

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A CONSCIÊNCIA ESPACIAL CIDADÃ

THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND SOCIAL AND SPATIAL AWARENESS

*Doutorando em
Educação na
Universidade Federal
do Paraná. E-mail:
valdirnog@unerj.br E-
mail: ??????????

**Doutora em Meio
Ambiente e
Desenvolvimento.
Professor da
Universidade Federal
do Paraná. E-mail:
sonmarc@brturbo.com.br

Valdir Nogueira *
Sônia M. M. Carneiro **

Correspondência:
Rua Amaro Bento de
Souza 340. Jardim
Icarai – Barra Velha –
SC. CEP: 88390-000

Resumo

O artigo afirma a finalidade da Geografia escolar hodierna, desde o nível fundamental, como formação da consciência espacial-cidadã, em vista de interações criteriosas dos sujeitos com e na Terra. A leitura de mundo e, pois, do espaço geográfico, põe-se em perspectiva sistêmico-complexa – tendo em conta as múltiplas relações das dinâmicas espaciais, enquanto construções sócio-histórico-culturais. Autores que vêm fazendo a crítica da educação geográfica na escola, como Callai, Cavalcanti, Kaercher, Pontuschka, Straforini e Vesentini, fundamentam novas posições de docentes e alunos frente ao conhecimento e aos processos de ensinar e aprender Geografia no século XXI. Segundo uma proposição básica de P. Freire, trata-se do desenvolvimento de uma consciência crítica para a transformação social, mediante a temporalização dos espaços geográficos e o fazer criativo da História¹.

Abstract

The article affirms the role of Geography in today's school, since elementary level education, in the formation of social and spatial awareness, in view of the close interactions between humans and the Earth. A knowledge of the world, and therefore, of the geographic space, involves a systemic-complex perspective which encompasses multiple relations within spacial dynamics, as social, historical and cultural constructions. Authors who are critical of geography in schools, such as Callai, Cavalcanti, Kaercher, Pontuschka, Straforini and Vesentini, form the basis of new positions on the part of educators and students, faced with knowledge and the processes of teaching and learning Geography in the 21st. century. Following the basic proposal of Paulo Freire, it involves the development of a critical awareness for social change, through the temporalization of geographic spaces, and the creative making of history.

Artigo recebido em:
25/01/2008
Aprovado em:
12/03/2008

Palavras-chave

Educação geográfica - consciência espacial cidadã - ensino fundamental.

Keywords

Geographical education - citizen-spacial consciousness - 1st. grade school.

O presente estudo foca a educação geográfica, buscando contribuir ao desenvolvimento da educação de qualidade – direito de todo cidadão. Sob tal ótica, as práticas de ensino e aprendizagem de Geografia, especialmente nas séries finais (5^a.-8^a.) do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, integram os esforços dos pesquisadores para o avanço sócio-pedagógico dessa área curricular. Autores referenciais têm sido, entre outros, Gebran (1996), Cararo (1999), Pontuschka (1996), Kaercher (2004), Straforini (2004), Vesentini (2005), Oliveira (2005) e Cavalcanti (2006). Esses autores fazem a crítica da Geografia escolar, ainda memorístico-descritiva do espaço, na linha da Geografia Tradicional. Segundo Cavalcanti (2006, p. 20), tal linha “[...] se caracteriza pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente”. Isto se reflete em práticas de ensino e aprendizagem pouco articuladas às questões reais da complexa organização socioespacial do mundo.

Ainda que já em estágio de mudança ou, segundo alguns, em processo de “renovação”, como vê Straforini (2004, p. 172), “A crise do ensino de Geografia dos anos 70 não foi superada com o advento teórico-metodológico da Geografia Crítica e do Construívismo na Educação” – tão pouco, com a visão de Geografia da Complexidade, a partir dos anos 1990 (CAMARGO, 2005). O movimento renovador da Geografia escolar, sobretudo entre 1980-90, reflete-se em práticas voltadas à formação da consciência espacial dos sujeitos em escolarização: formação da cidadania



crítico-participativa, nos ambientes de vivência e do cotidiano socioespacial. Se neste início de século, a finalidade da Geografia escolar é formar a consciência espacial, como cidadania crítico-participativa (FOUCHER, 1994; RESENDE, 1994; PONTUSCHKA, 1996; CAVALCANTI, 2002; CALLAI, 2006), torna-se relevante partilhar as elaborações do Grupo nessa linha de orientação, tão desejável quanto urgente no rumo da reestruturação de uma sociedade democraticamente mais incluyente. A pesquisa em questão, teórica, parte do pressuposto de ser a escola lugar privilegiado ao desenvolvimento crítico-criativo dos alunos, na medida em que lhes possibilite o exercício da dúvida, da indagação, do questionamento constante na interpretação e compreensão da realidade, para melhores condições de vida no planeta; o aprendizado escolar é vital, pois, para a leitura consciente do mundo em que se vive, local e globalmente. Freire (2005), já nos anos de 1970, focalizava a importância de uma consciência transformadora da realidade:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2005, p. 33).

Nesse sentido, a escola é lugar-força, espaço-tempo em que os sujeitos podem ser projeto e projetar a vida, a sociedade, o mundo. Na escola-projeto há um projeto de sociedade e este é parte do projeto da Geografia escolar. Destituída de seu real significado cognitivo-pedagógico, essa disciplina tem sido secundária no currículo, refletindo a ausência de um projeto válido-hoje de Geografia no projeto, também, de uma escola-hoje: está em questão um projeto-mundo, de sociedade, de cidadania, pois a “a geografia pressupõe um projeto do/sobre o homem [...]” (DAMIANI, 2001, p. 54), incluindo não só um pensamento, mas um pensamento-ação; e, nesse sentido, a Geografia tem a função de desvendar os significados sócio-espaciais. Tal função emerge em projeto pensado por sujeitos que, por suas experiências, vivências e seus saberes, intervêm no modo de ser da escola e da Geografia na escola, na convergência de uma intencionalidade atuante: a formação da consciência espacial dos educandos, em vista da sua atuação cidadã. Esse projeto-mundo, nos processos de ensino e aprendizagem de Geografia, desdobra-se e se integra como leitura, reflexão, análise e crítica do mundo enquanto construído e ideologicamente pensado – leitura de um mundo-possibilidade, nas

dimensões histórica, social, política, econômica, cultural, estética, enfim, leitura de um mundo-mundos.

Desenvolvimento

No contexto da problematização posta, a educação geográfica apoiará os sujeitos-alunos a formarem uma consciência da espacialidade dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sócio-cultural: consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento da condição de sujeito nesse mundo. Assim, os atos de ler o mundo, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam – para o educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo; e a Geografia escolar assume capital relevância na formação da consciência espacial-cidadã, objetivando a:

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Entre tantas temáticas sociopedagógicas, em seus contextos locais e globais, a cidadania crítico-participativa é de urgência nuclear, pois releva a intervenção dos sujeitos-cidadãos no contexto global a partir de ações locais – na linha da solidariedade e convivência, do respeito entre povos e diferentes etnias; questionando terrorismos e a degradação socioambiental, focando sociedade e natureza em suas múltiplas interdependências. Para tal cidadania constituir-se socialmente, mais que necessidade formativa na escola, deverá ser uma experiência socioindividual vivenciada na e com a escola.

A década 1980-90 trouxe notáveis mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, ao mundo e País, determinadas pela ideologia neoliberal e

voltadas à globalização econômica, por sua vez, relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico – influenciando a forma de se pensar e organizar a realidade, global e local (SANTOS, 2003). A afluência do capitalismo globalizado afeta a sociedade ampla e, com isso, as próprias políticas educacionais e práticas pedagógicas, na linha das dinâmicas de produção e consumo; mas há que se apreender, sociopedagogicamente, as mudanças políticas, sociais e culturais não apenas do ponto de vista da lógica de mercado, mas também na perspectiva das redes informativo-comunicativas, enquanto estruturas instrumentais no avanço das práticas educativas, também estruturadas em redes complexas (SACRISTÁN, 2005). Camargo (2005, p. 122), discute tais mudanças como forma de se pensar o mundo sob o ponto de vista da “economia-mundo”, em um dos estágios do capitalismo; depois, no atual estágio, do ponto de vista do “sistema-mundo”, uma vez que, ao “ampliar espacialmente seu mecanismo, o capitalismo ampliou também sua dinâmica sistêmica”. Esse foco implica uma leitura do mundo e das ações do homem sob o ponto de vista sistêmico, considerando-se as relações entre os sistemas econômico-produtivos e as estruturas sociais que se re-organizam em dinâmica constante.

Santos (2003) destaca três aspectos no entendimento da mundialização: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade. No primeiro, o mito do encurtamento de distâncias, a partir da fábula da “aldeia global”, faz crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas, encurtando tempo e espaço, pois é “como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão” (ibid., p. 19); nessa lógica, Santos (ibid) ressalta que um “mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”. Fome, pobreza, miséria, falta de recursos na educação, baixos salários, decadência material e física dos espaços de aula, entre outros aspectos, estão no fosso que aumenta com esse processo. Nas palavras de Santos (ibid.), o “desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes”. A perversidade do modelo socioeconômico – o segundo aspecto – entra em cena: com isso, “[...] o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado” (ibid.). Ainda que esta realidade pareça insuperável, Santos

(ibid., p. 20) destaca a idéia de mundo como possibilidade – o terceiro aspecto – no sentido de “[...] pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana”. Para tanto, salienta que as “[...] bases materiais do período atual, são entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta” (Ibid.).

O ensino e a aprendizagem de Geografia, no século XXI, exigem novas posições do professor e do aluno ante o conhecimento e os processos de ensinar e aprender. Assim, é fundamental que as práticas de ensino e aprendizagem possibilitem ao sujeito-aluno apreender que é sujeito histórico, construtor de uma história singular – sua história; e de uma história heterogênea, a sociohistória (VESENTINI, 2005).

Nessa linha, o espaço geográfico é espaço construído social, cultural e historicamente; não é estático, mas dinâmico (SUERTEGARAY, 2004), tem mobilidade pelos sujeitos que nele vivem e interferem, por ações e atitudes. Esse espaço-movimento é complexo, resultando das forças que nele atuam e o caracterizam como construído – comportando outras possibilidades de se olhá-lo, percebê-lo e de nele intervir.

No sentido do pensamento complexo, cunhado por Morin (2001) e pesquisadores que tratam essa concepção na Geografia (SILVA; GALEANO, 2004; CAMARGO, 2005), o espaço passa a ser entendido como tessitura, lugar que abarca o certo e o incerto, a ordem e a desordem, nele se reconhecendo o singular, o individual, o concreto, o local e o global. Historicamente situado, contextualmente localizado e complexamente percebido em sua fluidez, o espaço passa a ser vital; adquire significado de espaço vivido, é o lugar da vivência, da experimentação, da possibilidade; é visto e entendido como espaço do existir com. É o lugar do pertencimento, das singularidades, das subjetividades, da reinvenção, a partir do modo de viver dos sujeitos que organizam e pensam os seus espaços-lugares. É o lugar da relação do sujeito consigo mesmo, onde pode criar formas de relacionar-se, de vivenciar sua subjetivação e identificação. Segundo Santos (2004, p. 152), o lugar “[...] é, antes de tudo, uma porção da face da terra identificada por um nome. Aquilo que torna o ‘lugar’ específico é um objeto material ou um corpo. Uma análise simples mostra que um ‘lugar’ é também um grupo de ‘objetos materiais’[...]”. Cada lugar tem uma identidade que permite ao sujeito apropriá-lo como o seu espaço habitado, de pertencimento.

O espaço geográfico, reinventado, vem a ser entendido como casa-morada do sujeito situado – aquele que vê, sente, percebe, confronta, desestrutura, provoca, afeta o lugar onde vive. Não é apenas espaço da existência material, das relações de trabalho; é espaço-lugar da convivência, da estética e da ética. O espaço geográfico, então, toma outras formas: faz-se espaço singular com o sujeito singular, espaço do desejo, da vontade, dos sonhos, da arte, da criatividade, da inconstância, do sincrônico e do diacrônico. O espaço torna-se objeto de estudo não só pela forma ou pelas coisas que nele são produzidas, mas pelos modos de vida que o produzem – pelos projetos dos sujeitos no espaço. Não é um espaço-receptáculo (SANTOS, 2006), mas um espaço-projeto. Para Cavalcanti (2002, p. 19), “O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações”. Ainda conforme a autora (2003, p.194), “Um projeto de ensino de Geografia, [...] tem o compromisso de efetivar as reais possibilidades de ela contribuir para a formação dos cidadãos voltados para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade”. Mais que trabalhar conhecimentos conceituais e procedimentais nas diferentes modalidades de ensino, em especial na educação básica, é fundamental que se trabalhe com a formação de atitudes (ZABALA, 1999).

Nessa conexão, Wilson (2002, p. 61), focando uma ética global, sustenta a formação de uma consciência da degradação planetária e das mudanças significativas no mundo, em nome do desenvolvimento econômico: “[...] a criação de uma ética universal para o ambiente é a única forma de a humanidade e o resto da vida terrestre conseguirem passar pelo gargalo em que nossa espécie imprudentemente se meteu”. Jonas (1995), já no final da década de 1970, propunha o princípio da responsabilidade, como base a uma ética para a civilização tecnológica – discutindo em perspectiva de futuro o imperativo da sobrevivência da humanidade: recusa à inevitabilidade histórica dos dinamismos socioeconômico e tecnológico, no sentido do progresso contínuo, necessário ou natural; e abertura à exigência de cuidado como dever para com o ser do outro, cabendo sanar e melhorar as condições de vida, em perspectiva de compromisso ao futuro dos homens. Forrester (1997; 2001) também chama a atenção para o “horror econômico” e a “estranha ditadura” da economia neoliberal, uma pseudo-economia que, segundo a autora, parece não ter nada de irreversível; nessa visão de mundo, o que importa é o

lucro e a competição acirrada. Tempo e espaço são utilitários do modo de ser e viver do economicismo. A lógica das formas e condições de vida, como as práticas sociais, estão submetidas a um pensamento redutor que traz graves conseqüências à humanidade, com seqüelas irredutíveis. Nesse contexto, a escola e suas diferentes práticas educativas são fundamentais. Por meio delas, de modo sistemático, é possível refletir sobre as mudanças contextuais e suas implicações no modo de ser e viver das pessoas. Assim, pela educação geográfica, professores e alunos podem problematizar e levantar proposições para o quadro social do capitalismo e sua lógica economicista, alimentadores de padrões de consumo alienantes e que neutralizam os sujeitos, excluindo e marginalizando povos e nações.

Na contramão dessa lógica, está a educação como “prática libertadora”, emancipadora, formadora da cidadania crítico-participativa. Nesse movimento sobressai-se a importância do entendimento contextual das relações escalares local-globais e das estruturas que sustentam, num mundo dinâmico e complexo, os modos de ser e viver dos sujeitos – haja vista que “questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos” (BAUMAN, 1999, p. 11).

A educação geográfica que se busca é comprometida com a formação da cidadania responsável com o planeta e o espaço social habitado pelos sujeitos-alunos. Por isso, na formação da consciência espacial e, com ela, formação da cidadania, destacam-se algumas questões: a) a preservação e conservação da diversidade biológica e cultural (CAPRA, 1996; CARVALHO, 2004) – a sociobiodiversidade; b) as relações estabelecidas entre sociedade e natureza – relações socioambientais (BARCELOS, 2004); c) a preocupação com a continuidade da vida no planeta – sustentabilidade da vida; d) a intervenção criteriosa e prudente do sujeito situado no universo político, econômico, social, cultural e natural, em vista da prevenção e solução dos problemas socioambientais – da melhoria da realidade de vida (CARNEIRO, 1999). Em síntese, é uma concepção vital em torno do modo dos sujeitos pensarem e agirem no espaço, apontando caminhos a uma ética global para uma sociedade mais democrática. Os processos educativos devem contribuir para que o homem conheça a si próprio, na relação com o mundo e com o outro, como defende Langaney (2002) e propõe Giordan (2002): forjar novas representações do mundo.



CONTRA PONTOS

Os diferentes olhares sobre o mundo, articulados na educação geográfica como formação de uma consciência espacial, possibilitam ao sujeito em escolarização uma visão da totalidade que é o mundo, da realidade de vida. Entenda-se: uma visão sistêmico-complexa do mundo e das relações do sujeito com o mundo. Cabe destacar a contribuição de Santos (2003, p. 169): “É a partir da visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo”. Nesse contexto, situam-se as práticas de ensino e aprendizagem de Geografia, em vista da formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos, daqueles que lêem o mundo e, nele, a realidade do cotidiano em que vivem, desvelando – por meio de uma atuação cidadã – as estruturas alienantes da sociedade.

Nesta altura das considerações, vem a foco o termo consciência: é entendida como construção social (MARX; ENGELS, 1999), emergida nas relações entre os homens e, desses, com o meio – resultante do entrelaçamento das relações de trabalho e de produção, de tensões e conflitos, enfim, das situações e modos de vida na realidade concreta; esta, como totalidade dialéticamente estruturada. Não é uma consciência sem contexto, sem chão; mas nasce, constrói-se, forma-se a partir do modo de vida do homem. Na sua condição existencial de ser consciente, o homem é sujeito histórico, que vive o processo de construção da sua identidade, do seu sentir, pensar, saber e agir. Nesse processo de formação da consciência ou de um homem que pensa sua concretude no contexto da realidade histórico-sócio-cultural do mundo, o sentido de cidadania participativa, democrática, atuante, unifica os processos da vida real e incorpora experiências, sentidos, significados e representações – inclusive, reflexos ideológicos e ecos desse processo de vida, na vida (FREIRE, 2005). Esta visão é crucial, dado o risco da escola prestar-se sociopoliticamente a condicionar deformações da consciência – mentalidades alienadas, preconceituosas, extremistas e exclusivistas – na linha dos interesses de grupos/classes dominantes. Por isso, consciência não é inculcação de determinada representação da sociedade, presente em discursos e práticas sociais manipuladores – mas posição reflexivo-problematizadora das representações socioculturais, em toda sua extensão. A consciência espacial-cidadã, pois, é processo de formação ativa para um cidadão ativo, não o resultado de processo natural, evolutivo; é processo desencadeado pela vida, por condições e modos de viver, por práticas sociais engajadas e eticamente referenciadas.



Assim, no processo de formação da consciência cidadã autônoma – diferente da alienada, sob a hegemonia do economicismo, da competitividade, do consumismo e da lógica do cidadão sem espaço (SANTOS, 1998) – cabe acentuar que se busca, pela indagação dialética, ler a realidade em sua complexidade como prática de des-alienação, de posição crítica, de saber-pensar a realidade espácio-temporal em suas múltiplas relações e determinações. Cabe, por igual, registrar que, nas aulas de Geografia, muitas vezes, se lê, se interpreta, se estuda o espaço, os conceitos e temas programáticos – mas sem questionar condições e modos de vida, as dinâmicas que organizam e estruturam espaços do viver, influenciados ideologicamente por mecanismos de produção, sim, mas contraditoriamente também pela força de decisões socio-individuais de superação dos condicionamentos de acomodação e passividade. Urge, portanto, ultrapassar a Geografia Tradicional, mecanicista, limitada à divisão dos lugares em escalas desconexas, sem relações e produtora, nos sujeitos-alunos, de uma consciência também desconexa e falsa, uma pseudoconsciência de mundo. Contribuir à formação da consciência-espacial-cidadã, de fato, é dar condições para que os escolares, em contato com os objetos da Geografia, possam viver e fazer a própria história de sujeitos em formação, com a necessária mediação docente – pois a construção de um saber-mundo e fazer-mundo dá-se na dialogia, na troca compartilhada e comprometida de saberes, por professores, alunos e outros sujeitos. Como foca Freire (2005, p.9), “Não se pode falar de **conscientizar** como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação”: um saber-mundo que não leva a conhecer o mundo, explicá-lo, entendê-lo, mas a reproduzi-lo alienadamente, é um mal a ser desvelado e vencido no cotidiano das práticas escolares.

Estudar e formar um pensamento espacial, um saber-pensar o espaço (LACOSTE, 2006), é condição da historicidade humana, é condição **sine qua** para a vida em sociedade, para participar de seus processos, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente, ser e estar situado nos contextos sociais. Se hoje, na chamada sociedade do conhecimento, conhecer, saber e aprender são necessidades vitais, muito mais é condição vital, nessa sociedade, a consciência do espaço e das coisas nesse espaço – saber-pensar e apreender a própria realidade, como ato histórico de viver, conhecendo.



Para Lacoste, o saber-pensar o espaço está na idéia de espacialidade diferencial:

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

Essa consciência espacial, pois, depende de um instrumental conceitual, para formar-se nas estruturas cognitivas do sujeito-aprendente. Tal instrumental constrói-se por meio de vários conjuntos espaciais, no sentido da multiplicidade de espaços em um espaço, formando conjuntos. Para Lacoste, o processo de espacialidade diferencial é essencial para que os sujeitos possam saber-pensar o espaço. Frente a tal necessidade, sustenta: “Será preciso que esse saber pensar o espaço como o saber ler cartas se difunda largamente, em razão das exigências da prática social, pois que os fenômenos relacionais (a curta e a longa distância) ocupam um lugar cada vez maior” (ibid., p. 192). A tese da espacialidade diferencial entrelaça-se à da consciência espacial como leitura crítica e ética do espaço, como um saber-pensar o espaço que é também um saber-pensar a si mesmo e as conseqüências das próprias ações no espaço. Isso é possível, porém, no sentido de uma cabeça bem-feita, como propõe Morin (2001), de uma cabeça que pensa local e globalmente as mudanças contextuais e suas implicações nos modos de ser e viver. Portanto, saber-pensar o espaço tem a ver com o sentido e o significado que professor e aluno atribuem ao saber-aprender Geografia, na escola. Assim, estruturar a formação de uma consciência espacial-cidadã, no sentido de saber-pensar o espaço, leva à idéia de comprometimento com esse, onde o sujeito é possibilidade, é devir – de si no espaço (OLIVEIRA, 2005). O comprometimento de saber-pensar o espaço, como geograficidade crítico-constructiva, aparece na proposta freireana de problematização do mundo, da realidade (ação-reflexão-ação) – proposta que não se distancia daquela de Lacoste. Assim, o processo de conscientização do e no mundo é intencional, é projeto de mundo conscientemente esboçado e atitudinalmente praticado:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens



como seres vazios a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Essa consciência intencionada, subjetivo-objetivamente construída, comprometida consigo e com a realidade de outrem, exige compromisso com os destinos da humanidade, com o Globo e todas suas formas de vida – compromisso explícito do cidadão hodierno, que intervém no lugar de vivência, na sociedade e nas decisões políticas, por sua inserção no universo das discussões, no envolvimento com os movimentos, com as lutas por melhores condições de vida, por cuidados com o lugar de pertencimento. Viver na sociedade, intervindo nela, significa romper o jogo do clientelismo político e das manobras demagógicas (compensatório-assistencialistas) e, assim, estabelecer novas relações de instituições e pessoas, sob a ótica de uma gestão cidadã do espaço social – solidária, justa, humana e prudente, refletindo-se no modo de viver o espaço social, diferente do espaço geométrico (reduzido, abstrato). Viver o espaço social como participação política eticamente sustentada, é reconhecer-se nela como cidadã/cidadão; por isso, atitudes e ações de hetero e autocrítica, na conquista de direitos e correspondente responsabilização pelos deveres, pelo bem coletivo nos diferentes espaços de vida, diferenciam-se de atitudes e ações do infracidadão: aquele que não se reconhece em sua produção, ação, obra e vivência (DAMIANI, 2001, p. 52).

Por isso, é preciso ocupar os lugares da atuação cidadã – o lugar público-privado de ação política, de participação nas tomadas de decisões: por trás da desordem, da bagunça política, há uma ordem economicista, a ideologia privatista ocupando o espaço público-político de participação cidadã. Há uma justificada desconfiança sobre sistemas democráticos, pois, uma vez enfraquecida a democracia – participação ativa do cidadão nos contextos sociais – enfraquece-se a posição do cidadão e, com isto, o valor da cidadania (SACRISTÁN, 2002).

A política democrática deve, por definição, garantir ao cidadão questionar estruturas e condições sociais. Território, região, Estado, País, cidade, são espaços da prática de questionamento e indagação; porém, enquanto espaços política e ideologicamente estruturados, são lugares de ação e atuação de forças mobilizadoras contrárias à cidadania ativa. Como afirma



Bauman (2000, p. 21), é preciso “[...] reivindicar voz permanente sobre a maneira como esse espaço é administrado”; é preciso saber ouvir e saber falar – o que remete a uma base teórico-metodológica consistente, que contribua para que o sujeito-aluno saiba argumentar com propriedade, falar e ouvir indagando e problematizando. Saber ouvir não é silêncio passivo – mas ato de indagação propositiva. Ouvir os outros é ouvir as diferenças, os diferentes em suas culturas, em seus grupos étnicos, em sua diversidade de modos de vida. Saber ouvir e aprender é cidadania exercida com os outros, sem negar-lhes o direito de falar, de também se pronunciarem e construir espaços com sua forma específica de ver, sentir e agir.

O espaço, enquanto bem vital, é analisado e valorado não só para melhor organizá-lo, usá-lo, mas e principalmente, para se conhecer as questões geopolíticas envolvidas nas decisões tomadas e sancionadas em diferentes níveis escalares, influenciando a todos e a vida de modo geral no planeta; haja vista que:

[...] num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver. [...] O bem estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro” (BAUMAN, 2007, p.12).

Daí, o cidadão age a partir do que conhece, do que aprendeu sobre o mundo, sobre as formas de organização espacial. É de importância estratégica, no exercício da cidadania, compreender que estrutura, forma e ação (SANTOS, 2006) organizam e dinamizam a construção do espaço geográfico – como *locus* das problemáticas e fenômenos que envolvem as relações sociedade-natureza, sociedade-cultura e homem-homem. Pensamento e ação democrática devem-se transformar, pela tomada de consciência do agir de um ator social, em diferentes contextos geográficos. A reforma democrática passa pela “reforma do pensamento” (MORIN, 2001) e, transformar o pensamento, também é bem-pensar o espaço, a partir da análise crítica e coerente sobre como, política e juridicamente, organiza-se o espaço. A democracia deve deixar de ser elitizada – aquela de “ator estrangeiro”, de minoria dominante. As políticas democráticas, que agem a modo de revolução liberal, são políticas de progresso fundadas no economicismo alienante e degradante da vida e do homem; não levam o cidadão a participar do processo econômico-construtor da história social, mas fazem-no cobaia de manobras com objetivos velados. Isso precisa ser lido nas formas/formações espaciais, uma vez que a Geografia serve

para fazer a guerra (LACOSTE, 2006) – para continuar a luta contra as hegemonias. É preciso que se pense geograficamente uma política dos atores sociais e, isso, exige pensar práticas educativas sustentadas por valores humanos, não aqueles das “elites globais” ou “valores voláteis” (BAUMAN, 2007, p. 10), mas valores referenciados à ética da responsabilidade, envolvendo compromisso para com os deveres consigo mesmo e com os outros – pela construção do direito de ser o que se deseja ser, a partir de uma prática da reflexividade e do autolimites (BAUMAN, 2002), da convivência sadia e próspera com a sociodiversidade.

Considerações finais

Frente à realidade brasileira de atuação do cidadão, entende-se que as práticas de educação geográfica podem contribuir significativamente para a conquista de mais espaço democrático – que o seja, minimamente, despertando os sujeitos-alunos a se questionarem: - que significa ter direito a construir direitos, na realidade social, política e econômica dos dias atuais? - que é ter direito à economia, à cultura, à participação social, ao conhecimento e à informação, quando esses direitos não atingem a todos os povos e indivíduos, no mundo e entre nós? - que é o direito à infância e à paz, quando na verdade se faz da infância um novo campo de produção e competitividade econômica e, da paz, um objeto de manipulação dos regimes totalitários? - que significa direito à sustentabilidade socioambiental, à cidade, ao desenvolvimento das culturas, quando o valor de mercado predominante dita o que é sustentabilidade, cidadania e cultura? - que é direito à aprendizagem ao longo da vida, ao conhecimento, à informação e à comunicação, quando grande parte da população, no mundo e aqui, vive à margem dos bens mínimos da cidadania?

Há, presentemente, um grande desafio para as práticas educativas e, no caso da educação geográfica, o compromisso com a formação do cidadão situado em sua localidade, comunidade, cidade – porém, não isolado, e sim vivenciando a relação intrínseca entre seus valores de vida e a construção do mundo. Daí: - como desinstalar e motivar os sujeitos-alunos a entenderem e viverem quem são e onde estão, como cidadãos desde já e, mais ainda, como construtores do seu e do futuro de todos?

Nesse sentido, torna-se fundamental uma inovação curricular transformadora, que assuma o sentido e sinalize efetivamente a vida em sociedade, enquanto cidadania: a experiência humana humanizada, acontecendo nos espaços físicos – socioculturalizados e simbolicamente multidimensionados – como exercício da política e da democracia, como fruição dos laços sociais, como produção do dia-a-dia em sua sustentação material e cultural, enfim, como história do hoje-amanhã, superando-se passado e presente no projeto do futuro. Para finalizar esta abertura de questionamentos, potencialmente geradores de viabilidades ao avanço da educação geográfica, vale trazer a posição de Cavalcanti (2002, p. 51):

[...] a idéia de cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que é possível, então, transformar direitos formais em direitos reais.

Pode-se pensar, porquanto, a cidadania como um projeto de reconstrução política na dinâmica de aspirações, lutas e conquistas – a viabilizar-se por motivações valorativo-democráticas, de referência jurídica e integradas a condições locais e globais em prol de uma desejável qualidade de vida. Nessa linha compromissada, impõe-se, desde o âmbito da educação escolar, a prática de uma cidadania com efetividade ética nas formas públicas de organização administrativa e de atuação nos espaços-lugares onde se vive e habita: “O cidadão é [...] de um lugar, de um espaço [...] de uma nação. A referência espacial, que parece concreta, [...] imediata, quanto ao cidadão, está envolvida num universo de mediações abstrato-concretas. O mundo das trocas, das formas econômicas e políticas” (DAMIANI, 201, p. 59); e, como bem lembra Vesentini (1994, p. 21), compete aos educadores “[...] fazer da Geografia escolar aquilo que todos almejam: uma contribuição efetiva e indispensável para a criação de cidadãos plenos [...], que conheçam científica e criticamente a realidade onde vivem e ajam no sentido de transformá-la”.

Referências

- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.

- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BARCELOS, V. Educação Ambiental e cidadania planetária. In: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação Ambiental e compromisso social**: pensamentos e ações. Erechim, Rs: EDIFAPES, 2004. pp. 221-249.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e reflexões no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Marcação, 2006. pp. 83-133.
- CAMARGO, L. H. R. de. **A ruptura do meio ambiente**: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência - a geografia da complexidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARVALHO, M. B. de. Geografia e complexidade. In: SILVA, A. A. D. da; GALEANO, A. (Orgs.). **Geografia**: ciência do complexus. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67-131.
- CARNEIRO, S. M. M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Curitiba, 1999. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.
- CARARO, J. A. **Da fragmentação da prática à unidade da práxis**: uma construção possível para o ensino de geografia? Vitória, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica**: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66. p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 50-61.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1979).
- FOUCHER, M. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 13-29.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.
- _____. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Unesp, 2001.
- GBRAN, R. A. **Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da formação-ação**. São Paulo. 1996. Tese. (Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas).
- GIORDAN, A. As principais funções de regulação do corpo humano. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 226-242.
- JONAS, H. **El principio de responsabilidad**: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Trad. de Javier M. Fernández Retenaga. Barcelona: Herder, 1995. [Original: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Maim; Insel Verlag, 1979].
- KAERSCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana – Universidade de São Paulo).
- LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 12 ed. Papirus: Campinas, 2006.

- LANGANEY, A. Hereditariedade, genética: unidade e diversidade humanas. In: MORIN, E. **A religião dos saberes**. o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 219-225.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita** repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- PONTUSCHKA, N. N. **O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia**. Cadernos Cedec. Ensino de Geografia. São Paulo: Papirus, 1996. v. 39. p. 57-63.
- RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 83-115.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- _____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Por uma Geografia nova**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- _____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, A. A. D. da; GALEANO, A. (Orgs.). **Geografia** ciência do complexus. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: ANNABLUME, 2004.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Ambiência e pensamento complexo: resignificação da geografia. In: SILVA, A. A. D. da; GALEANO, A. (Orgs.). **Geografia** ciência do complexus. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 181-208.
- VESENTINI, J. W. **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 30-38.
- WILSON, E. **O futuro da vida** um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- ZABALA, A. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Notas

¹ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 33. (1a. ed.: 1979).

