



TESSITURAS CRÍTICO-TRANSFORMADORAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: DO CONHECIMENTO SOCIAL À CIDADANIA PLANETÁRIA

Lucas Antônio Viana Botêlho¹, <https://orcid.org/0000-0002-9426-5602>
Francisco Kennedy Silva dos Santos², <https://orcid.org/0000-0002-4431-5632>

¹Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil*

²Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil**

Artigo recebido em 03/12/2022 e aceito em 14/12/2022

RESUMO

O presente texto objetiva argumentar e propor crítico-reflexivamente tessituras que destaquem e iluminem o papel e o lugar do ensino de Geografia para a construção crítico-transformadora do conhecimento socioambiental que leve os sujeitos da aprendizagem à cidadania planetária, assumindo atitudes e posturas de enfrentamento e protagonismo perante este cenário de crise. Para tal, realiza-se uma discussão teórico-bibliográfica fundamentada em um diálogo com autores que apontam em múltiplas direções – política, histórica, geográfica, biológica, antropológica, sociológica etc. –, compondo um tecido multirreferencializado de conhecimentos. Em face das questões seculares, que ainda não adentram a Geografia escolar com tanta força, necessitamos prover um debate focalizado nos temas e entremear diálogos que contribuam com o desenvolvimento do pensamento e da ação diante dos males sociais neste tempo. Para isto, faz-se um conjunto de proposições, de ideais, de elementos que (des)centralizam novos debates em favor da reivindicação de Geografias que furam os clichês e constituem outras leituras, compreensões e ações nos lugares de vida, a partir de si, para o lugar-mundo, a Terra.

Palavras-chave: Geografia escolar; Cidadania; Conhecimento social; Planetariedade.

CRITICAL-TRANSFORMATIVE WEAVING FOR SCHOOL GEOGRAPHY: FROM SOCIAL KNOWLEDGE TO PLANETARY CITIZENSHIP

ABSTRACT

The present text aims to argue and propose critical-reflexive weavings that highlight and illuminate the role and place of Geography teaching for the critical-transformative construction of socio-environmental knowledge that leads learning subjects to planetary citizenship, assuming attitudes and attitudes of confrontation and protagonism before this crisis scenario. To this end, a theoretical and bibliographical discussion is conducted based on a dialogue with authors who point in multiple directions - political, historical, geographic, biological, anthropological, sociological, etc. - composing a multirational fabric. -, composing a multi-referentialized fabric of knowledge. In the face of secular issues, which have not yet entered school Geography with such force, we need to provide a debate focused on the

* Bolsista de Fixação da FACEPE, Doutor em Geografia e Pós-doutorando da Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: lucasviana.botelho@gmail.com

** Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista de Produtividade do CNPQ, E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

themes and interweave dialogues that contribute to the development of thought and action in face of the social ills of this time. For this, a set of propositions, ideals, elements that (de)centralize new debates in favor of the claim of Geographies that break the clichés and constitute other readings, understandings and actions in the places of life, from itself, to the place-world, the Earth.

Keywords: School geography; Citizenship; Social knowledge; Planetarity.

TEJIDO CRÍTICO-TRANSFORMADOR PARA LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: DEL CONOCIMIENTO SOCIAL A LA CIUDADANÍA PLANETARIA

Resumen

El presente texto pretende argumentar y proponer tejidos crítico-reflexivos que destaquen e iluminen el papel y el lugar de la enseñanza de la Geografía para la construcción crítico-transformadora del conocimiento socio-ambiental que conduzca a los sujetos aprendices a la ciudadanía planetaria, asumiendo actitudes y comportamientos de confrontación y protagonismo ante este escenario de crisis. Para ello, se lleva a cabo una discusión teórica y bibliográfica basada en un diálogo con autores que apuntan en múltiples direcciones: política, histórica, geográfica, biológica, antropológica, sociológica, etc. -, componiendo un tejido de conocimiento multirreferencializado. Frente a los temas laicos, que todavía no entran con tanta fuerza en la Geografía escolar, necesitamos ofrecer un debate centrado en los temas y entrelazar diálogos que contribuyan al desarrollo del pensamiento y la acción contra los males sociales de este tiempo. Para ello, realizamos un conjunto de proposiciones, ideales, elementos que (des)centralizan nuevos debates a favor de la reivindicación de Geografías que rompan los tópicos y constituyan otras lecturas, comprensiones y acciones en los lugares de la vida, desde ella misma, hasta el lugar-mundo, la Tierra.

Palabras clave: Geografía escolar; Ciudadanía; Conocimiento social; Planetariedad.

INTRODUÇÃO

No decorrer do percurso sociohistórico de elaboração de um projeto de humanidade, desde as primeiras vilas e aldeias até as grandes metrópoles e cidades globais – ou às aldeias globais –, sucessivas crises afetaram a trajetória humana. A centralização da espécie humana, produzindo o antropoceno, conforme nos apresenta Soffiati (2008), cria um caminho trágico com contornos de irreversibilidade. Tal como é visto na contemporaneidade, crises são capazes de promover processos de readaptação social a novos contextos e cenários, presentes e futuros, indicando a necessidade de que haja um preparo para enfrentar os desafios que se interpõem a existência humana.

Enquanto constroem este projeto antropocêntrico, os grupos humanos avançam pretensiosamente na detenção, exercício de poderio e manipulação dos recursos da natureza. Logicamente, há dupla capacidade humana frente a este processo, a qual ora se apresenta como construtiva, ora é destrutiva. No entanto, observa-se nitidamente, como frisado por Leff (2009), que há uma forte tendência a destrutividade humana por sobre a natureza. Nesta desenfreada busca pela grandeza, pelo desenvolvimento e hominização desconectada da construção de propósitos mantenedores da vida, a humanidade alçou-se rapidamente, erguendo-se pouco a pouco até a constituição das sociedades modernas. No entanto, conforme esta

modernização avança e cria novas facetas, o projeto antropocêntrico atrela-se ainda mais às catástrofes socioambientais do tempo presente, em diferentes níveis de complexidade e escalas.

É, sobretudo, em face da constituição desta sociedade-mundo do século XXI, que se faz necessário refletir e construir caminhos e alternativas que permitam à humanidade superar os desafios do tempo presente e futuro, uma vez que é perceptível o desgaste socioambiental local-global perante tais crises, circunscritas numa crise macroestruturante com diversas ramificações. Dentre estes caminhos e alternativas, destaca-se a educação, os processos formativos escolares e, dentre eles, a Geografia, mais especificamente seus processos e procedimentos didáticos-pedagógicos no contexto escolar. Por entre os meandros caminhos da Geografia na escola, há a necessidade de propor tessituras crítico-transformadoras que promovam o alcance de um conhecimento socioambiental, que conduza os sujeitos a uma itinerância rumo à cidadania planetária, culminando na busca pela reversão de leituras de mundo e práticas que desvinculam sociedade e natureza.

Em face de tais assertivas, o presente texto objetiva argumentar e propor crítico-reflexivamente tessituras que destaquem e iluminem o papel e o lugar do ensino de Geografia para a construção crítico-transformadora do conhecimento socioambiental que leve os sujeitos da aprendizagem à cidadania planetária, assumindo atitudes e posturas de enfrentamento e protagonismo perante este cenário de crise. Para tal, realiza-se uma discussão teórico-bibliográfica fundamentada em um diálogo com autores que apontam em múltiplas direções – política, histórica, geográfica, biológica, antropológica, sociológica etc. –, compondo um tecido multirreferencializado de conhecimentos (ARDOINO, 1998).

Destaca-se, também, a importância desta discussão, em face das características peculiares do tempo presente, que nos revelam amplamente a necessidade de mudanças, sobretudo no que diz respeito à desconstrução de práticas acríticas que ainda estão enraizadas em nossos modos de vida e em nossos olhares sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos. A Geografia, no contexto escolar, exerce um papel crucial formativo para a cidadania, que possibilita o repensar destas práticas e, possivelmente, rompê-las à luz de processos de ensino-aprendizagem que estimulem de modo significativo e protagonista a construção de outras leituras de mundo e outras posturas perante os desafios da contemporaneidade.

DAS PROBLEMÁTICAS ATUAIS ÀS TRAVESSIAS EDUCATIVAS NO TEMPO PRESENTE

Numa mirada aos processos que tecem a modernização social em escala global, percebe-se o quão múltiplos são os problemas a enfrentar, desde agora às projeções futuristas, indicando o agravamento de muitos destes, caso não haja uma retroação ao avanço desenvolvimentista às avessas. Como argumentado

por Acosta (2016), o projeto desenvolvimentista construído com base numa felicidade imaginária centrada no consumo, no acúmulo inconsciente e inconsequente de bens e desfrute de serviços variados, tem uma enorme potencialidade destrutiva das condições de vida, de viver bem. Logicamente, com o passar das décadas, até a chegada do século XXI, marcado pela soberania informático-comunicacional, e por outras formas de consumo permitidas pelos ambientes virtuais, outros modos de vida têm sido impostos como modelos de felicidade e bem-estar social e que cooperam para a ampliação e diversificação dessa lógica desenvolvimentista contraditória.

Estes caminhos para a felicidade contemporânea, como uma das ideologias canalizadas pelo acentuado processo de modernização social via massificação da informação e acesso aos mais específicos e variados recursos técnicos, que têm subsidiado cada vez mais a relação humana com o mundo, são excludentes e produtores de um mal-estar local-global que afeta as liberdades individuais coletivas, as seguranças e as biografias histórico-sociais, como destacado por Acosta (2016, p. 15):

A globalização capitalista e suas múltiplas formas de acumulação têm afastado a maioria da população do planeta do bem-estar material, além de afetar sua segurança, sua liberdade e sua identidade. A mercantilização da vida humana e não humana se expande aceleradamente. Milhões de pessoas não participam dos avanços tecnológicos: estão excluídas de seus benefícios ou recebem apenas migalhas. Em muitos casos, sequer o “privilégio” de serem exploradas pelo trabalho. Ainda assim, sonham com alcançar os níveis de vida dos países do Norte, que não podem ser replicados globalmente. Enquanto isso, a Natureza está sofrendo graves impactos.

Para além da expansão de mercados e práticas de consumo em direção a estes espaços cibernéticos – o ciberespaço (CASTELLS, 2003) –, que atuam como uma “ágora eletrônica”, de acordo com Velloso (2008, p. 108), ou seja, um espaço densamente marcado por opiniões, discussões e diálogos interacionais alusivos às ágoras gregas, há também outras marcas sociais construídas em torno destes novos arranjos. Há uma transferência direcionada da vida física, da materialidade realística das práticas sociais, para a materialidade virtual, que passa a condicionar muitas das práticas sociais que antes eram símbolos da vida cotidiana.

Não restringindo o diálogo a apenas uma leitura da construção destes arranjos informacionais e comunicacionais, é perceptível outras marcas, marcas profundas e que vêm, com o decorrer das últimas décadas, se agravando e demonstrando a fragilidade da vida, em seu sentido mais amplo possível. Concordando com Santos (2007), ao frisar os aspectos do neoliberalismo e os produtos globais por ele criados, e que se massificam sobre os sujeitos e países duramente subalternizados nestes circuitos globais, o autor diz que “há fome no mundo, há desnutrição, há desastre ecológico” (p. 54), mas que de forma

concomitante tem sido produzida a utopia de que este mesmo sistema político-econômico é o mecanismo resolutivo para tal cenário, uma vez que chegue por igual a todos os lugares assolados por estes problemas.

Como sabido, e frisado por Acosta (2016), não há solução para os enfrentamentos contemporâneos dentro da lógica desenvolvimentista neoliberal e capitalista, sendo estes mesmos criados e alimentados pelo avanço inconsequente deste sistema. Ainda argumentando, Santos (2007) frisa que dantes este sistema guiava-se pela construção de algo bom para todos, inclusive para aqueles que não podiam alcançá-lo, ou seja, um modelo de vida inalcançável e guiado por um ideal de felicidade que não pode ser obtido, mas que é dito bom. Porém, o autor aponta uma mudança paradigmática nestes movimentos, que são ideológicos, mas também materiais e projetam-se nas práticas e imaginários sociais dos sujeitos.

Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens de utopias críticas. Sobretudo porque a hegemonia mudou. Até agora ela se baseava na ideia do consenso, de que algo é bom para todos e não somente para os que diretamente se beneficiavam dele; é bom inclusive para os que de fato vão sofrer com isso. A hegemonia é uma tentativa de criar consenso baseada na ideia de que o que ela produz é bom para todos. Mas houve uma mudança nessa hegemonia, e hoje o que existe deve ser aceito não porque seja bom para todos. Mas houve uma mudança nessa hegemonia, e hoje o que existe deve ser aceito não porque seja bom, mas porque é inevitável, pois não há nenhuma alternativa (SANTOS, 2007, p. 54-55).

Significa, portanto, apontar que o contexto em que vivemos está marcado por conjunto de ideias que reforçam um mal viver, sem perspectivas de mudanças, uma vez que estes roteiros contemporâneos são movidos pela alienação, pela provocação da desinformação através da propagação de informações inverídicas de forma massiva, sobretudo pela afirmação desta sociedade interconectada e densamente “informada”. A crise que atravessamos, de acordo com Acosta (2016), não é apenas uma crise ambiental, social, política, econômica, mas é principalmente humanitária, uma crise dos sentidos do ser humano em tempos de perda da humanidade. Como também aponta Morin (2003), é uma crise civilizatória, uma crise da hominização.

É necessário entender que está sendo produzido nos imaginários individuais-coletivos socialmente elaborados uma conformidade com a perda da humanidade, dentro de um projeto de civilizatório contemporâneo, ao solidificar práticas que não coletivizam os sujeitos em sociedade, que não produzem solidariedade, senso de justiça social, equidade e bem viver (SOFFIATI, 2008). Mesmo marcado por um aumento significativo de pautas e movimentos sociais que atuam como contrarracionalidades a esta racionalidade neoliberalista, ainda pouco se avançou no enfrentamento das problemáticas produzidas e enraizadas na vida dos sujeitos sociais.

O silenciamento de muitos destes movimentos, por intermédio de uma ação midiática alinhada a pautas conservadoras e a manipulação da informação nos espaços virtuais, produzindo as inverdades destes tempos, provocam distorções que tendem a inviabilizar que muitos destes consigam atingir um patamar mais elevado e ser percebido pela maioria como necessário. Por outro lado, estes mesmos espaços virtualmente concebidos e construídos têm permitido o protagonismo e a militância, na tentativa de reduzir estes apagamentos e invisibilidades dadas às temáticas e pautas que precisam ser tratadas seriamente pela sociedade-mundo.

Mesmo com tamanha luta, ainda há muito a avançar. Como dito, o neoliberalismo produz imaginários que tendem a reduzir a realidade ao que ela não é, em virtude da alienação programada pela disseminação de informações que mostram o mundo pela brecha de uma fechadura, ou seja, uniformizam e direcionam o olhar humano sobre si e sobre sua relação com o mundo. A problemática socioambiental contemporânea é uma das afetadas por isto. A crise socioecológica (LEFF, 2009; JACOBI, 2015) é uma realidade diminuída por muitos veículos de informação e, conseqüentemente, por muitos sujeitos e grupos sociais, que têm defendido amplamente a inexistência deste cenário ou dado a uma mínima importância aos desdobramentos por ele causados.

De acordo com Soffiati (2008), esta crise está estruturalmente construída sob bases político-econômicas contemporâneas que produzem e reforçam desigualdades que vêm sendo exercitadas desde o século anterior, mas que neste atual tomam proporções ainda mais significativas e põe em risco o bem-estar global, e isto não somente se emprega àqueles postos à margem dos direitos humanos, denigrados pelo avanço inconsequente do capital. A crise socioambiental é marcada pelo alinhamento de fenômenos naturais e sociais que se entrecruzam e conseqüentemente trazem à tona um conjunto de marcas de crise que se aprofundam a cada nova catástrofe socioambiental que ocorre nos mais diversos lugares do planeta. Ou seja, não se trata apenas de pensar, dentro de uma lógica conservacionista ou preservacionista, a manutenção da integridade da natureza, mas em como a relação sociedade-natureza tem produzido uma crise de proporções globais e que está no limiar da irreversibilidade (se não já o tenha ultrapassado).

De acordo com Lima (2008, p. 110) “Trata-se, em primeiro lugar, de uma crise global que incorpora e atinge, embora de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais”. Ou seja, é uma crise que ataca a existência humana e que afeta as condições que proporcionam a continuidade da vida, uma vez que persiste um denso e contínuo cisalhamento entre homem e natureza. É necessário perceber como arranjos contemporâneos têm provocado uma indissociabilidade entre estas duas dimensões terrenas mencionadas, pensadas antes como partes sobrepostas, mas agora percebidas como um todo em crise. No entanto, é mais

necessário ainda perceber como tal indissociabilidade pode ser reequilibrada, recivilizada e redimensionada em torno da criação de estratégias para a continuidade da vida.

Natureza e sociedade enfrentam juntas uma crise global, que se projeta de forma desigual e sob formas diversas. Desigual, pois os desdobramentos dessa crise atingem mais aqueles que não a produzem, ou seja, as comunidades e povos que sobrevivem ligados intimamente ao uso da terra e convivência com a biodiversidade e aqueles que, nos contextos urbanos, estão à margem do direito à cidade; tem formas diversas, pois não é somente sentida fisicamente, sob a forma do derretimento das calotas polares em face do aumento da temperatura média do planeta, da perda da biodiversidade, da redução de áreas florestais, da acentuada produção de resíduos e poluição dos mares e oceanos, dentre outros problemas, mas também atinge uma dimensão intersubjetiva, ao deturpar a ideia de natureza como parte do que é o homem, como sujeito na natureza, mas criando a imagem do homem como ser sobre todos os outros seres (ACOSTA, 2016).

Entre outros enfrentamentos contemporâneos, produzidos por esta crise, é preciso também destacar o crescimento de setores conservadores na sociedade civil e que são representados em instâncias políticas, jurídicas, administrativas e empresariais, os quais criam um registro discursivo próprio para deslegitimar os avanços em torno de pautas sociais urgentes. Destaca-se em todo mundo uma onda conservadora que se insurge ao combate a lgbtqia+fobia, ao machismo e ao patriarcado, ao racismo, a desigualdade socioeconômica e outras tantas que desde o início deste século têm figurado como temas cada vez mais fortemente debatidos na sociedade e nas produções científicas, escolares e em outros espaços, institucionais ou não.

Observa-se, de acordo com Acosta (2006), que a crise desenvolvimentista neoliberal cria descaminhos aos avanços sociais que visam construir uma sociedade mais justa, equitativa e mais solidária, fraterna e ecologicamente viva. O desenvolvimento, por um lado, fornece combustível para que nos movamos noutras direções, ao utilizar muitas de suas criações para disseminar informações e nos mobilizar individual-coletivamente, como no caso do uso dos espaços virtuais – a *àgora* virtual –; mas por outro lado, este desenvolvimento também se interpõe ao desenvolvimento humanitário da sociedade-mundo, das relações de proximidade e de afetividade, de solidariedade e de alteridade (SOFFIATI, 2008).

E é preciso que nos atentemos para o fato de que todos estes aspectos da crise estão intimamente associados e se projetam sobre a vida de todos nós, uns mais outros menos, mas ainda assim nos afetam cotidianamente. Destes tempos incertos, em que é possível constatar a necessidade de valorização e resgate de outros *saberesfazer*s para lidar com velhos e novos problemas, ou seja, alguns que se agravam e outros

que surgem em consequência destes primeiros, precisamos construir outras utopias, aprendizagens e práticas movidas por um exercício esperançoso e real da humanidade, como destacado por Santos (2007).

É preciso reativar os sentidos e significados que nos movem a imaginar outros mundos e outras formas de existir para além dos modelos inventados com base numa hegemonia capitalista. Com efeito disto, é preciso cogitar uma educação recivilizatória centrada na busca pela humanização dos processos pedagógicos para não moldar os indivíduos a se isolarem, a competirem uns com os outros, a centrar seus esforços na busca pela vida ideal e baseada nos recursos financeiros. Precisamos educar uma geração inconformada com o mundo atual para produzi-lo de outras maneiras, que sejam plurais, horizontais e dialógicas (PADILHA *et al*, 2011).

A educação é o caminho pelo qual podemos nos humanizar, nos desconstruir e nos reconstruir, tirar as viseiras impeditivas e enxergar com mais clareza os fenômenos que nos cercam e que furtam o direito ao bem viver. Como salienta Marques (2000), a educação desponta como caminho por meio do qual podemos chegar ao outro lado, pois é ela que constrói as pontes para o desconhecido, uma vez que os conhecimentos nos descortinam por onde podemos caminhar, para onde podemos ir e como podemos chegar. E, neste movimento, a Geografia escolar tem muito a contribuir, enquanto disciplina escolar que se insere na aprendizagem dos sujeitos sociais na busca pela socialização destes a partir do conhecimento geográfico e no desenvolvimento de habilidades e competências socioambientais que os leve a ler, interpretar e (re)escrever sua ação no mundo. Porém, é preciso destacar que esta é uma ideia contemporânea e que ainda há muito a avançar para que tal pressuposto se torne uma realidade nas aulas de Geografia na educação básica e na formação dos profissionais de ensino de Geografia.

Com efeito de tais pressupostos, sem adentrar ao campo da Geografia de modo tão específico, é preciso continuar cogitando a ideia de uma educação centrada na busca por novas configurações e que se distinguem dos modelos corporativos, mecânicos e homogeneizadores dos processos didático-pedagógicos. Pela urgência em se repensar as antropossociedades contemporâneas, como trata Soffiati (2008), vê-se a centralidade do papel exercido pela educação, diante de tais desafios a lidar, de modo que se busque a remoção da vida dos sujeitos sociais o enraizamento de uma conformidade com o cenário atual, que os desmobiliza e os desacredita frente às circunstâncias do tempo presente. A educação abre caminhos para se construir a recivilização, o diálogo do ser humano consigo mesmo e com o mundo, saindo de uma ótica predatória da natureza e migrando às práticas integradoras que apresentem à humanidade outras oportunidades para viver bem, viver melhor. Acredita-se que a maior das tessituras que se possa tecer é a centralidade da educação como promotora de leituras de mundo desprendidas da hegemonia neoliberal e que abraçam novas formas de compreender e praticar o ser-estar na Terra em risco.

Portanto, estas novas formas são comprometidas em mudar este cenário, que é tanto local (comunitário, bairristico, cidadão etc.) quanto é global. É uma educação que busca elevar os sujeitos ao protagonismo perante as problemáticas que os afetam diretamente e que, por consequências, afetam milhares de outras pessoas em todo o mundo. Trata-se de criar uma corresponsabilidade que move estes sujeitos a se pensarem como também partícipes desta complexa teia de problemas que arriscam as condições de vida na Terra, ao mesmo tempo em que também insere neste movimento a solidariedade, a afetividade, a alteridade, o diálogo e outros mecanismos de (re)aprendizagem humanitária que dê sentido e significado a um processo de hominização que reequilibra a relação sociedade-natureza.

Entende-se que a relação entre sociedade e natureza seja o foco de tais análises em virtude de ser o centro provocador de todas as problemáticas que têm assolado as condições para a continuidade da vida. É nesta relação, como destaca Leff (2009), que habitam inúmeras questões ligadas não só aos desastres ecológicos, mas também às tantas questões e tensões sociais, quer sejam individuais quer sejam coletivas, que se espacializam e que, portanto, tornam-se ambientais. O ambiente não é somente o natural, o verde – ou o ideal paisagístico de beleza natural intocável, como frisa Reigota (2010) – mas todo espaço atingido pelo entrecruzamento e pela indissociabilidade entre a existência da biodiversidade ecológica e a diversidade humana, pela propagação da biota vegetal e animal e pela continuidade dos arranjos sociais, políticos e econômicos da humanidade.

Tal ideário projetado sobre as práticas educativas se alinham à Educação Ambiental e criam algumas respostas dentro de uma lógica educativas socioambiental, mas que não se apresentam e nem se aparentam como soluções derradeiras. O diálogo com a Geografia atravessado por uma perspectiva socioambiental educativa cria novas camadas para o debate aqui realizado, mas não é uma centralidade neste. Espera-se que a Educação Ambiental crítico-transformadora, como tendência contemporânea classificada por Tozzoni-Reis (2008), seja capaz de iluminar pressupostos teórico-metodológicos que encaminhem um diálogo profundado, crítico e multirreferencializado sobre o ser-estar local-global pautado no bem viver e que isto aqui chegue aos ouvidos da Geografia, mobilizando suas mãos e pés diante do cenário contemporâneo, aqui já traçado.

Este bem viver, descrito e defendido por Acosta (2016), é uma resposta ao desenvolvimentismo capitalista, ao neoliberalismo enraizado nos imaginários e práticas sociais contemporâneas, que são produtos dos séculos anteriores, na tentativa de desenvolver um equilíbrio harmônico, pacífico e igualitário entre os homens e destes com a Terra. A educação é uma das palavras-chave, uma das sentenças e (des)centralidades provocadoras e propulsoras deste processo criador de novos olhares e práticas para e nos circuitos formativos escolares, como cremos e assim defendemos. A Educação Ambiental ilumina algumas proposições, cria novos mecanismos dialógicos para que se possa pensar o papel e o lugar da cidadania nas

vidas no século XXI e o quanto a democracia também necessita de um redebate pautado numa cidadania intimamente conectada aos lugares de vida (TUAN, 1983), onde esta ganha sentido e significado real.

As problemáticas seculares atuais criam e encaminham movimentos transversais, como sinaliza Gómez (2009), ao passo em que visualiza-se um mundo em teia, no qual é preciso também gerar uma teia de conhecimentos que dialogam com as múltiplas ideias que perpassam a construção do tempo presente, mas sem enxerga-las de modo linear ou burocrático, ou seja, entender que as pautas temáticas atuais são partes integrantes das vidas de todos nós, imersos neste cenário terreno em crise, e sobre as quais precisamos compor aprendizagens que possam mergulhar com maior profundidade na compreensão dos desafios e possibilidades atuais.

DIÁLOGOS QUE REFERENCIAM GEOGRAFIA(S) ESCOLAR(ES) PARA E NO SÉCULO XXI

Quanto a cidadania, neste movimento de educação recivilizatória, o que pode ser proposto? Afinal, é importante e necessário destacar que a Geografia escolar ainda está baseada num projeto prescritivo de formação cidadã, formulado a partir de moldes neoliberais. A cidadania do século XXI necessita transcender prescrições legais, assim como também deve transpor os estigmas neoliberais, que há muito lhe foram impostos e se tornaram característicos de sua forma e função.

“As pessoas perdem o direito de serem cidadãos ao não terem acesso ao conhecimento pertinente e globalizado” (GOMÉZ, 2009, p. 3), ou seja, o conhecimento é basilar para a cidadania, sem ele esta não se torna uma realidade, parte da vida de quem a vive, mas uma coisa mal entendida e resolvida, um corpo estranho que divide o pensamento e, ao ser mencionado, é irreconhecível. É necessário rediscutir a cidadania como base da vida que vivemos, como parte fundamental das experiências que fundamentam as lugaridades, territorialidades, regionalidades e paisagens vivenciadas todos os dias pelos sujeitos sociais.

Entendendo a essencialidade de uma rediscussão cidadã sobre a cidadania – mesmo com a redundância, entende-se que toda discussão sobre a cidadania requer, sobretudo, um viés cidadão –, é perceptível que o ensino de Geografia, como constatado por Couto (2010), deve caminhar para a concretização de um projeto socializante dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, práticas pedagógicas geográficas cidadãs que produzam uma cidadania pautada não somente em valores legais e em um ideário prescrito, mas num movimento dialógico reflexivo que é social *per si* e que constitui roteiros socializantes, criadores de novas sociabilidades pautadas nas questões, tensões e desafios do século presente. Isto requer outros movimentos didáticos na Geografia, movimentos que rotacionam-translacionam as práticas, isto é,

que permitem uma visão de si, do outro e do mundo como partes integradas e integrantes da cidadania para e neste século.

Convém apontar, portanto, uma abordagem didática rotativa-translacional para a Geografia escolar. Esta, por sua vez, é lançada como oportunidade de outras leituras de mundo desafixadas de ideias pré-concebidas, de um ideário agrilhado por lógicas que sustentam o capitalismo voraz, amparando-se em utopias críticas (SANTOS, 2007) e no tecer de experiências que focalizam e valorizam o *eu-tu-nós* como eixo central de aprendizagens críticas e reflexivas (PADILHA *et al*, 2011). É importante frisar o quanto a Geografia escolar é potente e transformadora, pois carrega consigo a oportunidade de desenvolvimento do sentir o mundo, que inclui o ler e interpretar o mundo para escrever-se no mundo e, ao mesmo passo, também escrevê-lo; e, neste mesmo circuito, exercitar o *ser-estar* no mundo perante as circunstâncias e momentaneidades socioespaciais que atravessam os cotidianos lidos, interpretados e escritos por estes sujeitos em aprendizagem.

No entanto, é preciso exercitar isto, consumando uma prática pedagógica embebida em orientações que transcendem o prescritivo e realizado, construindo práticas outras com as quais os sujeitos da aprendizagem se identifiquem, e não apenas participem de modo automático, inerte e apático. Couto (2010) sinaliza a necessidade de que a Geografia escolar não somente assuma um posto de destaque na feitura da cidadania que fundamenta o momento social e histórico atual, mas que reconhecendo isto possa desenvolver um arcabouço teórico-prático que focalize o desenvolvimento de subjetividades em trânsito permanente, em diálogo com as problemáticas sociais, sobretudo aquelas que acontecem nas imediações e proximidades de sua existência e de sua cotidianidade. E isto lança as bases de uma didática rotativa-translacional em Geografia.

Como apontam Souto, Fita e Fonfría (2015), é evidente que é preciso implantar no ensino da Geografia novas ideias que rompam com a imposição de leituras fixas e estáticas da realidade, isto é, a Geografia existe na escola para ser uma mediadora entre o que se vive e o que se pode viver, entre o que se percebe e o que se pode perceber, entre o que afeta negativamente as práticas cotidianas e o que pode ser feito para mudar isto. Significa apontar que não basta abordar a democracia como elemento constituinte da política de um país republicano, como é o caso do Brasil, por exemplo, mas efetivar um trabalho pedagógico democrático que demonstre, em seus menores e maiores detalhes, como os sujeitos podem conceber e exercer uma cidadania democrática e como isto afeta a sociedade em que vivem, desde os lugares mais imediatos da vida, como os bairros e cidades, até a dimensão planetária.

Como destaca Padilha *et al* (2011), para pensar a planetariedade da cidadania, sobretudo as transações contemporâneas que recortam, limitam e a dividem, é necessário compor práticas de ensino que

levem os sujeitos imersos no movimento de aprendizagem a se entenderem como parte do mundo, a encararem os problemas do mundo como seus também, a se (re)vincularem ao mundo por meio de um visão desobstruída e desentulhada de elementos pré-concebidos e com um alto teor imobilizador. Significa, portanto, abraçar novas concepções que articulem o lugar-mundo, fundamentando a Terra como bem comum, como terra-pátria (MORIN; KERN, 2003).

Como salienta Alves (2001, p. 3), trata-se de construir um “sentimento de mundo”, a partir do qual os sujeitos passam a não mais se adaptar ao desconhecido, mas aprender a conhecê-lo, e conhecendo-o desbravá-lo sem o temor circunstancial que ainda afeta a todos nós, quando estamos aprendendo a lidar com a vida. A escola também é um espaço para a vida, para construir as vivências e as aprendizagens que nela se movem. A escola precisa se comunicar ampla e abertamente com isto, afinal de contas a cidadania não acontece apenas fora de seus muros, acontece dentro de seus muros, ou em seu *dentrofora* (SOARES, 2013, p. 733). E isto também cria roteirizações e lança elementos crítico-reflexivos que desobstruem as vias que possibilitam um pluralismo multirreferencializado para a didática em Geografia.

A planetariedade cidadã lança também luzes sobre a necessidade de uma abordagem didática rotativa-translacional em Geografia. Enquanto o mundo é visto, percebido e lido, dentro de um movimento rotacional, no qual é possível verificar e estabelecer conexões com o lugar onde se está e suas ligações com outros lugares, e destes com o mundo – enquanto somatória mosaica de lugares diversos – o giro translacional possibilita travessias pelas diversas e diferentes concepções de sociedade, de natureza, de sociedade-natureza e derivações advindas desta relação fundante da Geografia, conforme salienta Mendonça (2001).

Pormenorizando, rotacionar é enxergar a si mesmo no lugar da vida, perceber-se, ler-se e compreender-se e, de igual modo, perceber, ler e compreender todas as relações que se estabelece neste lugar e como estas tais afetam as lentes usadas para igualmente perceber, ler e compreender o mundo; translacionar é percorrer vários itinerários, ideias, conceitos e tematizar ideias diversas que não apenas dizem respeito ao lugar vivido, mas aos demais lugares do mundo vivido, do mundo tornado pátria e bem comum, sobretudo a partir de uma lógica planetária democrática – um devir e uma necessidade dentro desta abordagem. E dentro destes movimentos a escrita acontece a todo momento, ou seja, os sujeitos praticando a si mesmos enquanto praticam o mundo em que existem, em suas múltiplas (inter)subjetividades.

Rotacionar-translacionar no ensino de Geografia é lidar com a diversificação das práticas pedagógicas, construindo-as ao sabor de um movimento que permite o sujeito reconhecer-se em seu lugar de vida e as problemáticas que o perfaz, que o afeta, que o invisibiliza, que o denigre, entrando em contato com outras ideias mundo afora, este também compreendido e afirmado como espaço de vida deste sujeito

e, portanto, como também espaço para seu protagonismo existencial, crítico-reflexivo e transformador. Exercitar esta abordagem é, sobretudo, abrir caminhos de aprendizagem que inspirem e municiem sujeitos transformadores.

Dentro de ideias passíveis de inspirar roteirizações, tomemos por base as problemáticas socioambientais, como o descarte de resíduos sólidos de forma inapropriada, por exemplo. Entende-se que este é um problema comum aos centros urbanos, em bairros e comunidades periféricas, nos quais predominam, em sua maioria, a carência de infraestrutura logística que permitam a destinação correta destes resíduos. Os alunos, os sujeitos de-em aprendizagem, percebem isto, vivenciam isto todos os dias e, lendo e compreendendo tal fenômeno a partir do lugar de vida, podem iniciar uma leitura e compreensão de como tal questão, desafio e tensão também é produzida e desdobrada noutros lugares. Trata-se, então, de exercitar o observar crítico e reflexivo, seguido de um debate sobre o problema/tema em tela, sem perder de vista o lugar de vida, mirando os lugares ao redor e os diferentes lugares do mundo, entendendo-os não como dispares ou distantes entre si, mas como partes integradas do lugar-mundo. E, neste mesmo movimento, fomentar a ação, a participação e a efetividade de um protagonismo que transforme estas realidades, que tendem a impactar, de algum modo, a realidade deste lugar-mundo percebido, lido, compreendido e escrito por estes sujeitos que o aprendem.

É necessário criar outros mecanismos de ensino-aprendizagem para a Geografia, tendo como principal parâmetro para isto as múltiplas problemáticas socioambientais contemporâneas, frutos de uma crise civilizatória em curso. Morin e Kern (2003) afirmam a necessidade de uma planetariedade que se afirme por meio das práticas sociais cotidianas, sendo estas resultantes de uma consciência planetária; logicamente, é possível estabelecer um diálogo aberto e direto com a Geografia, não apenas no sentido teórico, mas também metodológico, rumando a outros itinerários formativos que sejam balizados pelo ser-estar social planetário urgente para este século. É preciso recivilizar e isto não acontece sem o amparo da educação, do ensino escolar, dos processos formativos para a cidadania. Por isto, crê-se que o ensino de Geografia carrega muito mais que uma formação cidadã formalizada, tipificada e prescrita, é uma formação humana, civilizatória, capaz de criar outros laços entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista sua ampla contribuição ao entendimento das dinâmicas tecidas entre essas duas dimensionalidades jamais excludentes ou sobrepostas entre si (REIGOTA, 2010).

Compor um ensino de Geografia que crie práticas formativas que conduzam à planetariedade, à cidadania planetária, é um exercício de elevado peso transformador. Mas como fazê-lo? Ora, como se tem dito, não há prescrições a serem dadas ou rótulos a serem distribuídos e, muito menos, roteiros a serem lidos e realizados. Há construção em sala de aula, há um processo que necessita de um diálogo entre professores e alunos acerca da realidade, sobretudo a comunitária, onde a grande massa das problemáticas

socioambientais se faz sentir. Entremeando este debate, significa compor um ensino de Geografia que se volta às comunidades, e destas para o mundo, conectando o indivíduo à escrita do/no lugar onde a vida imediatamente está em acontecimento. Como trata Guverich (2012), é a abordagem temática, permanente e crítico-reflexiva das problemáticas que se espriam e re-des-constroem os lugares e as vidas neles em acontecimento, buscando compor práticas sociais situadas e permeadas por novas leituras-escritas de mundo. Leituras-escrituras rotativo-translacionais.

O debate das necessidades, desafios e problemas comunitários, transformando isto em pauta temática, não em conteúdo de ensino, possui um elevado significado para a construção do conhecimento social. Como tratado por Jacobi (2015), o conhecimento social é um instrumento de conexão do sujeito com a sociedade, mas não é uma conexão vazia de criticidade e reflexividade. É uma conexão repleta de crítica, de reflexão, de imaginação criativa, de ação transformadora que cria para estes e nestes espaços de vida práticas sociais transformadoras, inconformadas e que não se sujeitam ao julgo dos males deste século.

O conhecimento social é basilar de uma cidadania íntima dos lugares, da vida dos lugares, criando lugaridades cidadãs e performando leituras-escritas de mundo que partem das comunidades, as atravessam e as transformam, em busca de uma leitura-escrita de mundo, de um lugar-mundo. Uma nova relação com o mundo, uma relação de afeto e de consciência, de amor à Terra e que a racionaliza, disparando sobre ela, a todo momento, um olhar inquieto e mãos em movimento ativo e transformador, mas que está com os pés bem firmes no lugar onde a vida acontece.

Todas as ideias que percorrem uma didática rotativo-translacional para a Geografia, uma Geografia que é ensinada a partir da tematização das problemáticas do tempo presente, estão circunscritas no desejo de uma educação atravessada pela necessidade de ver-agir no mundo a partir de outros parâmetros e elementos, outras ideias e práticas. Significar desenvolver outro pensar, outro agir e outro cuidado de si e do mundo, diante das circunstâncias que criam as muitas incertezas que desafiam a cidadania e os atores sociais que a dão vida. Significar romper as barreiras, tapar as trincheiras e unir os hiatos que ainda persistem na educação básica e que terminam por afetar a Geografia escolar de diversas maneiras. Trata-se de não apenas inovar, mas ser a inovação que se quer ver no mundo, e em seus muitos e múltiplos lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não à toa, vivemos num período marcado por incertezas de elevado peso existencial. É um século decisivo entre o que estamos sendo e o que queremos ser, entre o que estamos fazendo e o que queremos fazer. Portanto, é tempo de revisitar as práticas pedagógicas escolares e reescrevê-las dentro deste movimento de

rotação-translação didática, ou seja, de uma visão de si, do outro e do mundo como dimensões intimamente associadas e que não podem mais ser lidar-escritas sem assim serem.

A escola continua existindo e muitos dos movimentos necessários à sua ressignificação perante a sociedade advém de uma busca incansável por repensá-la, por propor a ela novas ideias, mas jamais criar exemplificações passíveis de reproduções com alto nível de fidelidade, ignorando todas as circunstâncias que tonam cada escola única e real. Neste texto, estão lançadas bases para outra concepção didática em Geografia escolar, mas que também se comunica com os fundamentos da educação, sobretudo a formação cidadã, uma de suas maiores – senão a maior – bandeira formativa.

Vivemos em um mundo interconectado, uma sociedade massivamente rendida a rede, mas tão pouco tem sido importante para a formação dos alunos, uma vez que muito dessa interconexão não está gerando conexões de conhecimento importantes para que os indivíduos se reconheçam como parte do mundo, e não apenas como seus expectadores silenciosos. As paisagens, lugares, regiões e territórios estão mudando, estão sempre em dinâmica, e acompanhar estes movimentos requer, sobretudo, compreender a complexidade destas ligações e conexões, mas também municiar estes sujeitos de conhecimentos que não os tornem reféns do mundo, mas seus agentes de transformação.

À Geografia cabe, principalmente, uma busca por construir novas espacialidades que não se subjugam aos trâmites burocráticos e repetitivos do neoliberalismo, mas possibilitar aos sujeitos novas construções individuais-coletivas, a partir de suas conjecturas próprias e daquelas que ainda hão de construir, que sejam democráticas e cidadãs, ao pé da letra. Ou seja, construir uma Geografia que lida com as pessoas, não com as coisas. Para a escola, espera-se também o mesmo nível de dialogismo geográfico, de confecção de novas teias de conhecimento social, que desagua e mergulha numa planetariedade que não perde as conexões com os lugares mais íntimos da vida cotidiana, pelo contrário, os toma e os ressignifica, os revela e os transforma. Esta é a Geografia escolar rotativo-translacional que se emaranha às questões deste e, nele e para ele, constrói novos olhares e práticas nos circuitos formativos.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Alegre: Sulina, 2003.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Em: OIVEIRA, I.; ALVES, N. (Ed.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis/RJ: DP *et al*, pp. 13-38, 2001.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *Autonomia Literária, Elefante*, 2016. 268p. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, pp. 24-41, 1998.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, ano 26, v. 1, nº 34, p. 109-224, 2010.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, nº 34, p. 109-224, 2010.

GOMÉZ, M. V. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 48/3, 25 de enero de 2009.

GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia:** aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26.

JACOBI, P. Meio Ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.346-364, set./dez. 2015.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade ambiental e Diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34(3), p. 17-24, set./dez. 2009.

MARQUES, M. O. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, Ano 15, nº 59, p. 113-128, Jul./Set. 2000.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; KERN, A. **Terra-pátria.** Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PADILHA, P. R. et al. **Educação para a Cidadania Planetária:** currículo interdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, M. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 38 (3), 731-745, 2013.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 23- 68.

SOUTO, X. M.; FITA, S.; FONFRÍA, X. Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 72-92.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, pp. 155-169, 2008.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEEL, 1983.

VELLOSO, R.V. O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 103-109, maio/ago. 2008.