

A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA ESCOLARES: UMA MEDIAÇÃO CURRICULAR POSSÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Geraldina Maria da Silva¹

Marlene Macário de Oliveira²

Introdução

O esboço curricular da história e da geografia vem engendrando uma ordem funcional, disciplinar e fragmentária na sociedade. Em geral, essa situação produz uma redução na forma de ver e compreender o mundo, haja vista que os diversos conteúdos da escola organicista não se articulam entre si, produzindo efeitos perversos na dimensão sócio-cultural. Essa situação, desde a origem dessas ciências no século XIX, tem contribuído ao distanciamento contextual da relação tempo/espaço na dimensão do próximo e/ou longínquo, pelos sujeitos na vida cotidiana. Desta feita, no processo educativo não se permite espaço e tempo para ação-reflexão-ação, assegurando junto à maioria dos indivíduos, uma expressão mnemônica por excelência. A tarefa da educação histórico-geográfica, na rede pública e privada de ensino, prescreve como eixo central a desigual distribuição dos saberes. O currículo, nessas áreas, vem engendrando, constantemente, limites e fronteiras, bem como, alheando a vida pulsante no/ do processo ensino-aprendizagem, senão da sociedade, de seu sentido histórico-espacial e da afetividade, conseqüentemente, da efetivação dos valores da cidadania.

Ultrapassar a percepção a partir do qual estão os “outros” faz a diferença e recoloca, em termos epistemológicos, os conteúdos subjetivos e identitários em evidência no processo de interlocução, reflexão, análise e construção dos novos olhares sobre a vida e a realidade de tantos outros currículos. Conhecer o papel do currículo histórico-geográfico disciplinar, bem como, os contornos que esses adquirem face às políticas educacionais pensadas por outrem para a vida dos sujeitos contemporâneos é uma possibilidade para se transgredir toda uma série de hábitos ancestrais. É pensar a relação da ação dos sujeitos históricos sobre o espaço construído até então e do qual são indissociáveis.

¹ Graduada em História e Especialista em História do Nordeste pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora de História da Prefeitura Municipal de Campina Grande. E-mail: <msgeraldina@hotmail.com>.

² Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Geografia da Prefeitura Municipal de Campina Grande. E-mail: <marlene_macario@yahoo.com.br>.

O papel da História e da Geografia escolares na formação das condutas humanas

O sentido da história e da geografia escolar no conjunto das reflexões que dizem sobre a educação formal, mostra-se em sua maioria, desvinculada da prática material dos homens e mulheres que menos têm tido acesso à educação de qualidade ou pelo menos tem podido permanecer nela. Tal situação decorre do atrelamento da escola oficial à reprodução social enviesada pela insistente fragmentação curricular pensada por outrem. Essa implica, fortemente, na forma de pensar e construir o mundo, de tal forma que, no processo ensino-aprendizagem, pouco se consegue dar visibilidade ao diálogo com os diferentes saberes e territorialidades produzidas pelos alunos no movimento da educação no país.

A estrutura curricular brasileira incide uma perspectiva histórico-geográfica produtora de um saber arbitrário, legítimo, e de validade universal. Saber que domina com facilidade o imaginário dos homens atuando diretamente sobre o conhecimento, a ciência, a ética e a estética do mundo. Assim, pela escola, se impõe obstáculos e resistências às manifestações de conteúdos de cunho sócio-cultural, democrático e afetivo, em prol da desigualdade do saber, de competências e dos futuros papéis de cada um na sociedade. Pela fragmentação disciplinar, conjunto de informações caóticas, unilaterais, travestidos de conteúdo de ensino se vivencia a violência simbólica como aborda Bourdieu e Passeron,

*[...] a violência simbólica ocorre quando uma determinada classe social impõe significações, e ao impô-las como legítimas dissimula as relações de força e de poder que estão na base de sua força, esta impõe e inculca um arbitrário cultural de forma também arbitrária (via inculcação e imposição) [...]*³

Os autores afirmam que a violência simbólica ocorre quando determinada leitura e determinado entendimento de mundo são considerados como os únicos possíveis, como sendo a única verdade, como se esses entendimentos fossem neutros, e não uma representação humana construída por determinadas pessoas de diferentes grupos sociais. Infelizmente, essa situação causa uma recursividade no condicionamento do *status quo* das relações desiguais mantidas, reproduzidas e legitimadas na sociedade, aqui se destaca o importante papel desempenhado pelos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) e as reformas no ensino.

A propósito a estrutura do sistema educativo brasileiro, em seu conjunto, legitima essa intenção meramente utilitarista e imediatista pretendendo apenas cumprir com tarefas autodenominadas “lógicas ou científicas”. Por conseguinte apressa-se por implantar reformas grotescas sem nenhuma reflexão da heterogeneidade das práticas educacionais no interior das escolas. Desta feita, sequer há uma fundamentação a luz das iniciativas progressistas educacionais de autores que

³ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 64.

influenciam significativamente as reformas educativas e cujas fundamentações teóricas incorporam teorias sociológicas ou antropológicas pertinentes à questão suscitada como: F. Hernández, A. Zabala, J. Santomé e o citado Sacristán. Grande parte das inovações curriculares é orientada por esses, mas como somos herdeiros de uma cultura política altamente centralizadora e dependente, em que a emergência de uma sociedade civil organizada que visa à qualidade de vida e a solidariedade comunitária esbarra com as forças das “tradições”, optamos, na maioria das vezes, pela solidão pedagógica, pelas queixas-lamento (forças desmobilizadoras) e queixas-reclamo (que denunciam as causas do sofrimento pedagógico), como, bem coloca a psicanalista Alicia Fernández⁴. Não raro essas queixas são estimuladas e promovidas pela escola, e evoluem para uma denúncia da redução da tarefa de educar.

De fato, nas instituições educativas e por extensão na sociedade ocorre aquilo que Bourdieu⁵ chamou de a “*hegemonia da violência simbólica*” manifestada através da imposição de uma linguagem ideologicamente codificada⁶ e de um racismo institucional, preconceituoso e discriminatório, haja vista que o racismo expresso por meio da linguagem, além de ser perverso em si mesmo, serve para fazer esquecer que existe, também, um racismo institucional que afeta diretamente a experiência de vida daquelas pessoas que são assim vitimadas e vivenciam cotidianamente a experiência deste. Esse racismo institucional expresso pela linguagem ideologicamente codificada cumpre, pelo menos, duas funções fundamentais: por um lado, ela esconde o racismo aberto que caracteriza nossa sociedade e, por outro, ela perpetua, de forma insidiosa, o fraturamento e a desvalorização das identidades étnicas e raciais. Assim, é apreendido pelos sujeitos educativos como forças estranhas que os dominam e os perseguem constantemente.

Destarte, a legitimidade dessa violência só é obtida ou mantida se os seus aspectos simbólicos estiverem permanentemente difundidos na vida social, nos valores culturais dos indivíduos que se propõem à obediência através do poder simbólico, mas como em nossa sociedade, os indivíduos e grupos de indivíduos estabelecem relações multidirecionais das mais variadas formas, por mais que esses valores pareçam homogêneos e repetitivos, não são absolutos e desvelam-se como necessidades pontuais para que possamos refletir seu valor específico na produção das subjetividades humanas. Perceber como são produzidas essas subjetividades, como se apropriam de determinados conhecimentos para situarem-se no mundo, como estabelecem relações entre si e com a sociedade no movimento atual constitui uma necessidade intelectual e afetiva para uma apropriada leitura de mundo e ação no mundo.

Geertz⁷ a esse fim propõe que a cultura não pode ser entendida como um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os

⁴ FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: ArtMed, 1994. FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

⁵ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p. 15.

⁶ BOURDIEU, *apud* GIROUX, Henry. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992, p. 230.

⁷ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 14 e p. 24.

comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível. Sua perspectiva de cultura pressupõe que o pensamento humano não é apenas fruto de sua mente, mas faz um movimento com outros símbolos significantes. Comenta que:

[...] Do ponto de vista de qualquer indivíduo, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos conhecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no curso corrente das coisas experimentadas [...]

Nesse sentido, a cultura se torna meio pelo qual os indivíduos transformam o fenômeno cotidiano do mundo material num mundo, também, de símbolos e significados, ao que dão sentido e atrelam valores. Os homens em conjunto produzem o ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas. É por essa perspectiva que o homem fornece, para si mesmo, um ambiente adequado para sua conduta e neste sentido as instituições sociais desempenham papel fundamental para o controle e gerenciamento da vida em sociedade, pois como afirma Berger e Luckmann,

*[...] as instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis [...]*⁸

Sendo assim, é de se compreender que a cultura não é algo externo, ou uma estrutura que paira sobre todos, mas compõem homens em sociedade, homens que fundam histórias pela sua participação nela. Esta noção de cultura esteve ausente durante muito tempo nos estudos dos historiadores e dos geógrafos que poucas vezes questionaram com profundidade a condição existencial dos homens, se preocupando muito mais com os fatos e fenômenos dos diferentes lugares da terra. Contudo, a rápida modernização da sociedade, a divisão do trabalho e a crescente uniformização das técnicas têm lançado questionamentos que agora têm como grande desafio à análise das sociedades complexas.

Um olhar pedagógico crítico-reflexivo veiculado pela História/ Geografia escolares poderia contemplar o reconhecimento do mundo em suas mais variadas

⁸ BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 75.

manifestações fazendo com que os indivíduos as reconhecessem e as interpretassem a partir de suas próprias experiências vividas, afinal, é essa sociedade que favorece o estímulo sensorial para as ações efetivadas no mundo. Essa construção poderia ser mediada por valores humanos mais igualitários, voltados para a solidariedade participativa enviesada pelo acionamento destes códigos e associados a contextos e domínios específicos, a universos simbólicos distintos nos quais os indivíduos se reconheceriam enquanto sujeitos que permanentemente se reconstróem a partir das relações que mantêm no território. Afinal, a cidade, a educação, o conhecimento é construído por homens que não se esgotam numa dimensão biológica e ou funcional, mas compõem, através de sua existência em sociedade, o processo de construção social da realidade.

Talvez precisemos como diria Sócrates, trazer para fora o que está dentro de nós. Precisamos conhecermo-nos a nós próprios para participar inteligentemente do debate em torno da educação. Se não conhecemos nossa cultura, se não distinguimos os nossos próprios valores, não seremos capazes de compará-los criteriosamente com os demais valores, acabaremos sendo colonizados por eles e, certamente não haverá participação construtiva acerca de uma educação autêntica que contemple a construção de uma cidadania efetiva. Onde há vazios de idéias claras sobre os valores que pretendemos realizar e transmitir, os elementos predatórios se incrustam, tomando de assalto às instituições onde a corrupção se instala.

Subjetividade e identidade: por uma perspectiva para o ensino da História e da Geografia

É sabido que as grandes transformações tecnocientíficas implicam sobre a vida humana e de igual modo, se reconhece, que nelas há uma forte tendência de estreitamento da vida social ao processo produtivo de uma forma cíclica, fragmentária, efêmera, descartável que vêm continuamente, desapropriando os homens de uma *razão sensível* do mundo⁹.

Essa desapropriação, exercício do poder institucionalizado, como se verifica, atua insistentemente sobre o imaginário social e, vem violentando as construções identitárias e as subjetividades humanas, de tal forma, que não há visibilidade de outras razões, quer seja paradoxalmente sentida e/ ou articularmente integradora das dimensões intelectuais e afetivas da relação dos homens com a natureza, pois sendo escamoteado dos processos de interação social o que emerge é uma razão abstrata que vêm objetificando a dimensão subjetiva humana em todos os seus aspectos.

De certo que essas implicações vêm se apresentando tanto, como conteúdo, quanto continente da imaginação dos sujeitos, configurando, por conseqüência, num forte atributo simbólico à formação do imaginário e da representação social da realidade¹⁰. Prolongar essa leitura nas instituições educativas torna-se, assim,

⁹ Cf. MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

¹⁰ Cf. CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

um equívoco. Como transformar essas ações espontâneas, incorretas, incômodas e malformuladas que são constantemente imbricadas no senso comum dos sistemas de ensino, do currículo, e da vida nas instituições tecnicistas para que não nos conduzamos aos modelos educacionais reducionistas?

Reconhecidamente a inserção social no mundo dito “globalizado” limita o trilhar da construção da cidadania efetiva. Contudo, cabe lembrarmos que pelas utopias pedagógicas dos que pensam uma história e uma geografia prospectiva, democrática e inclusiva dá-se início a contradição que marca o movimento interno educativo como conflitivo. Isso nos possibilita pensar, de forma mais ampla, os papéis da escola, da história e da geografia. O sentido e significado desses têm conteúdos próprios conforme o tempo e o lugar que ocupa, e merecem ser refletido e/ou ensinado, pois como coloca Lefebvre, “*é na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis*”¹¹.

Sabemos que tanto a escola como a história e a geografia têm como função social ensinar, mas ensinar o quê? Conteúdos? Condutas? Regras? Que tipos de aluno estão formando? Que tipos de alunos querem formar? Por que e para quê? Por que a preocupação mais com os conteúdos didáticos e menos com os objetivos pedagógicos que deveriam nortear sua escolha? Conteúdos são importantes, mas prioritariamente, é no pensar que está o alicerce para o novo, é no pensar que está o alicerce para a democracia da interação social. Reconhecemos que nenhum ser humano consegue pensar sem um mínimo de informações, conceitos, analogias, conhecimentos, mas é emergente que se possa pensar para além dos limites e insuficiências postas em nossa realidade, pelo pensamento simplificador.

Pensar significa refletir sobre algo, ou algum objeto pleno de representações e significações. Pensar implica refletir os conhecimentos sistematizados pelos homens em sua estreita relação com a produção atual e perspectivas futuras. Destarte, implica refletir conjuntamente, a cultura, as obras, as ações, os valores, a formação humana, o sentido de suas territorialidades e vivências intrínsecas na relação que a sustenta e a mantém.

Pensar é um caminho para o entendimento, a informação e a apropriação de um conjunto de habilidades, noções, valores e formas que conduzem a uma outra forma de pensar e agir menos caótica e sincrética e isso depende de nossas opções teórico-metodológicas, dos diferentes métodos e estratégias que utilizamos na promoção da aprendizagem, de nossa forma de entendimento de mundo e opção política, ética e solidária.

Reforçar e/ ou negar a natureza dos saberes históricos e geográficos dos alunos na elaboração de novo conhecimento? Legitimar e/ ou não o papel da dominação na efetivação do currículo? Que currículo construir? A “realidade” é fruto de ações humanas na sua interatividade e/ou é coisa do conhecimento objetivo e abstrato? Como compreender a contradição e o imprevisível a partir de nossa convivência com eles? Como se relacionar com a dúvida e a incerteza da rede dos significados dialógicos inscritos nas ações cotidianas, institucionalmente educativas e, da perspectiva de seus autores?

¹¹ LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991, p. 38.

Essas são algumas das questões que nos levam a pensar que o nosso caminho está apenas começando, mas que, certamente, qualquer conduta que tomemos deverá ser guiada por uma atitude pluralista sobre as teorias a respeito do indivíduo, da sociedade e do conhecimento. Isso indica que precisamos desenvolver um enfoque global do sistema de ensino, dos problemas do currículo e da vida nas instituições, incluindo idéias sobre as condições para a mudança educativa.

A História e a Geografia escolares: uma mediação curricular possível para a construção da cidadania

A trajetória curricular da história e da geografia escolar revela, no interior de seus textos, uma visão meramente vinculada à transmissão de um determinado contexto social, econômico, cultural e político. Essa perspectiva vem se apresentando tanto, como conteúdo, quanto como continente da imaginação dos sujeitos no processo educativo. Destarte, se configura num forte atributo simbólico à formação do imaginário social e necessita ser revisto para se repensar a construção social do conhecimento produzido na escola que se amplia para a cidade. Sabemos que a transmissão passiva, estática e naturalizada de uma visão que se impõe como “lógica” forja modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas, produzindo identidades e subjetividades determinadas e essas caracterizam o tipo de sociedade contextualmente vivida.

Ultrapassar essa perspectiva do saber-poder como nos lembra Foucault¹² implica reconhecer o universo complexo, repleto de diversidades que se constitui a escola brasileira, bem como, o amálgama de relações negociadas entre os saberes técnicos, científicos, crenças, expectativas e visões sociais no processo didático-pedagógico. Esse promove inclusões e/ou exclusões no processo histórico que levam os sujeitos a perceberem a “si” e aos “outros”, pelas formas particulares de agir, sentir, operar sobre “si” e sobre o “mundo”. Enfim, pela maneira de conhecer, de compreender e de interpretar seu “eu” nesse mundo.

É no reconhecimento da condição de “sujeitos” que promovemos o ato da leitura e da interpretação da história cotidiana, como aborda De Certeau¹³. Assim, poderemos renunciar as prescrições atribuídas por quem manipula o que os outros devem ou não pensar. Não podemos mais olhar para as práticas curriculares da história e da geografia escolar com a mesma inocência de antes. A esse propósito Tomaz Tadeu da Silva afirma:

*o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*¹⁴

¹² FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹³ DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 150.

Reconhecer essa dimensão implica perceber o universo mental e as ideologias presentes na realidade brasileira, bem como, a emergente necessidade de trabalhar suas especificidades locais tal qual se constituem no país, nos diferentes estados, cidades, municípios e regiões, diferindo radicalmente daquelas pertencentes a um outro espaço e um outro tempo.

Neste sentido, as contribuições da Nova História e da Geografia da Percepção evidenciam pesquisas que relatam o cotidiano ao abordar estudos sobre as subjetividades, o imaginário e o campo simbólico. Esses campos teóricos inseriram-se numa perspectiva cultural e analisam novos caminhos para se pensar o tempo e o espaço vivido no que concerne à linguagem, ao imaginário, ao simbólico, as relações entre o saber e o poder, a subjetividade orientando a história e a geografia escolar para uma perspectiva social, cultural e do cotidiano, sensibilizando a história brasileira para a volta do sujeito como centro das análises. Tal processo fomentou o desafio de se pensar o novo pelo desenvolvimento de atitudes intelectual críticas em face não somente dos currículos, mas também da escola, dos livros didáticos e dos conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais instituídas.

Assim, reformulações no processo curricular da história e da geografia escolar vêm sendo construídas. Os conteúdos e as metodologias vêm se constituindo com base em diferenças, clivagens e conflitos. Contudo, essa construção social do currículo, o seu planejamento e propostas nem sempre se prolonga para a escola. Essa evidência nos mostra que a ação do professor e dos alunos, nessas áreas, pode se direcionar para além da seleção de conteúdos e metodologias que o orientem, de forma a tornarem-se gerenciadores de um conhecimento, autônomo, criativo, pluralista e propositivo na realidade da escola e da cidade.

Gerenciar o conhecimento curricular quanto aos conteúdos, métodos ou estratégias de ensino é reconhecer, num eixo espaço-temporal, as atitudes e percepções dos sujeitos que fizeram e fazem a educação escolar em sua complexa e diferenciada estrutura social. É posicionar-se ativamente para que se promova o desenvolvimento de conceitos concernentes à cidade, cidadania e democracia.

Destarte, as contribuições conceituais, teórico-epistemológicas da história e da geografia, quando consideradas na educação escolar, possibilitam essa construção. O fornecimento didático-pedagógico de conceitos históricos e geográficos, seus liames e articulações, facilitam a compreensão do mundo, dos complexos problemas da vida e do homem em sociedade.

Para um efetivo exercício da participação há que se fornecer caminhos para que a pessoa possa escolher aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva o desenvolvimento de conceitos histórico-geográficos, quais sejam: relações entre presente-passado-futuro; diferenças e semelhanças; continuidade e simultaneidade; ritmos de duração, conjunturas e estruturas; memória, identidade, subjetividade e cidadania; espaço; paisagem; lugar, território; escala; redes entre outros, ajuda aos sujeitos educativos a tomar consciência de si mesmos, dos outros e da sociedade nas mais diversas relações que se possam estabelecer na sociedade.

É na apreensão destes conceitos que os sujeitos aceitam-se a si e aos outros como uma totalidade social que liga o todo com as partes e vice-versa¹⁵ e percebem que sua ação ativa é imprescindível para transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática que sabe ver, que sabe julgar, e que, de uma certa maneira sabe ser¹⁶.

Sentirmos-nos sujeitos históricos e críticos num mundo plural como o nosso implica reconhecer a emergente necessidade de se formar “cidadãos leitores”, capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da “realidade”. Isso pressupõe que possamos sentir desejo de adquirir conhecimento para transformar a aprendizagem em cultura com maior intensidade. Precisamos desmistificar o paradigma reducionista e simplificador, para superar outras adjetivações pejorativas que vulgarizam o conhecimento e a “realidade”.

A educação formal precisa inter-relacionar o social, o cultural, o científico das diferentes identidades subjetivas, temporais e espaciais, dos diferentes sujeitos pelo viés do cotidiano escolar. É por meio da consideração dessa manifestação e da não negação do vivido pelo aluno que o ensino da história e da geografia tornar-se-á conseqüente para os mesmos. Seus saberes deverão ser articulados na mediação de um “novo conhecimento”, pois a articulação coerente desses saberes com os demais são fundamentais para uma aprendizagem significativa capaz de promover transformações territoriais para a construção de tempos e espaços diferenciados conforme os interesses dos grupos naquele momento.

Mais algumas palavras

A reflexão incitada emergiu de nossa prática como professora do ensino fundamental, das reflexões e das angústias vivenciadas no processo educativo brasileiro. Como vimos, pouco se reconhece à fala dos sujeitos em aprendizagem, ou pelo menos é grande o abandono com que se trata dela, existindo grande desencantamento no processo ensino-aprendizagem.

A nosso ver a manutenção de processos tecnicistas que aprisionam a subjetividade humana discriminam aqueles que não se encaixam no padrão excludente dos “letrados e asseados” e é reforçado pelo desrespeito da coisa pública ou do interesse coletivo. A solidez desse ensino elitista, autoritário e fragmentário implica no ocultamento das subjetividades e corrobora para a freqüente mutilação da cidadania em função dos vícios que continuamente persistem em nosso modelo escolar, senão nas esferas cerebrais, sociais e culturais.

Os conflitos pela liberdade de decidir e a obrigação de seguir os “determinados” modelos educacionais persistem, mas, caberá apenas uma consciência didático-pedagógica do que é o sistema educativo e do que é a sociedade, para servir de fato a eles, isso porque não existe neutralidade na educação, e é sempre possível um trabalho educativo voltado para a liberdade e para a participação política.

¹⁵ Cf. MORIN, Edgard. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, C. (org.) *Representações e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

¹⁶ Cf. BRAUDEL, F. Pedagogia da história. *Revista de História*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 11, n. 23, ano VI, jul./set. 1955, p. 4.

Resta-nos, agora, que nos apropriemos dessa tarefa para que possamos vivenciar a coerência entre o nosso discurso e a nossa prática, pois como coloca Freire,

*(...) as dificuldades diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde, afinal, transitam até o saber mais sistematizado, que cabe a escola trabalhar. Obviamente, esta não é uma tarefa a ser cumprida pela escola da classe dominante, mas tarefa a ser realizada na escola da classe dominante, entre nós, agora, por educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática (...)*¹⁷

É mais do que necessário que no processo de ensino-aprendizagem da história e da geografia cotidianamente se possa contemplar a emergência de uma realidade mais justa, pelos novos significados que se constroem na vida dos sujeitos. Alfabetizar o aluno, ensinando-o a ler a realidade e a situar-se nela, bem como estar no mundo de forma consciente, é uma forma de se conhecer como ser social e construtor do seu espaço, pois é pela apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que poderemos transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à cidadania.

Foi tendo em vista o enfrentamento e a superação de práticas educativas que só favorecem a legitimação das desigualdades que surgiu a razão principal para a elaboração desse artigo. Assim, sem pretendermos levantar questões teóricas mais profundas, esperamos que, de alguma forma, as reflexões e sugestões apresentadas sejam úteis aos professores que desejam ensinar história e geografia para seus alunos caracterizarem melhor a realidade e, portanto, se tornem mais conscientes e participativos do espaço em que vivem.

¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 35.

RESUMO

A prática didático-pedagógica da história e da geografia escolar segue um modelo curricular fragmentado e conteudístico, permeado de práticas centralizadoras do saber e do fazer educativo. Essa manifestação, expressão funcional de um arbitrário cultural, próprio de determinados grupos, assegura um processo educativo anti-histórico e vicioso que não consegue atingir as vicissitudes da lógica da territorialidade do lugar construído pelos sujeitos que o cercam. Esse conjunto de informações, caóticas, unilaterais, transvestido de conteúdo de ensino, incide fortemente na formação do imaginário social que constitui a cidade. Como essa produção é frequentemente inocentada na teia dos discursos sociais e educativos, não consegue interagir com a complexidade da sociedade, do mundo, de seu conhecimento e simbologias inerentes necessitando de interlocução, reflexão e análise dos perigos e possibilidades que essa realidade nos traz. É urgente que o ensino da história e da geografia possa contribuir ao exercício de uma cidadania efetiva.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica de História e Geografia; Violência Simbólica; Construção da Cidadania.

ABSTRACT

The didactic-pedagogical practice of History and Geography follows a curricular model which is fragmented and content-based, permeated by practices that centralize knowledge and the educational process. This manifestation, functional expression of a cultural arbitrariness, is characteristic of determined groups, and assures an anti-historical and vicious educational process that cannot reach the logical changes of territoriality of the place that is built by the subjects who surround it. This set of chaotic and unilateral information that are mimicked as teaching contents, occurs strongly in the formation of the school imaginary of the imaginary social that constitutes the city. As this production is frequently unaware of the web of social and educational discourses, it cannot interact with the complexity of society itself, the world, its knowledge and intrinsic symbology. Therefore it needs interlocution, reflection and analysis of the dangers and possibilities that this reality brings with it. It is urgent that the education of history and geography can to contribute to the exercise of a citizenship it accomplishes.

Keywords: History and Geography Pedagogical Practice; Symbolic Violence; Citizenship Construction.