

Juventudes e movimentos sociais no Brasil: fenômenos de interesse da Geografia Escolar

Alcinéia de Souza Silva

da Universidade de Brasília – Distrito Federal – Brasil

alcineias32@gmail.com

Resumo: O propósito deste trabalho é estabelecer um diálogo entre os recentes movimentos sociais brasileiros, as juventudes e a Geografia Escolar. Isto se justifica porque a conjuntura sociopolítica que se evidenciou no país, sobretudo, a partir do ano 2013 e o expressivo protagonismo juvenil nas manifestações se configuram como um campo fecundo para se pensar a função social da escola, de modo geral e da Geografia, em particular, no processo formativo dos sujeitos que ali se emergiram. Para tanto, a metodologia adotada, partiu de um levantamento bibliográfico que versa sobre juventudes, movimentos sociais no Brasil e Geografia Escolar e, da análise de informações construídas com uma pesquisa empírica, desenvolvida nos anos 2016 e 2017, intitulada “Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia”. Os resultados obtidos revelaram a formação de novo sujeito escolar, com demandas formativas que não cabem mais no formato, nem nas formas obsoletas de transmissão de muitas escolas, pois são opostas aos anseios e experiências juvenis. Em virtude disto, destaca-se a necessidade de boa formação (inicial e continuada) do professor de Geografia e a consolidação de uma educação geográfica cidadã, como instrumento à práxis emancipadora, pois os contextos evidenciados e instalados no Brasil, demandam processos educativos que superam a descrição, memorização e exigem conhecimentos significativos às práticas transformadoras, a partir da leitura e compreensão espacial.

Palavras-chave: Juventudes. Geografia Escolar. Movimentos sociais no Brasil.

Palavras Iniciais

A participação das juventudes nos movimentos sociais brasileiros não se constitui um fenômeno novo. Desde meados do século XIX, nos movimentos abolicionista e republicano, que os jovens tem contribuído no processo de construção do país. De lá para cá, foram muitas lutas que resultaram em novas organizações e relações sociais, conquistas coletivas em campos diversos, proteção e ampliação de direitos etc. E outras, que não causaram efeito significativo, a exemplo da luta contra a reforma do Ensino Médio, e a PEC 55/2016, atual Emenda Constitucional n.º 95 (institui novo regime fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União), ambas aprovadas em 2016, mesmo como alto índice de rejeição popular, atestada por consulta pública.

Mais recentemente, sobretudo a partir do ano 2013, há a eclosão de uma forte onda de manifestações sociais no Brasil, e o que nos chamou a atenção naquele período, foi a expressiva participação de jovens no processo de articulação e desenvolvimento dos atos públicos. Os quatro anos seguintes não foram diferentes. Os jovens, nas ruas, praças e escolas

ecoaram as suas vozes em prol de democracia, ética política, educação, transporte, segurança e saúde pública, dentre outras pautas de reivindicação, cada vez mais específicas e localizadas.

Pela maciça participação nos últimos protestos sociais ocorridos no país, as juventudes tem demonstrado que querem participar, que tem interesse pelas questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Seus atos expõem o descontentamento e indignação com a realidade social brasileira. Gohn (2014, p. 110), ao discorrer sobre o assunto, afirma que “os jovens querem uma revolução na forma de operar a política e não uma simples reforma do que existe; querem que a ética e a política andem juntas. Querem mudanças na política via atuação diferenciada do Estado no atendimento à sociedade. Não negam o estado, querem um Estado mais eficiente”.

Muitos destes jovens que lutam por mudanças, inclusive na educação e querem participação nos processos decisórios do país, são nossos alunos. Alunos da escola contemporânea. E como esta instituição tem se organizado para formar estes sujeitos sociais? Qual a sua função? Esta indagação incita a reflexão sobre o assunto e, conseqüentemente a produção deste texto. De modo particular, nos interessa discutir sobre o papel da Geografia, enquanto disciplina escolar, no processo de formação destes e de outros estudantes (não militantes), visto que pela leitura e compreensão espacial, se constrói cidadania: aquilo que os jovens fizeram nos espaços ocupados/usados para seus protestos.

Quando mencionado no parágrafo anterior que à Geografia Escolar, interessa formar os militantes e não militantes, estamos contemplando todo o universo juvenil, em sua heterogeneidade. Desde o início destes escritos, nos referimos às juventudes, no plural, pois a categoria juventude é formada por múltiplos sujeitos, distintos por fatores espaciais, culturais, econômicos, sociais, etc. Como proferem Cavalcanti (2012), “não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a “juventudes” e a “culturas juvenis”, para realçar sua diversidade e sua base social” [...], e Dayrell e Carrano (2014, p. 104), “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”. Nesse sentido, a utilização do termo no plural condiz melhor com a diversidade que marca tal categoria.

Cumprir destacar que a Geografia se constitui em ferramenta intelectual imprescindível ao processo de formação cidadã do indivíduo. Logo, se “a cidadania se aprende”, como dizia Santos (2014, p. 20), pelos conteúdos próprios da ciência geográfica e pela mediação pedagógica do professor, ela qualifica, empodera e capacita-o a fazer a leitura de mundo (pela dimensão espacial da realidade social) necessária a construção da cidadania.

À luz destas questões, definimos quatro eixos norteadores/problematizadores da discussão em pauta: a) Quem são os alunos da contemporaneidade? b) Qual a função social da

escola para com estes sujeitos? c) Qual o papel da educação geográfica nos contextos de expressivos movimentos sociais protagonizados pelas juventudes brasileiras? e) Qual o papel dos cursos de formação docente em Geografia? Deste modo, pretendeu-se destacar, ao longo do texto, os contextos que marcam a necessidade de se pensar a educação geográfica no Brasil, o perfil/as características do aluno do mundo contemporâneo, a realidade e os desafios da escola pública brasileira, a função social da escola e da Geografia Escolar no contexto de crises sociopolíticas brasileiras, e por fim, os desafios da formação docente em Geografia.

Tal sistematização dialoga com o intento geral deste trabalho, em estabelecer um diálogo entre os recentes movimentos sociais brasileiros, as juventudes e a Geografia Escolar, visto que a conjuntura sociopolítica que se evidenciou no país, sobretudo, a partir do ano 2013 e o expressivo protagonismo juvenil nas manifestações, se configuraram como um campo fecundo para se pensar a função social da escola, de modo geral e da Geografia, em particular, no processo formativo dos sujeitos que ali se emergiram.

Contextos que marcam a necessidade de se pensar a educação geográfica no Brasil

As perguntas iniciais destes escritos, conforme elucidadas precedentemente, permeiam o desvelamento das caracterizações dos alunos da contemporaneidade, da função social da escola para com estes sujeitos, do papel da educação geográfica nos contextos de expressivos movimentos sociais protagonizados pelas juventudes brasileiras, e das instigações às licenciaturas em Geografia. Essas questões tidas como os eixos norteadores das discussões a serem delineadas, ao longo do trabalho, possuem gênese no ano 2013, com as Jornadas/Revoltas de junho.

Esse recorte temporal e espacial se justifica pela ocorrência de uma grande onda de protestos sociais decorrentes de medidas socioeconômicas abusivas, assim como do modo de fazer política no país. De outro modo, pode-se enfatizar que, de uma pauta inicial em repúdio ao aumento da tarifa do transporte público, conhecida como Movimento Passe Livre, as agendas se expandiram e outros protestos se ancoraram. Segundo Gohn (2017):

Estima-se que mais de um milhão de pessoas saíram às ruas no Brasil, ao longo do mês de junho de 2013, em manifestações que tinham como foco inicial serem contra o aumento das tarifas dos transportes coletivos e, depois, ampliaram o repertório de demandas para outras áreas do serviço público, como educação, saúde e segurança etc., e para denúncias de malfeitos nos gastos e usos do dinheiro público etc (GOHN, 2017, p. 51).

Como o nome diz, essas jornadas de manifestações se ramificaram por todas as dimensões territoriais da nação e, os movimentos sociais que emergiram nos anos seguintes, seguiram as formas utilizadas neste período, ou seja: aglomeração de grande multidão em pontos localizados (em muitos estados brasileiros, e não somente em um lugar específico, como as grandes passeatas realizadas no período que antecede os protestos do ano 2013); ausência de bandeiras partidárias ou sindicais; significativa participação de jovens e; articulação social por meios das mídias digitais, principalmente das redes sociais e, da ocupação de espaços públicos como ruas, praças, órgãos estatais e outros.

Para ilustrar, em 2014, o país tornou-se palco de significativas lutas travadas por um grande número de brasileiros contrários a realização da Copa do Mundo 2014. A justificativa para os atos à época é que, em virtude das condições e mazelas socioeconômicas que permeiam a vida do povo brasileiro, os fortes investimentos à concretude daquele evento desportivo, caracterizariam um ato de injustiça social, cujo produto resumir-se-ia na acentuação da pobreza e da desigualdade brasileira.

Ainda em ilustração, os anos de 2015 e 2016, mais especificamente, foram marcados por um processo de intensos movimentos sociais protagonizados diretamente por jovens estudantes, principalmente do Ensino Médio, em prol da educação pública, gratuita e de qualidade. Dentre as pautas de reivindicação, estavam: a Reforma do Ensino Médio¹; a instituição do novo regime fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União²; o Projeto de Lei conhecido como Programa Escola sem Partido³; a transferência da gestão de unidades escolares da Rede Pública à organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos (Parceria Público-Privado); dentre outras questões que apontavam o sucateamento da educação brasileira e o descaso com essa área, principalmente a partir de políticas públicas e medidas, cujas naturezas, enviesam o atendimento e a melhoria educacional. Na ocasião, os jovens clamavam por direitos e reivindicavam pelos direitos de cidadania (HARVEY, 2014).

Esse movimento, conhecido como ocupa ou primavera secundarista, materializou-se por meio da ocupação de mais de mil e cem instituições de ensino e simbolizou o ápice da participação estudantil nas lutas sociais dos últimos tempos. Para nós, os principais fatores evidenciados na luta pela educação, foram: a criticidade; resistência à medidas estatais

¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 18 de fev. 2017.

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 18 de fev. 2017.

³ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 18 de fev. 2017.

centralizadoras; a busca pelo protagonismo juvenil nos processos decisórios de construção do país; capacidade de organizar-se entre e com os seus pares; autonomia e dinamicidade das suas práticas; o uso e importância das redes sociais na interação, articulação e integração dos grupos; o conhecimento das questões que envolvem as realidades social, econômica e política brasileiras, e; a busca pelo rompimento de suas invisibilidades, culturalmente e historicamente arraigadas no país.

Indubitavelmente, há os que possam se posicionar contrários a tais elucidações/caracterizações ao movimento estudantil e ao próprio jovem. O fato, não nos causará estranheza, pois, ao longo da história dos movimentos sociais e da constituição da categoria juventude, muitas representações sociais já foram concedidas aos jovens. Para uns, a imagem de vadios, ociosos, desocupados, baderneiros, rebeldes, inconsequentes, para outros, inclusive para nós, guerreiros, sujeitos sociais, jovens cidadãos, sonhadores, símbolo de esperança na construção de um mundo melhor. Espera-se que o dissenso aconteça mesmo, pois a negação e o contraditório se constituem campos fecundos ao desenvolvimento das coisas e dos fenômenos. A historicidade das juventudes é um deles, pois os caminhos percorridos por seus sujeitos, ainda não foram contados ou revelados, em sua totalidade.

A conjuntura brasileira, nos anos 2014, 2015, 2016 e início de 2017 foi marcada por intensas manifestações sociais, em resposta à crise sociopolítica, instalada desde o ano 2013, sobretudo em oposição ao modo de se fazer política no país e às medidas estatais verticalizadas/anti-democráticas, que implicam na acentuação da pobreza e da desigualdade socioeconômica. Chamada por Santos (2016) de difícil democracia, o efeito disto não poderia ser outro: lutas sociais (com grande participação juvenil) em busca de um novo país democrático, de fato e menos paradoxal.

Esses cenários históricos, aqui elucidados de forma breve, constituem-se em fundamentos para discorrermos acerca dos papéis da Geografia Escolar na formação destes indivíduos, já que as pautas de reivindicações revelam que, para além das consequências de ordem social, originárias dos protestos, entrelaçam-se as espaciais. Afinal, as relações sociais só se materializam no espaço, objeto de análise e compreensão deste campo disciplinar, e de estudo, da ciência geográfica. Mas, o nosso foco se dá nas práticas de cidadania expressadas por estes estudantes. Afinal, assim como as ruas, as escolas, praças e todos os espaços públicos ocupados/usados para os protestos, se transformaram em territórios de cidadania (GOHN, 2017).

Os contextos apresentados, revelam para nós, educadores em Geografia, que novos sujeitos emergem e trazem consigo uma bagagem cultural valiosa, construída e experimentada no seio do espaço social, ou seja, na dialética da vida. De outro modo, asseguramos que tratam-

se de ações cidadãs imbuídas de espacialidades, na qual, a Geografia, no âmbito escolar, mediada por seus conteúdos, envolvidos com a leitura e compreensão do mundo, deve considerar, porque delas decorrem novas práticas sociais, agora, transformadas pela instrumentalização conceitual deste campo formativo.

Quem são os alunos da contemporaneidade e qual a função social da escola para com esses sujeitos?

O quadro contextual apresentado nas linhas precedentes, propala um novo sujeito escolar: um sujeito que se encontra intimamente ligado às questões políticas, econômicas e sociais do país; um sujeito questionador das formas que reforçam as condições de desumanização; um sujeito preocupado com o futuro do país. Enfim, um estudante que se apresenta como um sujeito crítico e ativo, na busca da construção de um país distinto daquele retratado outrora. E mais uma vez reitero que, no quadro de múltiplas representações sociais, haverá leitores destes escritos que dissentirão desta tônica e valorização que concedo às práticas políticas juvenis. Espero lê-las.

Referimos a sujeito porque ele se forma, segundo assevera Carlos (2015, p. 52), “através das relações sociais, ou seja, quando o homem entra em contato com o mundo produzido onde se constitui uma consciência e uma identidade, bem como um modo de pensar e de constituir um conhecimento necessário à sua transformação”. Na mesma linha de raciocínio, o sujeito, na concepção de Freire (2015), diante da imediatez das experiências percebidas, sente-se desafiado a desvelar os segredos da sua constituição, e nesse processo, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável pela sua história e a de seu mundo.

Esses pressupostos, de outro modo, descrevem que, a partir da inserção do indivíduo no mundo, há o desvelamento das situações reais de suas vivências e do mundo que o cerca, de forma tal, que as experiências vão se constituindo em processo de reflexão e crítica, até que novos projetos existenciais se concretizam, mediados pela ação. Por isso, nos cabe o reconhecimento desses estudantes como sujeitos sociais e históricos, constituídos numa constante dialética entre a condição humana e as barreiras, política e socialmente impostas. Como diz Charlot (2000): todo ser humano é sujeito, mas nem todos possuem as condições de desenvolver as suas potencialidades enquanto tal. Isso porque, em virtude dos contextos de desigualdades social, cultural, econômica e espacial, produzidos nas sociedades, o ser humano é privado (socialmente) de viver plenamente a sua condição humana, imanente ao sujeito.

Desta discussão, considera-se que ao longo da constituição ativa do sujeito, ele vai se nutrindo de saberes basilares ao seu processo educativo. Logo, outra característica que lhe é

própria, é a de sujeito de experiências. Neste caso específico, essas experiências se voltam ao conhecimento dos fatos políticos e socioeconômicos do Brasil, assim como se firmam em noções básicas de cidadania. Ao serem confrontadas com os pressupostos próprios da ciência, mediados pela escola, são transformadas sistematicamente em conhecimento.

Em processo dialógico e de interação entre os saberes vividos e científicos, outra característica que lhe cabe é: o jovem como sujeito do conhecimento, pois, a partir dos seus experimentos, constroem também a sua própria aprendizagem. Portanto, o jovem enquanto sujeito de experiências cidadãs e de conhecimento, cujas demandas formativas não cabem mais no formato de educação bancária (FREIRE, 2015), nem nas formas obsoletas de transmissão e organização da escola, são considerados os alunos da atualidade.

Outro elemento que norteia a caracterização deste sujeito, diante dos cenários de expressiva participação política juvenil, é a contribuição das mídias digitais, como a internet, notadamente as redes sociais, no processo de articulação e de integração dos diversos grupos, de forma a contribuir para a organização e fortalecimento dos movimentos sociais. As redes sociais que, emergem recentemente no país, ou seja, a partir do ano 2004, tem se tornado um valioso veículo de comunicação entre as pessoas, tal qual, de grande relevância ao fortalecimento dos protestos que, muitas vezes se originam nelas.

Um número considerável destes jovens cidadãos, protagonistas das últimas manifestações, são pertencentes a esse contexto digital: do mundo conectado, da rede, da fluidez das informações, do conhecido mundo sem fronteiras. Os que não são, indubitavelmente tem buscado incluir-se a ele, afinal, é uma realidade que se introduz velozmente em nossas atividades cotidianas, em nossas vidas.

Essas juventudes, nestas condições, possuem denominações específicas que as caracterizam: geração Z (conectada) ou nativos digitais. Trata-se de um grupo que se vê familiarizado com as imagens, a tecnologia e as benéficas (e perversidades) que lhes são proporcionadas. Esse contato contínuo com essa ferramenta, o coloca diretamente em contato com a informação de grande volume e se torna também, uma fonte de aprendizado. Este fator é problematizado por Sacristán (2000), quando assegura que o contato do aluno com as informações diversas, propiciadas, principalmente pelos recursos audiovisuais, acarreta uma forte concorrência destas fontes de conhecimentos com o currículo escolar, como veículo da cultura, visto que são mais atrativas do que as que a escola dispõe.

Aqui, atrevo-me a assinalar que o contato do aluno com volumosas e fluídas informações, não implica na substituição e descartabilidade da escola, pois possuem funções díspares, tendo em vista que conhecimento e informação também possuem significados distintos. O conhecimento requer sistematização, domínio/compreensão de fatos e fenômenos,

é cognição, erudição. Significa conhecer algo. Pode-se dizer que os informes e os saberes adquiridos no cotidiano, cada vez mais interceptado por influências globais, se constituem em bases para o processo de cognição do sujeito, mas não substituem o processo intencional de construção do conhecimento, na escola.

Nestas condições, a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna. Tem ainda, o compromisso de auxiliar os alunos a tornarem sujeitos sociais ativos, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade, orientados por uma perspectiva emancipadora. Concorda-se com a discussão de Libâneo (2011), quando destaca que um dos papéis da escola, nesta era da comunicação (informacional), é o de tornar o mundo inteligível aos alunos. Assinala ainda que novas exigências educacionais são postas, e a escola, como instituição provedora de atribuição de significado à informação, por meio da formação cultural assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, precisa ser repensada.

De volta à discussão acerca do perfil do aluno da contemporaneidade, apresentado aqui, de modo bem direto e pontual, conforme os limites das proposições deste trabalho, considera-se que o reconhecimento das caracterizações evidenciadas, se configura como condição substancial ao trabalho pedagógico, na dimensão escolar. A identificação e valorização do universo juvenil (práticas, culturas, gostos, estilos, anseios, ativismo etc.), o reconhecimento do jovem enquanto sujeito social, são, dentre outros, grandes desafios a serem superados pela escola. E enquanto assim não fizer, permanecerá o conflito e o distanciamento entre um (jovem) e outro (escola).

Ilich (1974 *apud* Sacristán, 2000) esclarece que em todas as épocas e lugares, as escolas têm as mesmas características. Mudam-se os contextos, a cultura, as necessidades, os sujeitos, mas as escolas permanecem rígidas, com suas formas tradicionais e métodos obsoletos. O caminho para o alcance da educação significativa e atrativa aos novos educandos difere disto. A saída é, pois, investir na formação inicial e continuada dos docentes, dispor de condições para a realização de um currículo com cultura condizente aos modos de vida dos educandos, implantar políticas públicas voltadas à melhoria educacional, diversificar e/ou atualizar as metodologias de ensino e por fim, destinar à escola a sua função original, ou seja, o de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento intelectual e não, atribuir-lhe missões que não lhe são próprias.

Cortella (2016), um pensador da educação defende que a escola precisa enfrentar e se desfazer de conceitos arcaicos, como os que entendem que o professor é o detentor do saber ou que o conhecimento é absoluto e indubitável. É incisivo em considerar que “temos alunos

do século XXI, professores do século XX e metodologia do século XIX (2016, s.p). Pontua ainda, que os jovens começam a entender que há causas que têm que ser construídas, que determinadas estruturas precisam ser rompidas, por isso, as razões de ecoarem as suas vozes na busca de participação, democracia e direitos. Nesse sentido, a escola precisa ter uma natureza muito mais de seleção do que de acumulação de conhecimento, pois as demandas do contexto atual são outras, cujas respostas não tem sido dadas pela escola contemporânea.

Bauman (2013), ao discorrer sobre a educação e juventude revela que:

[...] o único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”. E, para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25).

O pensamento deste autor sincroniza com o que discutimos até este ponto: escola brasileira, o jovem cidadão e a atual conjuntura brasileira. A instrumentalização, muitas vezes melindrosa, no âmbito escolar, tem causado um enviesamento dos propósitos da educação, na formação do aluno. Isto é, na formação cidadã do jovem, na preparação para o enfrentamento das contraditórias realidades sociais do país. Entretanto, partindo do pressuposto de que o aluno também adquire as informações necessárias ao ativismo por meio do contato com a cultura exterior à escola, lhe cabe rever/ressignificar as suas práticas, de modo que tais informações se transformem em conhecimentos necessários à construção ou ao alargamento da cidadania, a partir da leitura crítica do mundo.

E qual o papel da educação geográfica nestes contextos de expressiva participação juvenil nos movimentos sociais brasileiros?

A Geografia enquanto ciência, possui como objeto de estudo, o espaço. O espaço, dentre suas múltiplas concepções, é para nós geógrafos e educadores, o espaço social/geográfico, produzido no movimento próprio da vida e no cerne dos interesses humanos. Para Lefebvre (1976), o espaço é o *locus* de reprodução das relações sociais de produção, logo só se torna inteligível por meio da sociedade que o forma e das interferências que o perpassa.

Nos contextos descritos anteriormente, em que o Brasil enfrenta períodos de crises e de expressiva resistência popular, com forte participação das juventudes, é urgente repensar sobre a função social da escola, de forma geral, e da Geografia, em particular. Nos preocupa o ensino de Geografia, pois propiciar a leitura e compreensão da “sociedade, que só se torna

concreta através de seu espaço” (CORRÊA, 2008, p. 26) e das relações sociais, também materializadas no espaço, são objetos deste campo disciplinar.

Nesses raciocínios, atribuímos um papel fundamental (não exclusivo) a este campo do conhecimento, no âmbito escolar, pois o desvelamento das contradições que permeiam a sociedade brasileira, se torna verdadeiramente possível, pela compreensão da dimensão espacial dos fenômenos. Conforme aponta Oliva (2015, p. 35), “a geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo, pois o contexto histórico a cada instante, contém coisas demais e desiguais, que só são compreensíveis num contexto espacial”.

Seus pressupostos teórico-metodológicos, para além do conhecimento rígido do quadro natural e humano que compõem o espaço e que marcam os processos educativos, ao longo dos anos, permitem ao educando compreender o mundo em que vive. De outro modo, a Geografia Escolar, mediada pelos conceitos que lhes são próprios, assim como pela mediação pedagógica do professor, proporciona a leitura de mundo, de forma que o aluno analise-o, apreenda-o e desenvolva atitudes cidadãs frente aos desafios vivenciados.

Diante dessas reflexões, é imprescindível que a escola revitalize o seu brilho e retire a opacidade que lhe cobre há anos. É preciso torná-la mais atraente aos jovens educandos que emergem no contexto de crises sociopolíticas ou difícil democracia no país, cuja necessidade é de resistir às medidas estatais centralizadoras e de perda de direitos. O ensino de Geografia, nesta conjuntura, como instrumento emancipatório, deve se preocupar com o “alargamento da cidadania, contribuindo para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para a sua autonomia, a sua criatividade e senso crítico” (VESENTINI, 2015, p. 24-25).

O papel do educador, ao alcance destes propósitos é o de problematizar as questões que permeiam as realidades política, econômica, cultural e social, de maneira tal que o aluno seja capaz de refletir sobre a forma que tais ações e relações se manifestam no espaço. O professor assume, com estas condições, um papel central no processo educativo do sujeito, pois lhe cabe criar possibilidades e intervenções pedagógicas críticas e significativas à construção da cidadania.

O trabalho do professor de Geografia é o de mediar conhecimentos, partindo das experiências já vivenciadas pelos estudantes, que, no caso discutido são as ações de luta, e ampliá-las, cognitivamente falando. É preciso dispor meios para que dominem os conceitos e temas geográficos, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de atitudes mais conscientes. Daqui decorre o fundamento de Vesentini (2015), ao defender o alargamento da cidadania. O produto da formação em Geografia, é este mesmo: aos que já exercitam a cidadania, que alargue-a de forma crítica e consciente; aos que ainda não se encontram

engajados às práticas cidadãs, que sejam preparados à compreensão do mundo (contraditório em sua essência social), de forma que se tornem agentes de sua história, ativos, autônomos, críticos e reflexivos.

A leitura de mundo, a partir do meio em que vive ou do lugar do sujeito, não é uma tarefa fácil, e se constitui um desafio à educação geográfica. Apontamentos recorrentes de pesquisadores, revelam que alunos não dominam os elementos (categorias, conceitos, temas) chaves da Geografia, e/ou pouco sabem Geografia. Isso é preocupante, pois se não há o domínio teórico e a compreensão básica dos conteúdos próprios desse campo disciplinar, a sua participação social, principalmente quando exigida o entendimento da dimensão espacial dos fatos, fica fragilizada. Tal discussão vai ao encontro das abordagens de Saviani (2009, p. 35), quando discorre que “o domínio da cultura, dos conteúdos, constitui elemento indispensável para a participação política das massas”. Nesse caso, a formação crítica e reflexiva é precípua na construção da cidadania.

Entretanto, muitos resultados desvelados pelas pesquisas educacionais, nos últimos anos, nos preocupam, visto que, ainda há sérios problemas que afetam diretamente a qualidade do ensino, na escola: formação docente, infraestrutura, contextos socioeconômicos da comunidade escolar, políticas educacionais etc. E qual o produto disto?

Disto, resulta a alienação, a opressão, a exploração e a subumanização do sujeito. O ensino de Geografia, ao permitir a interpretação das realidades sociais e a compreensão das suas marcas inscritas no espaço, conduz o aluno a uma direção inversa a tais condições, com vistas à construção da cidadania. Segundo Damiani (2015, p. 50), “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”.

Ensinar Geografia com ênfase na consolidação ou no alargamento da cidadania é o caminho defendido neste texto, pois as contradições que movem e eclodem os movimentos sociais no país, podem ser descortinadas, se analisadas no âmbito da estrutura e formação espacial. Callai (2014, p. 84) elucida que “é necessário entender a trajetória da construção do espaço, é preciso estabelecer as relações entre os fenômenos que vão se encadeando para formar o espaço”, para que assim, o desvelamento e a tentativa de superação dos conflitos que permeiam o espaço, possam se materializar.

Portanto, a educação geográfica, ao auxiliar os indivíduos a tomarem consciência das causas fundamentais que determinam o agravamento das contradições nas quais são/estão sujeitos, deve também ajudá-los a saber pensar melhor o espaço, para saber nele se organizar, para saber ali combater, como bem expressou Yves Lacoste (2012). Nessa perspectiva, a boa

formação do professor se torna um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, já que este profissional é o mediador entre os conhecimentos teórico-metodológicos da disciplina e os saberes cotidianos dos estudantes.

Sobre a realidade e os desafios da formação docente em Geografia

A discussão (anciã) envolto à formação de professores, no Brasil, principalmente no cenário de rápidas e relevantes transformações em âmbito mundial, é uma ação necessária, mas que, ao que tudo indica, muito tem se debatido, e pouco modificado (pelo menos, no âmbito da prática). Queixas recorrentes denunciam grande tensão entre a academia e a escola, como por exemplo: o descompasso entre os conhecimentos acadêmicos (científicos) e os escolares; a ausência de projetos pedagógicos que se voltem para a preparação do professor da Educação Básica, de fato (pois, em muitos casos, as licenciaturas tem desviado a sua identidade à docência e se nutrido da natureza academicista do bacharelado); professores formadores (da licenciatura) mal qualificados, ausentes dos conhecimentos didático-pedagógicos; práticas pedagógicas rasas e simplistas, no que tange a associação dos conhecimentos específicos e os pedagógicos; enfim, o distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola, dentre outras.

Callai (2013), ao discorrer sobre o conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia, enfatiza que a educação geográfica permite o sujeito construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo por meio do entendimento da sua espacialidade. Para tanto, levando em consideração que a Geografia científica estabelece referenciais à Geografia Escolar, ou seja, para a geografia ensinada em sala de aula, é imprescindível que os cursos de formação de professores cumpra, com qualidade, o seu papel basilar: formar o professor da Educação Básica.

Um dos desafios a ser superado pelas licenciaturas, enquanto instâncias de formação inicial do professor é o de proporcionar ao futuro professor de Geografia, meios e espaços para que desenvolva a leitura e compreensão dos elementos do processo de ensino-aprendizagem: ofício de quem ensina, para quem, onde e o que se ensina, como e quais resultados são esperados a partir da educação geográfica? No entanto, esses conhecimentos demandam currículos, cujo eixo estruturante seja a didática, capazes de promover uma articulação entre o saber (teoria) e o fazer (prática). Para Callai (2013),

[...] formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender

Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensiná-la (CALLAI, 2013, p. 81).

Após estas considerações, é necessário compreender que, para refletir sobre a educação geográfica, a partir do expressivo protagonismo juvenil nos movimentos sociais, é fundamental que se reconheça e interprete a conjuntura atual do país e as demandas daí decorrentes. Como assinalado, o contexto brasileiro, sobretudo a partir do ano 2013, que se configura como pano de fundo às lutas sociais por direitos: democracia (de fato), educação, saúde, segurança, transporte e cidadania, requer um ensino de Geografia que seja mais do que a mera ilustração/descrição de aspectos físicos e humanos. Exige que seja mais amplo, complexo, crítico, reflexivo, problematizador, significativo, enfim, que seja instrumento de compreensão do mundo.

Analisemos: “o espaço é produzido e é produto de toda a vida que ali existe. Ele é território apropriado, que demonstra em si, por meio de rugosidades, a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2013, p. 93). Essa definição sinaliza que o sentido de se ensinar e aprender Geografia, seja o de construção da cidadania. Isso quer dizer que as licenciaturas, devem ter claro, definido e consolidado tal princípio, de forma que o futuro professor, no espaço escolar, possa mediar possibilidades que permitam a atuação cidadã, a partir da análise espacial da realidade social brasileira.

As práticas sociais transformadoras, o pensamento crítico e a intervenção nas situações em que as desigualdades se ampliam, requerem condições adequadas e professores capacitados para isso. A questão é que: professores clamam que não receberam uma formação inicial condizente com a realidade escolar; acusam que o Estado não oferta formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento profissional; reivindicam adequadas condições de trabalho e valorização profissional, etc. O Estado por sua, secundariza a atenção e os investimentos dados à educação, privilegiando outros setores não tão emergenciais quanto esta. Enfim, um quadro de mazelas assola a realidade educacional do Brasil.

Na educação geográfica, os problemas não são diferentes. É comum pedagogos, matemáticos, historiadores, dentre outros profissionais ministrarem as aulas desta disciplina. De igual modo, também existe licenciado em Geografia que desconhece a essência e a identidade espacial desta ciência e campo disciplinar. E por fim, ainda se identifica uma dicotomia arraigada no processo educativo, em que os aspectos geográficos físicos e humanos são trabalhados isoladamente, de forma estanque e sem interação um com o outro, como se assim fosse o espaço social.

Não podemos deixar de discorrermos em poucas palavras a importância da formação continuada para a qualidade do trabalho docente. É mister destacar que a formação inicial se

configura como base para a atuação do professor. Esta, jamais poderá se constituir (neste, nem noutro contexto), em espaço único de preparação à docência, principalmente diante do cenário de céleres transformações que dão novas configurações e exigem múltiplas formas de organização dos espaços. A formação do professor é contínua, permanente, principalmente para se trabalhar com a educação geográfica, pois a sociedade, objeto de sua compreensão, metamorfoseia num ritmo nunca visto em tempos passados. Logo, buscar atualizar-se, ressignificar as práticas, rever as metodologias utilizadas, compreender e considerar o contexto de sua prática, conhecer os sujeitos/alunos e suas demandas, são, dentre outras, tarefas que se realizam continuamente, ao longo da atuação docente. A formação portanto, não somente se realiza nas licenciaturas. Estas são responsáveis apenas pela formação inicial deste profissional. O aperfeiçoamento, a atualização dos saberes docentes, “a construção da autonomia, a mudança das práticas e a reflexão sobre as possibilidades de inovações devem ser a tônica para o professor” [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 107), ao longo da sua carreira profissional.

Palavras Finais

Acreditamos que as discussões que tecemos ao longo deste trabalho, deram respostas às questões postas no início dos nossos escritos: a) Quem são os alunos da contemporaneidade? b) Qual a função social da escola para com estes sujeitos? c) Qual o papel da educação geográfica nos contextos de expressivos movimentos sociais protagonizados pelas juventudes brasileiras? e) Qual o papel dos cursos de formação docente em Geografia?

Como palavras finais, não conclusivas, pois a temática provoca outros apontamentos, sintetiza-se as questões precedentes - definidas como necessárias ao processo reflexivo dos que ensinam e aprendem Geografia - da seguinte forma:

1. A expressiva participação das juventudes nos movimentos sociais revela a formação de novos sujeitos escolares, com demandas formativas que não cabem mais no formato de educação bancária (FREIRE, 2015), nem nas formas obsoletas de transmissão de muitas escolas. São sujeitos conectados, críticos, questionadores das formas que reforçam as condições de desumanização e anti-democracia do país. São, portanto, sujeitos que tem buscado o protagonismo e a participação nos processos decisórios de construção do Brasil.

2. Há a imprescindibilidade de que a escola revitalize e ressignifique as suas práticas, condizentes aos modos de vida e experiências juvenis da contemporaneidade.

3. Destaca-se que o caminho à educação geográfica, seja o de desenvolvimento de pedagogias com perspectivas críticas, com ênfase na consolidação ou no alargamento da

cidadania, pois as contradições que movem e eclodem os movimentos sociais no país, podem ser descortinadas, se analisadas no âmbito da sua dimensão espacial.

4. É premente que as licenciaturas em Geografia, tenham claro, o reconhecimento do seu papel elementar: formar o professor da Educação Básica. Para tanto, é necessário que organizem os seus projetos pedagógicos com vistas à preparação do futuro professor de Geografia, ou seja, que na organização e desenvolvimento de suas práticas curriculares, habilite-o a trabalhar em sala de aula, notadamente, com estes novos sujeitos sociais. Dentre outros conhecimentos a serem adquiridos, torna-se necessária a apropriação dos saberes próprios da ciência geográfica, articulados aos didático-pedagógicos. É o que Shulman (2014) define como o conhecimento pedagógico do conteúdo. Afinal, de nada valerá o domínio da teoria sem uma mediação pedagógica eficaz, tampouco, o domínio desta sem aquele.

5. A formação do professor é contínua, permanente e o acompanha ao longo da sua atuação profissional.

A par de cada argumentação, julga-se necessária e urgente uma educação geográfica cidadã, como instrumento à práxis emancipadora, pois os contextos evidenciados e instalados no Brasil, demandam processos educativos que superam a descrição, memorização e exigem conhecimentos significativos às práticas transformadoras, a partir da leitura e compreensão espacial.

Youths and social movements in Brazil: phenomena of interest of School Geography

Abstract: The purpose of this work is to establish a dialogue between the recent Brazilian social movements, the youths and the School Geography. This is justified because the socio-political conjuncture that has been evident in the country, especially since 2013 and the expressive youth protagonism in the manifestations are configured as a fruitful field to think about the social function of the school, in general and of Geography, in particular, in the formative process of the subjects that emerged there. In order to do so, the methodology adopted was based on a bibliographical survey about youths, social movements in Brazil and School Geography, and the analysis of information constructed with an empirical research developed in 2016 and 2017, entitled "Youths and the occupation movement of schools: paths and challenges for the teaching of Geography". The results revealed the formation of a new school subject, with formative demands that no longer fit in the format, nor in the obsolete forms of transmission of many schools, because they are opposed to youthful aspirations and experiences. As a result of this, the need for a good (initial and continued) formation of the Geography teacher and the consolidation of a geographic citizen education as an instrument for the emancipatory praxis is highlighted, since the contexts evidenced and installed in Brazil, demand educational processes that surpass the description, memorization and require significant knowledge of the transformative practices, from reading and spatial understanding.

Keywords: Youths. School Geography. Social movements in Brazil.

Referências

- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia: O professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- _____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARLOS, A. F. A. *A condição espacial*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CASTRO, I. E. de; CORRÊA, R. L. (org.). *Geografia: conceitos e temas*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- CAVALCANTI, L. de S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORTELLA, M. S. *Escola deve abandonar conceitos arcaicos*. In: <<http://www.correiopovo.com.br/blogs/dialogos/2016/08/582/mario-sergio-cortella-escola-deve-abandonar-conceitos-arcaicos/>>. Acesso em 24 de mai. 2017.
- DAMIANI, A. L.A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares, organizadores. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GOHN, M. da G. *Sociologia dos movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. *Manifestações e protesto no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017.
- HARVEY, D. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- LEFEBVRE, H. *Espacio y Política*. Barcelona: Ediciones Península, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVA, J. T. *Ensino de Geografia: um retardo necessário*. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, B. de S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHULMAN, L. S. *Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma*. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Sobre a autora

Alcinéia de Souza Silva - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação pelo departamento de Geografia da Universidade de Brasília; Mestre em Geografia - UnB; Professora da rede básica de ensino do município de Formosa-GO.

Recebido para avaliação em abril de 2018

Aceito para publicação em junho de 2018