolar que possui a responsabilidade de formar cidadãos para a vivência em um mundo mais igualitário. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir as vias pelas quais a educação escolar e o ensino de Geografia podem contribuir para a formação cidadã, trazendo argumentos numa linha oposta ao pensamento hegemônico global. Parte-se do princípio de que uma escola de qualidade pautada pela via do conhecimento é condição e um desafio para a formação cidadã na atualidade. A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico e se

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação nas Ciências. Mestre em Educação nas Ciências: área de Concentração Geografia, pela Unijuí. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim (2014). Integrante do grupo de pesquisa de Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais na Unijuí. Atua principalmente na pesquisa das seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Livro Didático e Cidadania. Professora da Rede Estadual de Ensino. [alanaardeon@gmail.com](mailto:alanaardeon@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (1973), Mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1995). Pós-doutorado pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Pesquisadora do CNPq. Professora-titular no Departamento de Humanidades e Educação (DHE). Orientadora no Mestrado e Doutorado em Geografia na UFRGS. É professora-visitante na Universidad Academia de Humanismo Cristiano – Chile. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Educação, Ensino, Aprendizagem e Ensino de Geografia e em Currículo e Formação de Professores para o Ensino Superior e Escola Básica. Coordena, pela Unijuí, desde 2005, o Convênio Internacional Unijuí-UAM e, desde 2009, o convênio internacional da Unijuí com a Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago do Chile (UAHC). Bolsista PQ/CNPq- Nível 1 D. [copetti.callai@gmail.com](mailto:copetti.callai@gmail.com)

divide em três movimentos: primeiramente faz uma discussão teórica e documental acerca da complexidade na efetivação da cidadania no Brasil; posteriormente aborda a educação escolar como condição fundamental para o exercício da cidadania e finalmente analisa as possibilidades de a Geografia escolar contribuir para a formação cidadã, a partir de seus conceitos e categorias de análise.

**Palavras-chave:** Cidadania. Conceitos. Educação escolar. Geografia.

## THE FORMAL EDUCATION AND THE GEOGRAPHY AS A POSSIBILITY FOR THE CITIZENSHIP TRAINING

### **Abstract**

---

The globalization current process based on instrumental rationality principles has brought innumerable paradoxes to the present society. On the one hand, there is the advancement of science, technology and information. On the other hand, there are difficulties created by them. So, we have to face and confront the differences and inequalities that are part of our lives. These implications reflect on the school education model because the school is responsible for training citizens to live in a more egalitarian world. In this perspective, the objective of this article is to discuss how the school education and geography can contribute to the citizens formation, bringing arguments in an opposite line with a global hegemonic thinking. Furthermore, it is assumed that a school with quality guided by the path of knowledge is either a condition or a challenge for citizen education. This is a qualitative and bibliographic research and it is divided in three movements: first, a theoretical and documentary discussion about the complexity in the effectiveness of citizenship in Brazil; later it approaches school education, as a fundamental condition for the citizenship exercise. Finally, it brings the possibilities of teaching geography to contribute to citizen formation, from its concepts and categories of analysis.

**Keywords:** Citizenship. Concepts. Formal education. Geography.

Recebido em: 9/3/2017

Aceito em: 5/11/2017

O atual processo de globalização tem trazido inúmeros paradoxos à sociedade atual. Entre eles destacam-se o grande avanço das ciências, das tecnologias e informações. Por outro lado, aborda o aumento das dificuldades no enfrentamento das diferenças e desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que estes avanços acabam por criar. Esses paradoxos têm implicações na educação escolar, que possui a responsabilidade de formar cidadãos para a vivência em um mundo mais justo, digno e igualitário.

Neste contexto, educar para a emancipação humana e social, baseada nos pressupostos da qualidade e da universalidade, encontra percalços em um mundo no qual os interesses globais se sobrepõem aos direitos dos cidadãos. Tais interesses orientam a formulação das políticas educacionais que se materializam na produção dos currículos para todos os níveis de ensino.

Sobre esta questão, cumpre destacar que as políticas educacionais brasileiras são definidas e estabelecidas por interesses nacionais que trazem influência das demandas globais. Essas políticas exigem uma educação capaz de atender aquilo que o mercado de trabalho espera do sujeito; ou seja, uma formação de caráter técnico e instrumental. Diante deste contexto, a educação escolar assume um papel central, na medida em que pode contribuir para uma formação que prime pela capacidade crítica de analisar e entender o mundo. É nesse sentido que o conhecimento escolar, aliado ao conhecimento geográfico, podem ser possibilidades de contribuir com a formação de sujeitos capazes de lutar pela construção de um mundo mais humano, baseado nos pressupostos da cidadania.

Nesse sentido, o objetivo do texto é discutir as vias pelas quais a escola e o ensino de Geografia podem contribuir para a formação cidadã. Para isso o trabalho faz três movimentos reflexivos e complementares: primeiramente trata da complexidade na efetivação da cidadania no Brasil, haja vista as contradições que marcaram o seu tempo e espaço. Esse retrospecto nos possibilita uma melhor compreensão sobre o entendimento de cidadania presente nas políticas que orientam os documentos educacionais atualmente. Posteriormente aborda a educação escolar, referenciada na Constituição Federal como condição fun-

damental para o exercício da cidadania. Finalmente, traz as possibilidades de a Geografia escolar contribuir para a formação cidadã, a partir de seus conceitos e categorias de análise.

## A Complexidade da Cidadania no Brasil

A cidadania na atualidade não é um tema livre de controvérsias. É um fenômeno complexo, que tem suas bases definidas pela proposta do sociólogo Thomas Marshall (1967). Esse autor foi o precursor dos estudos sobre o desenvolvimento da cidadania, e utiliza a Inglaterra como exemplo para demonstrar como nesse país ocorreu a sucessão de direitos. Para ele, “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” (CARVALHO, 2015, p. 16).

Carvalho (2015), baseado nos estudos de Marshall (1967), afirma que essa sequência não é apenas cronológica, mas também lógica, pois foi a partir dos direitos civis pautados na liberdade que os sujeitos reivindicaram o direito político de participar das eleições escolhendo seus representantes. Essa participação também possibilitou a luta e organização pela igualdade de oportunidades, resultando na introdução dos direitos sociais.

No Brasil, esse processo encontrou inúmeros percalços em sua constituição, principalmente no que respeita ao seu exercício a partir de três dimensões: civil, política e social. Acrescenta-se a isso o fato de que a ordem de sucessão dos direitos de cidadania em nosso país teve suas bases alteradas; primeiro consolidaram-se os direitos sociais, posteriormente os direitos políticos e civis. Esse processo em muitos aspectos tornou inviável a consolidação de um cidadão brasileiro integral.

Buscando entender o exposto, pesquisas realizadas por Pinsky e Pinsky (2003, p. 9) dão conta de expressar que a “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. No caso brasileiro a cidadania foi marcada por períodos

de avanços e retrocessos, de regimes colonialistas a regimes democráticos e ditaduras que ajudam a explicar a complexidade desse processo de lutas e organizações sociais.

A discussão traçada aqui terá como início o ano de 1930, pois desde a independência do Brasil (1822) até o final da Primeira República “do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve foi a abolição da escravidão, em 1888” (CARVALHO, 2015, p. 23).

Sobre a cidadania, Carvalho (2015) afirma que o ano de 1930 foi um divisor de águas na História do Brasil, pois marca o início de um período com significativas mudanças relativas à cidadania no que diz respeito aos pressupostos sociais e políticos. Entre elas está a criação das legislações previdenciária e trabalhista, que trouxeram uma nova configuração para as relações entre capital e trabalho, em um momento no qual a industrialização passa a fazer parte do sistema econômico. Aliado à questão econômica começam as preocupações com o processo de renovação da educação para dar conta das demandas da industrialização. Uma das ações nesse sentido foi a criação do Ministério dos Negócios, Educação e Saúde Pública, que atendia várias áreas, como saúde, esporte e meio ambiente. Do ponto de vista político, o país teve os primeiros ensaios democráticos com a institucionalização do voto secreto e leis que regulamentavam as campanhas eleitorais. Como ressalta Carvalho (2015), a cidadania começa a dar sinais de amadurecimento.

Alguns anos depois, em 1937, o golpe de Getúlio Vargas instaura a ditadura do Estado Novo e coloca um fim na liberdade política conquistada até então. Esse regime foi marcado pela censura e supressão da liberdade civil, perdurando até 1945. Cabe ressaltar a partir das palavras de Carvalho (2015, p. 113) que o regime varguista era “autoritário, mas não totalitário”, pois misturava repressão com paternalismo. Nesse sentido, observa-se que se os avanços dos direitos políticos foram limitados, os direitos sociais não seguiram neste viés. Leis trabalhistas e sociais foram criadas, constituindo-se em uma vasta legislação, introduzida no Estado Novo e que ainda hoje permanece vigente, com poucas modificações até o último ano.

De 1945 até 1964 o país viveu novamente um breve período de experiência democrática com a instituição do voto popular. Com a Constituição de 1946 mantiveram-se as conquistas sociais do período anterior e foram garantidos os direitos políticos. Em sua prerrogativa afirmava que “a educação é direito de todos e dever do Estado (artigo 166), “o ensino será ministrado pelo poder público...” (artigo 167), no entanto, como afirma Callai (2016, p. 292), “a aplicação destes preceitos constitucionais revela-se pouco efetiva”, principalmente pelo fato de que cerca de 57% da população era analfabeta. Esse fato mostra um sistema educacional decadente, com pouca preocupação com a população e denuncia a sua marginalidade.

Esse processo democrático, contudo, durou pouco tempo: em 1964 instala-se no Brasil um novo regime ditatorial, comandado por militares. Mesmo nesse período os direitos civis não deixaram de estar presentes na Constituição, mas a garantia desses direitos configurou-se somente em tese, pois a maior parte da população teve seus direitos suspensos, entre os quais destaca-se a liberdade de expressão, pensamento e organização. Aliado a isso, a economia tem um grande desenvolvimento e a educação escolar nesse período passa a atender aos interesses instrumentais do capital econômico. A educação com o objetivo de produzir cidadãos passivos “capazes de obedecer e não discutir as leis e os homens que foram eleitos para administrá-los, totalmente ignorantes a respeito de seus mais elementares direitos” (BONAZZI; ECCO, 1980, p. 78) foi uma das marcas desse período.

Foi somente a partir de 1985, todavia, com as pressões populares, que ocorreu o fim da ditadura militar, iniciando-se assim um longo período de redemocratização, pautando o início de uma nova fase para os cidadãos brasileiros. Essa fase foi marcada pelo direito ao voto, à liberdade de expressão e juntamente com isso a conquista de outros direitos. Nesse ímpeto de democratização, como afirma Carvalho (2015), a palavra cidadania caiu na boca do povo. Com a promulgação da nova Constituição, no auge do entusiasmo cívico, a Constituição de 1988 foi chamada de Constituição Cidadã.

A Constituição passa a instituir o funcionamento do Estado, com seus objetivos pautados na formação de uma “sociedade livre, justa e igualitária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem-estar de todos sem preconceito [...]” (LEAL, 2013, p. 42). Buscando atender a esses objetivos, assegurou os direitos de cidadania a partir de três dimensões, como mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Direitos de Cidadania a partir da Constituição Federal (CF) de 1988

Direitos Civis – Artigo 5º	“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.
Direitos Políticos – dos artigos 12 ao 17	Destaca-se principalmente o artigo 14, que prevê de forma direta os direitos políticos: “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei [...]”.
Direitos Sociais – dos artigos 6º ao 11	Destaca-se o artigo 6º, que considera: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Fonte: Organizado pelas autoras (2017).

A Constituição Federal passa a assegurar em lei os direitos que na história da cidadania no Brasil foram negados à grande parte da população, tida como não cidadã (negros, pobres, mulheres, analfabetos), pois ao longo de toda a História a cidadania sempre foi um direito para poucos, existindo “cidadania” e “cidadanias”, ou “os mais cidadãos” e os “menos cidadãos”. Esse fato está muito atrelado à inversão da ordem dos direitos descritas por Marshall (1967), que ao anteceder os direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se devia gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora em vez de ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2015).

Trazendo aproximações nas definições de cidadania expostas pela CF, Carvalho (2015) também a desdobra em direitos civis, políticos e sociais:

### ***Direitos Civis***

Os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia do ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular (Ibidem, p. 15).

### ***Direitos Políticos***

Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado (Ibidem, p. 15).

### ***Direitos Sociais***

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. [...] os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos (Ibidem, p. 16).

As definições propostas por Carvalho (2015, p. 15) estão diretamente relacionadas com as da Constituição Federal, principalmente quando afirma que o “cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos

incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos”. Nesse sentido, o que se percebe é que a cidadania sempre encontrou percalços em sua efetivação como “direito de todos e para todos”. Em alguns períodos esse pressuposto foi garantido em lei, mas na prática, ainda hoje, não se tem garantias de sua efetividade na sua tríplice dimensão. Por isso é preciso que a cidadania que “está garantida na forma da lei, se torne uma realidade concreta, e não apenas uma abstração teórica que beneficia a uns poucos privilegiados” (LEAL, 2013, p. 43).

Partindo do pressuposto de que para ser cidadão em um modelo democrático é preciso que a lei garanta a titularidade nos três direitos de cidadania (civis, políticos e sociais), precisamos nos questionar até que ponto a promulgação de um nova Constituição garantiu os direitos de forma integralmente a toda população? Sobre isso, Santos (2014) chama a atenção para o fato de que em um país no qual a figura do cidadão é tão esquecida, faz-se necessário questionar: “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não são?” A esse respeito o autor assinala que “o simples nascer, investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana” (SANTOS, 2014, p. 19). Neste aspecto, o ato de viver e “tornar-se um ser no mundo, é assumir com os demais uma herança moral, que faz de cada indivíduo portador de prerrogativas sociais” (Ibidem, p. 19). A partir daí cabe à educação fazer com que os sujeitos tenham acesso às condições para se tornarem cidadãos.

O autor afirma ainda que o “direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, chuva, às intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna” (SANTOS, 2014, p. 19) são alguns direitos humanos que assumimos como herança social e que são construídos no mundo da sociedade, cabendo ao Estado a obrigação da sua garantia. As desigualdades impostas pelo sistema econômico global tornam inviável um projeto social com vistas a tornar a sociedade mais igualitária, por meio da transformação do quadro social.

Os progressos que vieram com a nova Constituição são inegáveis, no entanto permanece uma sensação de incompletude, pois ainda há muito a ser feito para que haja a redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Havia muitos indícios de que a democracia resolveria os problemas da desigualdade e da diferença, mas o projeto democrático falhou em sua origem e essência. Por isso, e no contexto atual, uma das formas de permitir que as pessoas tomem conhecimento de seus direitos pode ocorrer pelo viés da educação. Para Santos (2014, p. 20), “a cidadania, sem dúvida, se aprende”, e a escola é espaço singular para a compreensão e experimentação dos direitos e deveres comuns da sociedade.

Pinsky e Pinsky (2003) corroboram com esse pensamento e afirmam que a cidadania, ao contrário do que muitos pensam, pode ser aprendida na escola e pode se constituir num ponto importante para iniciar um trabalho de fortalecimento de seu sentido. A ausência de um sistema educacional efetivo na história da cidadania em nosso país, no entanto, contribuiu para a dificuldade na formação de cidadãos integrais, pois a educação sempre serviu aos interesses dos desígnios econômicos que, pautados em perspectivas instrumentais, impossibilitaram uma formação teórica e conceitual de forma que os sujeitos pudessem refletir sobre a realidade em que vivem. A partir desse entendimento por parte dos autores mencionados, há bases para afirmar que a educação permite às pessoas conhecerem seus direitos e, nesse sentido, organizarem-se na luta por eles; nesse contexto, a educação escolar é uma via para a cidadania.

## **A Educação Escolarizada e a Formação para a Cidadania**

Início essa discussão com duas perguntas: O que a educação escolarizada tem a ver com a cidadania? Por que a escola é uma via para a formação cidadã? Neste sentido, trago o entendimento que considero importante a respeito da escola na formação para a cidadania. A escola é a instituição que possui como atribuição promover o avanço da educação e do conhecimento e, por isso, garante às novas gerações o acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo.

Dessa forma, como afirma Saviani,<sup>3</sup> para ser cidadão e participar ativamente na vida em sociedade é necessário o acesso à cultura letrada e, juntamente com isso, à formação de valores morais, éticos e estéticos do respeito e do diálogo. É neste contexto que a educação escolar se constitui num instrumento importante para o exercício da cidadania. Considerando estes pressupostos, a intenção é mostrar como a escola pode ser um espaço e tempo de formação cidadã. Para isso, tomo como base primeiramente a Constituição Federal Brasileira (CF).

Como documento que rege o ordenamento jurídico do país a CF, no artigo 205 declara que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir dessa concepção aparecem os primeiros indícios que tratam a educação como condição para o exercício da cidadania.

O artigo 206 da Constituição complementa, conferindo às escolas “a garantia de padrão de qualidade”, revelando-se esta também uma atribuição do Estado. Quando examinamos o significado da dimensão educacional, entendemos que o Estado, na condição de órgão responsável pela educação, precisa oferecer condições materiais, físicas, para que se desenvolva uma educação de qualidade. Tal questão é abordada por Kuhn e Puhl (2015, p. 5), que entendem que “o acesso ou expansão quantitativa da escola e a qualidade da educação são condições fundamentais à cidadania ou condições para a vida cidadã. Compreende-se, pois, que a possibilidade da formação cidadã amplia-se com o acesso à escola e um ensino de qualidade”.

Assim como o exercício dos direitos e deveres asseguram aos sujeitos a condição de ser cidadão no mundo, também a quantidade de alunos nas escolas e qualidade do ensino são prerrogativas essenciais para o exercício da cidadania. Essas dimensões são complementares na organização da educação

---

<sup>3</sup> Esta discussão é encontrada no texto do autor “Ética, Educação e Cidadania”. *Revista 15*. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>>.

escolar e merecem ser asseguradas às novas gerações, pois além de ser direito, é condição para a cidadania (KUHNS; PUHL, 2015). Sob este entendimento, a escola assume papel fundamental na promulgação do conhecimento formal.

Nesse sentido, é mediante o conhecimento proporcionado pela educação escolarizada e pela possibilidade de ter aprendido com aqueles que vieram antes, que ampliamos nossos horizontes de conhecimentos. Desse modo, não somos únicos, não somos os iniciadores da nossa linhagem. Por meio da escola as gerações que vão chegando vão percebendo os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Como afirma Savater (2012, p. 37), “não basta nascer é preciso aprender”. Enquanto “os outros seres vivos já nascem sendo definitivamente o que são” (Ibidem, p. 24), nós, seres humanos, precisamos de uma comprovação posterior, e ela se dá por meio da educação.

Esse processo pode ser comparado a uma segunda gestação, possibilitando aos novos seres humanos um contato com a matriz social, um convívio com outros semelhantes (SAVATER, 2012). Esse contato é estabelecido por meio das relações sociais, quando a família insere os sujeitos na vida em sociedade, convívio este indispensável para a aprendizagem em âmbito público. Nesse contexto, a educação pode ocorrer em várias instâncias, iniciadas pela família, instituição de socialização primária, no grupo de amigos, no convívio com a sociedade, mas a educação com caráter formal, aquela que tem uma ação intencional e proposital tem um lugar específico para acontecer, a escola.

Confirmando essa prerrogativa Marques (2000) enuncia que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural de conhecimentos. Para ele, a escola é um “lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialógica dos nela interessados com o Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização, e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar” (Ibidem, p. 87).

Sob essa perspectiva, o autor remete o papel da escola como instituição específica no processo de promulgação do conhecimento formal, por isso, cabe a ela oportunizar ao aluno para além do acesso ao conhecimento, o convívio com as intersubjetividades, a dimensão do respeito, do diálogo, as questões éticas,

morais e estéticas. Dessa forma, se nos constituímos humanos por intermédio da educação, estas dimensões precisam ser trabalhadas na escola com os alunos como forma de oportunizar uma dimensão mais ampliada de cidadania.

Em relação à educação de caráter formal e intencional, Young (2007) em seu texto *Para que Servem as Escolas*, reforça o propósito da escola como instituição específica que tem como uma de suas principais atribuições promover a aquisição de conhecimentos. Para o autor, a dimensão do conhecimento formal é tarefa específica da escola para a formação das novas gerações. Nesse contexto, o conhecimento a que Young se refere é o conhecimento poderoso, ou seja, o conhecimento especializado, aquele que se dá pela via conceitual, e que difere do saber da vivência trazido pelos dos alunos.

Buscando aprofundar estas questões, o autor caracteriza dois tipos de conhecimento: o primeiro é o “conhecimento dependente do contexto” ou “conhecimento procedimental”, o qual “se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano” (YOUNG, 2007, p. 1.296). O segundo é o “conhecimento independente do contexto” ou o “conhecimento conceitual”. Esse conhecimento é geralmente relacionado às ciências de alta complexidade e é potencialmente aquele atribuído às funções da escola, o conhecimento poderoso (Ibidem, p. 1.297).

O autor ainda diferencia o Conhecimento Poderoso do Conhecimento dos Poderosos. Este último refere-se a quem detém o conhecimento.

Historicamente, e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Young (2007, p. 1.297) afirma que as escolas precisam, mediante seus currículos, ser um meio para que alunos adquiram o conhecimento poderoso, pois em muitos casos, principalmente “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhe-

cimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”. Por isso, é tarefa da educação escolar elaborar um currículo de forma a permitir que os alunos se envolvam com o conhecimento e avancem para além da sua experiência, principalmente em um país marcado pelo dualismo educacional (ensino para ricos e ensino para pobres) nos diferentes níveis educacionais.

Sobre isso, Libâneo (2012, p. 17) assinala que a escola tem sido a principal responsável pelas desigualdades sociais, pois a sua ineficiência e má qualidade contribuem para as diferenças do sistema escolar. Nesse sentido, o autor indica que a escola brasileira, num extremo, estaria assentada “no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.” Assim, como afirma o autor, as classes menos favorecidas ficam restritas a conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, tornando a aprendizagem instrumental desprovida de caráter intelectual.

Tendo em vista a realidade apresentada, a escola e o currículo escolar podem contribuir ou não para a melhoria das condições sociais dos alunos. Sob este viés, fica clara a compreensão da importância da escola, na garantia do acesso ao conhecimento e uma aposta na construção da cidadania. Esta compreensão implica outra forma de ver o mundo, a partir de “conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1.112).

Nessa perspectiva, é importante que os currículos das escolas incluam o conhecimento poderoso que, uma vez adquirido pelos jovens, pode influenciar na forma como poderão interpretar e transformar sua realidade social e o contexto em que vivem. Callai e Moraes (2014) também entendem que é por meio dos conteúdos das diversas disciplinas escolares que se consegue abordar

os problemas sociais, para que os estudantes possam construir sua identidade e pertencimento com este mundo. Essa é uma das perspectivas de ensino que caminha no sentido da educação para a formação cidadã.

A escola sob o entendimento proposto, tida como espaço/tempo de produção de conhecimento, intersubjetividades e valores, permite aos sujeitos criar bases para se posicionarem como cidadãos do mundo fazendo frente à realidade hegemônica capitalista global. Dessa forma, a educação para a cidadania é aquela que proporciona, além do acesso aos conhecimentos, a capacidade de construir e operar com conceitos, a formação de valores, normas para a vivência na vida pública. Assim, a aposta na escola de qualidade pela via do conhecimento é condição e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação cidadã. Nessa perspectiva, colocam-se as inúmeras contribuições da Geografia como disciplina escolar pautada na melhoria da realidade social dos cidadãos.

## A Geografia Escolar na Formação Cidadã

Nesta discussão são apontadas as possibilidades de a cidadania se constituir pelo viés da Geografia. Para isso, abordamos como essa disciplina oferece elementos que podem contribuir juntamente com a educação escolar para a formação cidadã. Nesse contexto, para as discussões tenho como bases teóricas aos estudos de Santos (2014), Cavalcanti e Souza (2014), Callai (2005), Callai e Zeni (2011), Harvey (2012a, b).

Para iniciar a argumentação, foram fundamentais os estudos de Cavalcanti e Souza (2014, p. 1), que entendem a Geografia como “disciplina capaz de formar pessoas para atuação cidadã”. Os autores destacam que a Geografia, além de ser a ciência que estuda o espaço, também oferece condições para o desenvolvimento do aluno para a sua atuação na sociedade como cidadão. Analisando as contribuições dos autores, faz-se importante indagar: Como a Geografia contribui para a formação cidadã?

Desta forma, e respondendo à inquietação, entendemos que a Geografia pode contribuir para a formação cidadã quando oferece condições de aprendizagens por meio dos conceitos e categorias de pensamento. Os conceitos

geográficos são meios teóricos próprios imprescindíveis para todos nós, que vivemos em sociedade (CALLAI, 2005), pois nos ajudam na leitura, significação e interpretação da realidade do mundo.<sup>4</sup>

Dessa forma, Callai (2005) defende que uma das maneiras de ler o mundo é por meio da leitura do lugar. Para a autora, o lugar é o espaço vivido, é aquele que oferece ao mundo o movimento e permite que se considere o passado vislumbrando o futuro. Assim, estudar o lugar para compreender o mundo pode ser uma possibilidade para o exercício da cidadania, pois somente quando conhecemos o lugar onde vivemos e analisamos o que nele está acontecendo temos condições para entender o local e também o global. Sobre esta questão a autora argumenta:

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. 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 (CALLAI, 2005, p. 236).

A partir desse entendimento, emerge a importância de se estudar o lugar para entender o espaço geográfico e assim compreender o mundo. Essa postura exige, no entanto, aportes teóricos e o conhecimento já produzido pela humanidade, de modo a entrelaçar com os conhecimentos da vida cotidiana. A esse respeito Santos (2014, p. 339) afirma que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Callai e Zeni (2011, p. 68), refletindo sobre como a Geografia pode contribuir

---

<sup>4</sup> A leitura de mundo na qual embasamos a proposta está ligada às considerações de Callai (2005) quando trata da necessidade de aprender Geografia a partir da leitura do mundo da vida, a partir do espaço vivido. Essa leitura torna-se importante quando cria possibilidades de ler e interpretar o mundo, a partir de uma base conceitual que permita ao sujeito compreender o contexto e as relações do mundo, criando possibilidades de transformá-las.

para a construção da cidadania, entendem que a constituição de uma cidadania plena local é o “primeiro alicerce para a construção de uma cidadania plena, global” e reforçam:

Não há que se falar em ser cidadão do mundo sem antes ser cidadão do lugar onde vive. E a cidadania, sem dúvida, se aprende. É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade. Cabe à escola o importante resgate dos valores ligados à identidade e ao pertencimento, ferramentas importantíssimas para a atuação cidadã no espaço público local. Espera-se que a concretização de uma cidadania local seja o ponto de partida para a participação cidadã em todos os níveis, para que, finalmente, se efetive o Estado Democrático de Direito proclamado pela nossa Constituição Federal/88. Somente após essa efetivação é que poderemos iniciar a construção de uma cidadania global (CALLAI; ZENI, 2011, p. 76-77).

‘Ressalta-se que as escalas de análise:<sup>5</sup> local-global, global-local, numa perspectiva de inter-relação, reforçam a importância do estudo de Geografia, pois “nenhum estudo pode ficar restrito ao âmbito espacial em que está acontecendo. No sentido de que nada acontece de forma isolada” (CALLAI, 2005, p. 239). Esta consideração amplia o entendimento de que a Geografia é uma disciplina que possibilita “aos alunos um conhecimento do mundo de forma mais integrada, bem como acompanhar as suas transformações do mundo” (STRAFORINI, 2008, p. 22).

Nesse período marcado pelo processo de globalização, no qual as informações chegam de uma maneira muito rápida, aprender Geografia para compreender o mundo em que vivemos é essencial. O mundo em sua complexidade não pode ser entendido “fragmentando-o em espaços, quer seja o

---

<sup>5</sup> A escala de análise nos estudos geográficos possibilita que nenhum estudo ou entendimento de determinado fenômeno se restrinja ao âmbito espacial em que está acontecendo. Dessa forma utilizando a escala de análise podemos entender as relações que ocorrem tanto no local como no global, ou vice-versa.

nacional, o regional, o local e o global. Esta compartimentação dos espaços impede a decodificação daquilo que é essencial na estruturação dos territórios” (CALLAI; ZENI, 2011, p. 75).

O processo de fragmentação que ocorre em todos os setores da sociedade, tendo grande incursão no sistema educacional, tem sido associado ao processo de globalização que, ao mesmo tempo que une,<sup>6</sup> separa lugares e espaços.<sup>7</sup> Para Santos (2014), globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência. Nesse sentido, o autor assegura que o atual processo de globalização tem instituído um totalitarismo que vem excluindo a democracia – aquela que atua a partir da liberdade humana – por uma democracia de mercado, em razão de uma competitividade que tem a desigualdade e exclusão como norma.

A competitividade causada pela globalização nos induz à submissão de certas normas impostas pelos grandes organismos mundiais (aqui podemos destacar o Banco Mundial, Unesco, FMI). Por meio da normatização somos “conduzidos a matematizar nossa existência, confiar em pesquisas que atuam como formadoras de opinião, levando ao empobrecimento de ideias e à morte da política” (CALLAI; ZENI, 2011, p. 75). Nesse contexto, a alienação e a fragmentação do conhecimento são percalços de uma democracia que, em vez de atender aos interesses dos cidadãos, atende aos interesses hegemônicos.

O Banco [Mundial] da mesma forma que o Fundo [Monetário Internacional] tem sido utilizado como instrumento de política externa dos países desenvolvidos no sentido de realização de reformas estruturais nos países em desenvolvimento que refletem os princípios básicos do liberalismo econômico, mas não refletem necessariamente os interesses da maioria da população nesses países (GONÇALVES, 1994 apud SANTOS, 2014, p. 335).

<sup>6</sup> O unir no sentido que queremos expressar está relacionado ao encurtamento das distâncias, ocasionado pelas novas tecnologias da informação.

<sup>7</sup> O jogo da globalização é tão intenso que a competição acirrada dos países pela hegemonia do mercado global tem separado e causado conflitos entre territórios.

Esses totalitarismos impostos à educação têm se apresentado como um grande desafio, pois colocam as regras, os índices a serem cumpridos e os resultados à frente de qualquer contexto educacional em que se inserem. Esse processo induz à fragmentação do conhecimento e ao empobrecimento moral e intelectual do cidadão, implicando diretamente na sua forma de ver o mundo, de maneira isolada/fragmentada, induzindo à formação de um pensamento único, homogeneizador.

Estas colocações trazem desafios para o ensino de Geografia que preze pela formação do cidadão pensando “a relação local-global na escola considerando a força do lugar, a fim de valorizar o que emerge como significativo para o ensino” (CALLAI; ZENI, 2011, p. 70). Este caminho, assim trilhado, vai em sentido oposto à fragmentação. Daí a importância de estudar o lugar como sendo o espaço da história e da vivência das pessoas que ali habitam, trabalham, se alimentam, vivem/sobrevivem, mas que também sofre ações de caráter político e econômico. Essas questões ajudam-nos a formar uma visão crítica acerca da realidade vivenciada e daquela que se quer mostrar.

Nesse sentido, ao estudar o lugar, temos a possibilidade de entender o mundo por meio dos conceitos de espaço absoluto, relativo e relacional. Sobre esta questão Harvey (2012a, p. 12) salienta que “não existe disciplina, em nenhuma parte do mundo, que possa pretender compreender o mundo sem possuir um lugar (um espaço), que não é fixo (sem lugar) e que não considere a forma como nos relacionamos com a realidade”.<sup>8</sup>

Callai (2015), baseada nos estudos de Harvey, também considera o conceito de espaço em três dimensões. “*Espaço absoluto* – cada lugar apresenta os seus limites e tem características internas próprias que o definem com a especificidade que contém e se explicam internamente como tais” (Ibidem, p. 39). Harvey (2012a) explica que o espaço absoluto é aquele em que as coisas

---

<sup>8</sup> Tradução livre das autoras. Original – “no existe disciplina alguna, en alguna parte del mundo, que pueda pretender comprender al mundo sin una ubicación (sin espacio), que no ese fijado (sin lugar) y que no considere sobre cómo nos relacionamos con la realidad (sin ambiente)”.

acontecem:<sup>9</sup> “Se considerarmos o espaço como absoluto ele se torna uma ‘coisa em si mesma’, com uma existência independente da matéria. Ele possui então uma estrutura que podemos usar para classificar ou distinguir fenômenos” (Idem, 2012b, p. 10).

No “*Espaço relativo* – existe uma relação de cada lugar absoluto com seu entorno que é dado pelos limites que, além de cortar/fragmentar o espaço, lhe oferecem as possibilidades de relação. O espaço relativo expressa-se a partir de elementos da natureza e da sociedade” (CALLAI, 2015, p. 39). Segundo Harvey (2012b, p. 10), “a concepção de espaço relativo propõe que ele seja compreendido como uma relação entre objetos que existem pelo próprio fato de os objetos existirem e se relacionarem”. Essa concepção de espaço relativo está associada à ideia de tempo e movimento.

Existe também um terceiro sentido de espaço e tempo chamado de espaço relacional. No “*espaço relacional* – não há necessidade de serem espaços contíguos, mas têm em si a relação que lhes faz ultrapassar os limites que os integra de modo a conseguirem alcançar objetivos” (CALLAI, 2015, p. 39). Este “espaço considerado, à maneira de Leibniz, como estando contido em objetos, no sentido de que um objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos” (HARVEY, 2012b, p. 10).

Neste sentido, é impossível entender o espaço a partir de uma dimensão. As ações que contêm os três espaços só fazem sentido contendo um pouco de si e do todo, unidos em uma “tensão dialética” (HARVEY, 2012a). Assim, estas três maneiras de entender o espaço são imprescindíveis para formarmos o conhecimento do espaço geográfico e também da cidadania. Conforme expressa a figura a seguir:

---

<sup>9</sup> Tradução livre das autoras. Original – “la teoría del espacio absoluto define un espacio en el cual suceden cosas, pero el espacio es fijo”.

Figura 1 – Espaço absoluto, relativo e relacional



Fonte: CALLAI (2015, p. 39).

A partir dessa representação consegue-se perceber a quebra da linearidade e da fragmentação nos estudos geográficos. O acesso ao conhecimento pela via conceitual permite uma forma de interpretar/compreender/entender o espaço vivido indo numa perspectiva oposta à lógica homogeneizadora global. Para Callai (2015), a dimensão entre escalas permite que sejam abordadas as complexidades dos fenômenos de forma inter-relacionada, oportunizando um conhecimento mais abrangente, perceptivo, analítico e crítico.

Com base nos estudos de Harvey (2012b), é ampliada a compreensão acerca do lugar, ou seja, o espaço vivido para pensar como a lógica dos espaços ocorre na escola. O quadro apresentado é denominado por Harvey de “Matriz espaço-temporal para a teoria marxiana” e trata da definição do espaço Absoluto, Relativo e Relacional.

## Quadro 2 – Espaço absoluto, relativo e relacional

	Definição do conceito em sua matriz de referência	Formas de apresentação do conceito na escola
<b>Espaço absoluto</b>	Para Harvey (2012b) o espaço absoluto é a coisa em si mesma, com a existência independente da matéria. São exemplos muros, pontes, portas, solo, teto, ruas, edifícios, cidades, montanhas, continentes, extensões de água, marcadores territoriais, fronteiras e barreiras físicas, condomínios fechados.	A escola no espaço absoluto é tida como lugar do ensino (na perspectiva da educação tradicional), onde o professor ensina e o aluno aprende. É o prédio escolar com seus muros e repartições internas onde acontece a aula.
<b>Espaço (tempo) relativo</b>	A concepção de espaço relativo sugere que ele seja entendido na sua relação com os objetos, que existe pelo próprio fato dos objetos existirem e se relacionarem (HARVEY, 2012b). São exemplos: circulação e fluxo de energia, água, ar, mercadorias, povos, informação, dinheiro, capital; acelerações e diminuições na fricção da distância.	Escola no espaço relativo é lugar do ensino-aprendizagem onde convivem alunos, professores e demais membros do corpo escolar. É onde os professores ensinam ao mesmo tempo que aprendem, havendo uma troca de saberes entre os mesmos. Nesse sentido, a escola passa a ser palco onde acontecem os fatos, mas é também protagonista, pois o lugar pode interferir significativamente na vida dos alunos.
<b>Espaço (tempo) relacional</b>	Para Harvey (2012b), esse é outro sentido em que o espaço pode ser concebido como relativo, mas que o autor propõe chamar como relacional. É o espaço contido nos objetos, no sentido em que um objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos. São exemplos: os fluxos e campos de energia eletromagnética; relações sociais; superfícies econômicas e de renda potenciais; concentrações de poluição; potenciais de energia; sons, odores e sensações trazidas pelo vento.	Escola no espaço relacional considera as dimensões do espaço absoluto e relativo, mas para além, é o lugar onde acontecem as influências dos atores hegemônicos que ditam as bases para a formulação das políticas educacionais. A escola, sob esta perspectiva, sofre interferência dos diversos agentes que a compõe, e que fazem parte do seu cotidiano. É onde acontecem também os movimentos de aceitação e também de resistência diante das normativas. É o movimento que dá vida para além dos objetos, oportunizando o exercício da crítica para compreender o mundo comum, sempre referenciado ao contexto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017), com base em HARVEY (2012b, p. 30-31).

Sob o aspecto do espaço absoluto, relativo e relacional a escola pode ser pensada para além de um espaço fixo, imóvel, como o lugar do conhecimento, no qual ocorrem situações de ensino e aprendizagem, promovidas pelo diálogo, por ações cooperativas e associativas que contribuam para a superação da frag-

mentação e da linearidade do ensino. Neste entendimento, a escola contém e está contida no movimento das relações que estabelece com os diversos agentes que a compõe. Este entendimento integrador da escola é uma via para a formação cidadã mediante o conhecimento geográfico.

Considerando o entendimento do espaço em sua tríplice dimensão, Harvey (2012a) também afirma a importância do lugar, quando argumenta que para ele é o segundo grande conceito da Geografia. Nesse sentido, podemos inferir que os conceitos de lugar, espaço e tempo são referenciais imprescindíveis para as aprendizagens dos conteúdos geográficos quando relacionados ao conhecimento das escalas de análise. Sob este viés, a Geografia pode contribuir para uma leitura de mundo mais integrada.

Por isso, à educação para a cidadania pelo viés da Geografia compete o desenvolvimento de uma base conceitual,<sup>10</sup> bem como a compreensão do lugar e a partir dele a ligação com as escalas de análise (local e global, global e local),<sup>11</sup> possibilitando aos alunos a leitura do mundo. Assim, “Educação para a formação cidadã reafirma [...] a importância de que a escola precisa oportunizar ao aluno a capacidade de conhecer e saber interpretar o mundo” (CALLAI, 2015, p. 40). Essas ações podem potencializar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois permite aos alunos ferramentas intelectuais para fazer frente às demandas globais e melhorar suas condições sociais. Isso posto, pode contribuir para a construção de um outro mundo possível por meio da transformação social.

<sup>10</sup> A Geografia também é composta por outros conceitos que são imprescindíveis para a leitura e análise do mundo. São eles: território, região, rede, ambiente, sociedade, ambiente...

<sup>11</sup> A esse respeito Rafael Straforini em sua dissertação de Mestrado (2001, p. xv) “Ensinar Geografia nas séries iniciais: O desafio da totalidade mundo” discute o ensino de Geografia para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º a 4º) mostrando o que o entendimento do espaço geográfico no mundo atual (globalizado) não se apresenta de forma linear, ou seja, a casa, a rua, o bairro, a cidade, o Estado.... Para este autor, nas séries iniciais o ponto de partida deve ser sempre o imediato, o concreto, ou seja, o lugar, mas este entendido como ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas.

## Considerações Finais

Neste texto argumenta-se sobre a importância de conhecer e discutir sobre as questões de cidadania na atualidade. Principalmente em um país marcado por tantas contradições em seu tempo e espaço, no qual a sucessão dos direitos do cidadão não se deu de forma integral para toda a população. Assim, o conhecimento sobre a dimensão histórica da construção dos direitos e deveres no Brasil implica uma possibilidade de exercício da cidadania.

A partir da análise elucidada é possível perceber que a Constituição Federal do pós redemocratização traz em seu ímpeto uma preocupação com a formação cidadã, mas com dimensões economicistas voltadas à preparação do aluno para o mercado de trabalho. Essa perspectiva de cidadania está atrelada aos interesses hegemônicos neoliberais que orientam os currículos a partir de um saber instrumental. A dimensão do conhecimento nesse viés adotado pelas políticas coloca-se como um desafio para uma educação que prime por um ensino crítico, reflexivo e emancipador.

Desse modo, é preciso que as escolas considerem o conhecimento poderoso, mesmo que esse não seja a base dada pelas políticas que orientam a educação, pois a escola possui um papel essencial na construção da cidadania quando oferece a possibilidade de construção do conhecimento pelos alunos como forma de poderem entender e atuar no mundo em que vivem. Acrescenta-se, contudo, além do conhecimento, o papel da escola na construção de valores morais, éticos, estéticos, de respeito, convívio, diálogo. Essas ações possibilitam uma educação na contramão dos pressupostos do capital, no qual a transformação social e a emancipação são suas palavras-chave.

Nesse sentido, o ensino de Geografia alia-se à dimensão do conhecimento proporcionado pela escola, pois é uma disciplina que trata em seus conteúdos questões do mundo e da realidade atual e pode oferecer, a partir dos seus conceitos, ferramentas intelectuais para que o aluno possa entender o mundo a partir do lugar em que vive. Essas são possibilidades pela via da educação escolar e da Geografia para a transformação da realidade social dos alunos.

Sob este viés a escola e o ensino de Geografia só vão conseguir cumprir seu papel político e social quando considerarem a dimensão do espaço relacional, como alternativa ao processo de fragmentação do conhecimento imposto pelas ações do capital, pois os avanços da tecnologia global poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas por intermédio da educação. Esse processo, contudo, tem servido apenas para criar ainda mais desigualdades sociais.

Assim, a dimensão do espaço relacional pode contribuir para uma leitura mais ampliada de mundo, tornando os sujeitos alunos protagonistas da sua realidade. Essa compreensão pode permitir a equalização das condições de existência dos sujeitos sociais. Esta é uma possibilidade de construção de uma sociedade mais justa que se coloca na contramão dos planos estratégicos capitalistas.

## Referências

BONAZZI, M. ECCO, H. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno 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. 2015.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educar para a formação cidadã na escola. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: el control del espacio y los espacios de control, 13., Barcelona, 2014. *Anais...* Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014. p. 17. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

CALLAI, H. C.; ZENI, B. S. A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. *Revista Teoria e Sociedade*, n. 19.1, p. 66-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9>>. Acesso em: nov. 2015.

CALLAI, H. C. A questão da cidadania nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I. (Org.). *Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

CALLAI, H. C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, E. S. et al. (Org.). *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016. p. 287-306.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13., 2014, Barcelona, 2014.

GALIAN, C. V. S.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” a defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.109-1.124, out./dez. 2014.

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

\_\_\_\_\_. O espaço como palavra-chave. *GEOgraphia*, v. 14, n. 28, p. 8-39, 2012b.

KUHN, M.; PUHL, J. M. Da universalização do acesso ao ensino de qualidade. In: XVII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17., 2015, Cruz Alta. *Anais...* Cruz Alta: Unicruz, 2015. p. 14. Disponível em: <<http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/DA%20UNIVERSALIZACAO%20DO%20ACESSO%20AO%20ENSINO%20DE%20QUALIDADE.PDF>>. Acesso em: jul. 2015.

LASTÓRIA, A. C. et al. Scholl education in Brazil and the goal of citizen formation: indicators in official proposals and in formative practices. In: BORGHI, B.; GARCÍA-PÉREZ, F.; MORENO-FERNÁNDEZ, O. *Noví Cíves: Cittadíní dall infanzi ainpoí*. Bolonha: Pàtron Editore, 2015. p. 43-52.

LEAL, Eduardo Lemos. *Reflexões sobre a questão da cidadania na história das ideias*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

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

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SAVATER, F. *O valor de educar*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. *Revista 15*. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>>.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. 190p.

\_\_\_\_\_. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 8, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.