

### Editorial

- **CLODOALDO M. CARDOSO**  
*Declaração Universal dos Direitos Humanos: um sonho acordado*

### Dossiê

DIREITOS HUMANOS, GEOGRAFIA  
E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Apresentação

- **SILVIA AP. DE SOUSA FERNANDES**  
**SÉRGIO CLAUDINO L. NUNES**
- **ANDONI ARENAS-MARTIJA**  
**RODRIGO FIGUEROA-STERQUEL**  
**VÍCTOR SALINAS-SILVA**  
*Educación geográfica y formación ciudadana*
- **DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO**  
**JUAN GARCÍA RUBIO**  
**BENITO CAMPO PAÍS**  
*El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia*
- **HUGO DE CARVALHO SOBRINHO**  
**CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL**  
**SÉRGIO CLAUDINO**  
*Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora*
- **SILVIA DE SOUSA FERNANDES**  
**ANDRÉA COELHO LASTÓRIA**  
**SÉRGIO C. LOUREIRO NUNES**  
*Questão ambiental, currículo e didática da geografia na formação para a cidadania*

### Artigos diversos

- Psicologia Social
- **ADRIANA FERREIRA S. DE OLIVEIRA**  
**LEILA MARIA FERREIRA SALLES**  
*A violência contra as mulheres na sociedade brasileira*
- Comunicação
- **RITA DE CÁSSIA DA CRUZ SILVA**  
**RÉGIS MINVIELLE**  
*A violação de direitos humanos na cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados nas costas do Mediterrâneo*
- Educação
- **KATARINY LABORE B. DA LUZ**  
**CERISE DE CASTRO CAMPOS**  
*O direito da pessoa com deficiência à educação pública - uma história de arbitrios*

### Resenha

- **BIBIANA GRAEFF**  
*Como proteger a pessoa?*  
**Livro:** *A proteção da pessoa humana no direito internacional: conflitos armados, refugiados e discriminação racial.*  
**Autor:** *Guilherme Assis de Almeida*

### Entrevista

- **AÍDA MARIA MONTEIRO DA SILVA**  
*Educação em Direitos Humanos*

### Documento

- **RECOMENDAÇÕES ÀS UNIVERSIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**  
*Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade*

# RIDH

**Revista Interdisciplinar  
de Direitos Humanos**

# RIDH

## Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

### EXPEDIENTE

#### Contato

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso  
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp  
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)  
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil  
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3103 6064  
E-mail: oedh@unesp.br

#### Revisão

Editoria

#### Capa

Cristina de Souza Corat  
Inky Design - Unesp

#### Diagramação

Érika Woelke  
Lucas R. Sampaio Ramos

#### Produção Gráfica

Canal6 Projetos Editoriais  
www.canal6.com.br

Versão on-line da RIDH - ISSN: 2357-7738

[www2.faac.unesp.br/ridh](http://www2.faac.unesp.br/ridh)

**CULTURA**  
**ACADÊMICA**  
*Editora*

### EQUIPE EDITORIAL

#### Editores

Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)  
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)

#### Comitê Editorial Executivo

Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)  
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)  
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)  
Eli Vagner Francisco Rodrigues (Unesp-Bauru)  
José Carlos Marques (Unesp-Bauru)  
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)  
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)  
Solange Daher (Unesp-Botucatu)

#### Conselho Editorial

Aida Monteiro (UFPE)  
Alberto Damasceno (UFPA)  
Ana Maria Rodino (IIDDHH- San José de Costa Rica)  
Artur Stamford (UFPE)  
Bethania Assy (PUC-RJ)  
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araquara)  
Edson Teles (Unifesp)  
Enoque Feitosa (UFPB)  
Fábio Barbosa de Freitas (UFCEG)  
Fernanda Bragato (Unisinos)  
Giancarla Brunetto (UFRGS)  
José Sérgio (USP)  
José Luiz Sanfelice (Unicamp)  
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)  
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)  
Helena Esser (UFG)  
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)  
Márcia dos Santos Macêdo (UFBA)  
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)  
Marco Mondaini (UFPE)  
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)  
Maria das Graças de P. Britto (UFPel)  
Miriam Pillar Grossi (UFSC)  
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)

Naldson Ramos da Costa (UFMT)  
Paulo Carbonari (IFIBE)  
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)  
Rosa Maria Godoy (UFPB)  
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)  
Sheila Stolz (FURG)  
Sólón Viola (Unisinos)  
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

### **Conselho Consultivo**

Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)  
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)  
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)  
Alberto Damasceno (UFPA)  
Aline da Silva Nicolino (UFG)  
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)  
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)  
André Varella (UFF-RJ)  
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)  
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)  
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)  
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)  
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)  
Brunela Vieira de Vincenzi (UFES)  
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)  
Carlos Ugo Santander (UFG)  
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)  
Celma Tavares (UFPE)  
Cerise de Castro Campos (UFG)  
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)  
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)  
Cristina Grobério Pázó (Fac. de Direito de Vitória)  
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)  
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)  
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UNB)  
Douglas Policarpo (UFGD-MS)  
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)  
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)  
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)  
Emina Márcia Nery dos Santos (UFPA)  
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)  
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)  
Fernanda Bragato (Unisinos)  
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)  
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)  
Giuseppe Tosi (UFPB)  
Guilherme de Almeida (USP)  
Helena Esser (UFG)  
Heloísa Pait (Unesp-Marília)  
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)  
Iraide Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)  
Ivo Pons (Mackenzie)

Jair Pinheiro (Unesp-Marília)  
João Carlos Jarochinski Silva (UFRR)  
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)  
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)  
José Renê Trentim (Unicamp)  
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)  
Luana Rosário (UESC)  
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)  
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)  
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)  
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)  
Leonardo Lemos de Souza (Unesp-Assis)  
Luciana de Oliveira Dias (UFG)  
Luís Antônio Francisco de Souza (Unesp-Marília)  
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)  
Marcus Paulo Rycembel Boeira (IICS-SP)  
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)  
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)  
Maria Salete Kern Machado (UnB)  
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevideú)  
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)  
Nilma Silva (Unesp-Bauru)  
Paula Ariane Freire (IBRJ - Uberaba)  
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)  
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)  
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)  
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)  
Ricardo Luis Nicola (Unesp- Bauru)  
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)  
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)  
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)  
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)  
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Unesp-Marília)  
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)  
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)  
Suzana Sacavino (UFRJ)  
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)  
Raquel Cabral (Unesp-Bauru)  
Roberto Goulart Menezes (UnB)  
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)  
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)  
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

---

### **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**

Av Eng Luiz Edmundo Carrizo Coube, nº 14-01 (sala 69)  
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP  
Tel.: (14) 3103-6172 / 6064 • e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA



Faculdade de Arquitetura,  
Artes e Comunicação



***Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.***

---

323.4      Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de  
R349      Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013)  
            – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN - 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de  
Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Pau-  
lista "Júlio de Mesquita Filho".

---

Copyright© OEDH/UNESP, 2016

# Sumário

---

- 7 Editorial  
**Clodoaldo M. Cardoso**  
Declaração Universal dos Direitos Humanos (70 anos):  
um sonho acordado
- DOSSIÊ**
- DIREITOS HUMANOS, GEOGRAGIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
- 13 Apresentação  
**Silvia Ap. de Sousa Fernandes; Sérgio Claudino L. Nunes**
- 17 **Andoni Arenas-Martija; Rodrigo Figueroa-Sterquel;  
V́ctor Salinas-Silva**  
Educación geográfica y formación ciudadana
- 67 **Diego G. Monteagudo; Juan G. Rubio; Benito C. País**  
El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones  
sociales de la población escolar en Valencia
- 87 **Hugo de C. Sobrinho; Claudionei L. Gengnagel; Sérgio Nunes**  
Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã  
emancipadora
- 101 **Silvia de S. Fernandes; Andréa C. Lastória, Sérgio C. Loureiro**  
Questão ambiental, currículo e didática da geografia na formação para a  
cidadania
- ARTIGOS DIVERSOS**
- Psicologia Social
- 115 **Adriana F. Serafim de Oliveira; Leila Maria Ferreira Salles**  
A violência contra as mulheres na sociedade brasileira

Comunicação

- 139 Rita de Cássia da Cruz Silva; Régis Minvielle**  
A violação de direitos humanos na cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados nas costas do Mediterrâneo

Educação

- 165 Katariny Labore Barbosa da Luz; Cerise De Castro Campos**  
O direito da pessoa com deficiência à educação pública - uma história de arbítrios

#### **RESENHA**

- 179 Bibiana Graeff**  
Como proteger a pessoa?  
**Livro:** A proteção da pessoa humana no direito internacional: conflitos armados, refugiados e discriminação racial  
**Autor:** Guilherme Assis de Almeida

#### **ENTREVISTA**

- 185 AÍDA MARIA MONTEIRO DA SILVA**  
Educação em Direitos Humanos

#### **DOCUMENTO**

- 191 RECOMENDAÇÕES ÀS UNIVERSIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**  
Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade

- 197 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**

- 201 OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

# Editorial

---

## Declaração Universal dos Direitos Humanos (70 anos): um sonho acordado

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Os direitos humanos não são leis naturais ou sagradas; nem princípios metafísicos escritos nas estrelas. Os direitos humanos são humanos! São conquistas históricas com muito esforço e sangue na luta pelo respeito à dignidade humana individual e coletiva numa sociedade mais livre e igualitária. Inserem-se, portanto, no campo das lutas políticas por melhores condições da vida humana, com suas diversidades de visões, até mesmo conflitantes.

Tudo que é humano está em processo contínuo de transformação no espaço e no tempo. Os direitos humanos, enquanto um conjunto de valores ético-políticos ocidentais vem sendo construídos principalmente nos últimos 250 anos a partir de movimentos revolucionários e mais recentemente no diálogo, até mesmo conflitivo, com outras culturas. A história dos direitos humanos, portanto, não é um processo evolutivo linear institucional: há contradições ideológicas, avanços, conquistas, retrocessos e mutilações aqui e ali no espaço-mundo.

Às conquistas das revoluções burguesas do século XVIII, centradas nos direitos civis e políticos, foram agregadas dialeticamente, nos séculos XIX e XX,

as conquistas dos movimentos operários e revoluções socialistas com os direitos sociais, econômicos e culturais. A história social revela fatos ocultados por essa ou aquela ideologia. Todos conhecemos a emblemática Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, mas quase não ouvimos falar da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, proclamada na Rússia em 1918.

Finalmente, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge o primeiro acordo internacional, em favor da paz mundial, entre nações de diferentes ideologias. Mas isso somente depois dos horrores sem fim da 2ª Grande Guerra, em que nações “civilizadas” – Alemanha, EUA e Rússia – mostraram sua face mais cruel contra as populações civis desarmadas em Auschwitz, em Hiroshima & Nagasaki e em Berlim já rendida.

Os direitos humanos nasceram da dor.

Houve avanços significativos, após a Declaração de 1948, com as Conferências Internacionais dos Direitos Humanos de onde brotaram declarações específicas, documentos, diretrizes, planos de ação e sistemas jurídicos internacionais de proteção aos direitos humanos. Houve processos concretos de humanização e emancipação, a partir da consciência de direitos, com o fim dos regimes autoritários na Europa, com o fim do *apartheid* nos EUA e na África do Sul e com movimentos civis das mulheres, dos negros, das populações LGBTQs, dos imigrantes e outras minorias excluídas do acesso aos direitos fundamentais.

Por outro lado, o século XX continuou também a mostrar – agora ao vivo e a cores pela telinha, um circo de horrores. Assistimos a novos holocaustos em genocídios étnicos, religiosos e culturais; em movimentos (anti) revolucionários; em ditaduras militares, em refugiados de guerra; em ataques terroristas, em migrações forçadas, no tráfico de pessoas; nas novas faces de trabalho escravo, na violência urbana... Se não bastasse tudo isso, nos tempos mais próximos um tsunami neoliberal conservador invadiu o mundo, arrasando políticas sociais, destruindo direitos conquistados e sequestrando a própria subjetividade humana pela lógica perversa do lucro.

Assim são os avanços e retrocessos dos direitos humanos na história concreta da humanidade.

Hoje perguntamos perplexos: onde ficam os direitos humanos nesse nosso mundo tão diverso, onde sofismas e falsas imagens compõem discursos de ódio, sustentados por visão dualista simplista e simplória da realidade?

Vivemos num mundo com sinais de esgotamento do modelo civilizatório ocidental moderno na esfera ambiental, no tecido social e na subjetividade humana. É uma crise paradigmática que coloca em cheque o universalismo cultural, o racionalismo cientificista, o autoritarismo político e qualquer forma de exclusão. Vivemos num mundo que aponta para a necessidade de construção de um novo paradigma que não sabemos bem como será, mas

temos certeza do que não mais queremos. As incertezas nos tempos de mudança paradigmática fazem com que muitos escolham os caminhos fáceis e seguros de volta ao passado; um passado que não volta mais.

E na luta pelos direitos humanos neste tempo de transição?

Com todas as contradições humanas e as leituras distintas do que sejam os direitos humanos e de como lutar por eles, podemos – mesmo em tempos de crise – nos guiar pelo bom senso. Um deles é a luta pela democracia; uma democracia de social participativa como regime político e cultura social, capaz comportar interesses conflitivos e promover tanto os direitos de liberdade, como os direitos de igualdade nas condições de vida social com dignidade. A democracia não é um ponto de chegada, um porto seguro; a democracia é um caminho, é ponte.

Na discordância no campo da disputa política, a luta pelos direitos humanos tem outro guia concreto e vivo, inquestionável na diversidade ideológica e cultural: o outro que está em minha frente. O fundamento último da ética é o outro. Este outro tão humano igual a mim e tão diferente de mim. Este outro que pensa, sente, sonha o futuro, têm alegrias e tristezas, e principalmente o outro que sofre o sofrimento injusto da opressão, da exclusão, do preconceito, da humilhação e da morte antecipada.

Nestes 70 anos da Declaração muitos estudos, pesquisas, documentos, declarações contribuíram para melhor entender, ampliar e ressignificar os direitos humanos. Hoje, porém, vivemos no Brasil uma contradição surrealista. De um lado temos acesso fácil a todo esse conhecimento acumulado sobre direitos humanos, a memória das dores da ditadura e as imagens dos novos holocaustos; de outro, uma parcela da população, capaz de decidir os rumos do país, insiste em distorcer e desdenhar os direitos humanos.

Se perguntarem: “O que são os direitos humanos?”, há uma resposta simples para iniciar a conversa: “São valores que falam do sofrimento e da felicidade do outro”.

\* \* \*

Neste número 11, a Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos traz um dossiê sobre: “*Direitos Humanos, Geografia e Educação para Cidadania*”, coordenado pela professora Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (Unesp-Marília) e pelo professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, da Universidade de Lisboa. Inicia-se assim uma linha de dossiês com intuito de pesquisas, destacando o caráter transversal dos Direitos Humanos em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido aguardam-se propostas de dossiês que contemplem este objetivo.

Na seção de “Artigos diversos”, o texto: *A violência contra as mulheres*

na sociedade brasileira de Adriana Ferreira Serafim de Oliveira e Leila Maria Ferreira Salles traz um estudo sobre a violência simbólica contra a mulher brasileira, além da violência física e psicológica.

Rita de Cássia da Cruz Silva e Régis Minvielle, em: *A violação de direitos humanos na cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados nas costas do Mediterrâneo*, analisam os discursos xenófobos da mídia que denigrem a imagens de diversas categorias dos migrantes que chegam à Europa.

*O direito da pessoa com deficiência à educação pública - uma história de arbitrios* é o título do artigo de Katariny Labore Barbosa da Luz e Cerise. Nele as autoras discutem diversos tipos de inserção do deficiente na escola pública, "com vistas ao fortalecimento de processos conscientes de inclusão educacional que oportunizem a pessoa com deficiência o gozo de seu direito a educação e seu protagonismo social"

\* \* \*

Na seção Resenha, Bibiana Graeff apresenta o livro *A proteção da pessoa humana no direito internacional: conflitos armados, refugiados e discriminação racial* (2018) de Guilherme de Assis Almeida, com o texto: Como proteger a pessoa?

Inauguramos, nesta edição, duas novas seções complementares: "entrevistas" e "documentos", com intuito de divulgar produções oriundas de eventos e ações em prol dos direitos humanos.

Entrevista: "*Educação em Direitos Humanos*", com Aída Monteiro presidente da Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos.

Documento: "*Recomendações às universidades para a efetivação da educação em direitos humanos*", propostas do Seminário Nacional "Educar em Direitos Humanos na Universidade", ocorrido em São Paulo, em julho de 2018.

\* \* \*

O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores.  
Boa leitura!

Dezembro de 2019.  
Clodoaldo Meneguello Cardoso  
Editor

# **Dossiê: Direitos Humanos, Geografia e Educação para a Cidadania**

---



# Apresentação

---

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes<sup>1</sup>

Sérgio Claudino Loureiro Nunes<sup>2</sup>

*Organizadores do dossiê*

Refletir sobre Educação e Direitos Humanos é sempre um tema contemporâneo e emergente. Após muitos avanços no reconhecimento e importância na discussão dessa temática nas escolas de educação básica, em cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação no Brasil, esse debate está ameaçado por várias frentes: mudanças na política educacional para educação básica, em que se destaca a Reforma do Ensino Médio; avanço de discussão de projetos que querem imprimir às escolas brasileiras a censura a temas políticos e sociais; avanço de propostas conservadoras de educação; formulação de currículos oficiais que não contemplam essa temática.

Neste contexto político, econômico e social, refletir sobre “Direitos Humanos, Geografia e Educação para a Cidadania” ganha ainda maior relevância. Ao prepararmos este dossiê a intenção foi reunir contribuições de pesquisadores de diferentes países que permitissem aprofundar o diálogo sobre os direitos humanos e a educação para a cidadania na educação básica, contemplando o ensino das disciplinas de Ciências Humanas, em particular a Geografia e a História.

A divulgação do edital possibilitou a participação de pesquisadores do Brasil, Portugal, Espanha e Chile.

O artigo “Educación Geográfica y Formación Ciudadana” de Andoni Arenas-Martija, Rodrigo Figueroa-Sterquel e Víctor Salinas-Silva, que abre este dossiê, aborda a trajetória da educação geográfica no Chile, com ênfase na análise de uma experiência de formação cidadã realizada por um grupo de

---

1 Professora de Geografia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. sas.fernandes@unesp.br

2 Professor de Didática da Geografia da Universidade de Lisboa. sergio@campus.ul.pt

pesquisadores que buscaram identificar como se produz conhecimento geográfico em escolas públicas de educação básica no Chile. Os autores analisam os documentos curriculares oficiais e os resultados de desempenho do Chile no exame de avaliação internacional da educação básica ICCS para discutir o papel da Geografia na formação cidadã. Os autores argumentam que o governo chileno e países da América Latina têm se dedicado à elaboração de uma política de avaliação de desempenho com esforços para estabelecer um sistema regional de avaliação de competências cidadãs (SREDECC). Tal iniciativa pode contribuir para a metodologia regional de avaliação que fortaleça o compromisso com a formação cidadã e práticas sociais democráticas. No artigo, os autores apresentam o percurso metodológico dessa experiência e ressaltam a contribuição da educação geográfica para a formação para cidadania reforçando valores democráticos, de participação social e com isso, a possibilidade de analisar a produção do espaço geográfico e o território em que os estudantes estão inseridos.

O artigo “El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia”, de Diego García Monteagudo, Juan García Rubio y Benito Campo País, analisa o desigual acesso ao ensino médio na Espanha, a partir das representações sociais de estudantes de escolas da periferia de Valência. Naquele país, o Ensino Médio Obrigatório (Enseñanza Secundaria Obligatoria) é marcado por três grandes mudanças na política educacional, a saber: a “Ley Orgánica General del Sistema Educativo – LOGSE”, aprovada em 1990, a “Ley Orgánica de Calidad Educativa – LOCE”, de 2002 e a “Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE”, de 2013, essa em vigência atualmente. A LOGSE ampliou a idade de escolarização obrigatória para 16 anos e possibilitou a oferta do ensino médio em percursos formativos diferenciados, com o intuito de valorizar a diversidade na escola. Essa lei institui o Programa de Diversificação Curricular (PDC) por meio do qual os estudantes poderiam participar de cursos de curta duração que poderiam ser utilizados para cumprimento das horas obrigatórias necessárias à obtenção do certificado do ensino médio (ESO) e com isso, definem percursos formativos diferenciados. O programa era oferecido a estudantes em idade superior à idade regular de estudos, semelhante à política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na atual legislação, o PDC é substituído pelo Programa de Mejora en el Aprendizaje y en el Rendimiento – PMAR, que reduz a idade em que estudantes podem optar por esta forma alternativa de formação no ensino médio, ampliando a participação dos estudantes. Nesse modelo o currículo e as horas necessárias à formação no ensino médio podem ser cumpridos em escolas de oferta regular e programas de diversificação curricular. Considerando este contexto, os autores analisam as

representações sociais de estudantes da periferia da cidade de Valência que tenham cursado o ensino médio em programas de diversificação curricular. Concluem que a principal contribuição desse modelo formativo é o aumento nos índices de conclusão do ensino médio e o ingresso desses estudantes nos cursos de formação profissional de nível médio. Não obstante este relevante dado, os cursos não proporcionaram a participação ou formação cidadã dos estudantes. Este estudo nos traz um alerta e poderá ser referência para as reflexões que necessariamente faremos em um futuro próximo, considerando a proposta de diversificação curricular que será implementada no Brasil com a Reforma do Ensino Médio.

Os outros dois artigos que compõem este dossiê apresentam e analisam experiências de formação para cidadania e Direitos Humanos realizadas por meio do “Projeto Nós Propomos: Educação Geográfica e formação cidadã”, em diferentes municípios brasileiros.

O artigo “Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora”, de Hugo de Carvalho Sobrinho, Claudinei Lucimar Gengnagel, e Sérgio Claudino Loureiro Nunes, apresentam as experiências realizadas no projeto “Nós Propomos” e do projeto “Parque Educador”, realizados no Distrito Federal. Os autores analisam a contribuição desses projetos na formação de jovens estudantes, por meio da problematização de temas de educação ambiental e sustentabilidade do Cerrado, bioma daquela região. Os autores identificam as similitudes entre os projetos que contribuem para a formação para a cidadania participativa, contribuindo para que os jovens sejam protagonistas no processo de transformação social.

O artigo “Questão ambiental, currículo e didática da geografia na formação para a cidadania”, de Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, Andréa Coelho Lastória e Sérgio Claudino Loureiro Nunes, discute a relação entre cidadania, direitos humanos e questão ambiental ao analisar a experiência do projeto “Nós Propomos”, realizada no município de Marília, em uma escola pública de educação básica. Os autores apresentam as práticas pedagógicas realizadas e concluem que o projeto “Nós Propomos” se apresenta como possibilidade trabalho pedagógico autônomo, com proposta metodológica reflexiva, crítica e que colabora com a formação cidadã, na medida em que realiza investigações sobre a localidade e estimula a capacidade propositiva dos jovens estudantes.

Esperamos que os artigos aqui reunidos contribuam significativamente para o debate acadêmico sobre a formação da cidadania e do respeito aos direitos humanos.



# Educación geográfica y formación ciudadana<sup>1</sup>

---

- Educação geográfica e formação cidadã
- Geographical education and citizen formation

Andoni Arenas-Martija<sup>2</sup>

Rodrigo Figueroa-Sterquel<sup>3</sup>

Víctor Salinas-Silva<sup>4</sup>

**Resumen:** Este artículo argumenta que el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto: que la relación entre Educación Geográfica y Formación Ciudadana es una relación provechosa, fecunda y necesaria para una sociedad contemporánea que sea profundamente democrática; que hoy se hace necesario adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto nuevos conceptos de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales de la modernidad. El texto se divide en tres partes. En la primera, a partir, de la pregunta ¿Por qué a la Geografía le interesan las cosas del mundo? se aborda la cuestión del por qué a la Geografía podría preocuparle la formación

---

1 Este artículo actualiza algunas evidencias, discusiones, reflexiones y referencias planteadas en la Introducción al libro “Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica” de Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa y Víctor Salinas. 2013. Editorial Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

2 Laboratorio de Geografía, Educación y Actores Sociales del Espacio, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. andoni.arenas@pucv.cl

3 Laboratorio de Gobernanza de Espacios Turísticos y Costeros, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. rodrigo.figueroa@pucv.cl

4 Laboratorio de Geografía, Educación y Actores Sociales del Espacio, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. PhD Candidate UCL Institute of Education, London, UK. v.salinas@ucl.ac.uk

de los ciudadanos. La respuesta está en la propia Geografía como disciplina científica: esta preocupación es parte de su propio ser y está presente desde el mismo origen del conocimiento geográfico moderno: conocer el mundo para darlo a conocer. En la segunda parte, se desarrollan los vínculos entre la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana, estas son áreas comunes de interés y preocupación tanto desde el punto de vista teórico como de la comparación de los resultados de Chile para la Evaluación Internacional ICCS 2009-2016. En la última parte, se realiza una primera mirada a las actuales orientaciones curriculares vigentes en Chile (2012) para el ámbito de la Geografía y cómo ellas permitirían potenciar el trabajo de aula en áreas comunes de interés. Estas posibilidades se encaminan a través de un repertorio de estrategias didácticas que le podrían dar curso. Aquí no se aborda si las orientaciones didácticas y su estructuración curricular son las más adecuadas, cuestión necesaria pero que requiere otro tipo de análisis más pormenorizado. Este artículo actualiza algunas evidencias, discusiones, reflexiones y referencias planteadas en la Introducción al libro "Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica" de los autores Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa y Víctor Salinas publicado el año 2013 por la Editorial Universidad de La Serena en la ciudad de La Serena, Chile.

**Palabras clave:** Educación geográfica. Formación ciudadana. Geografía

**Resumo:** Este artigo argumenta que o conhecimento produzido pela Geografia deve ser entendido no contexto da evolução geográfica e histórica da sociedade como um todo; que a relação entre Educação Geográfica e Educação para a Cidadania é uma relação útil, frutífera e necessária para que a sociedade contemporânea seja profundamente democrática; que hoje é necessário adaptar os fins do ensino da Geografia às mudanças no mundo, especialmente à globalização, porque essas mudanças envolvem tanto os novos conceitos de cidadania como novos conteúdos superiores aos destinados à formação das identidades nacionais da modernidade. O texto está dividido em três partes. Na primeira, a partir da pergunta: Por que a Geografia está interessada nas coisas do mundo?, aborda-se a questão do por quê a Geografia poderia se preocupar com a educação dos cidadãos. A resposta reside na própria Geografia como uma disciplina científica: esta preocupação é parte de sua própria natureza e está presente desde as origens do conhecimento geográfico moderno: conhecer o mundo para torná-lo conhecido. Na segunda parte, se desenvolvem as ligações entre Educação Geográfica e Formação Cidadã, essas são áreas comuns de interesse e preocupação, tanto do ponto de vista teórico e como da comparação dos resultados do Chile para a Avaliação Internacional CIEC 2009-2016. Na última parte, realiza-se um primeiro olhar

sobre as atuais diretrizes curriculares em vigor no Chile (2012) para o campo da Geografia e analisa-se como elas permitiriam melhorar o trabalho em sala de aula em áreas de interesse comum. Essas possibilidades são apresentadas com um conjunto de estratégias didáticas que poderiam dar curso. Aqui não se aborda as orientações de ensino e estrutura curricular são mais adequadas, uma questão necessária, mas que exige outra análise mais detalhada.

O presente artigo atualiza algumas evidências, discussões, reflexões e referências levantadas na introdução do livro "Educação para a Cidadania da Educação Geográfica", dos autores Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa e Víctor Salinas, publicado em 2013 pela Universidade Publishing de La Serena, na cidade de La Serena, Chile.

**Palabras clave:** Educación geográfica. Formación ciudadana. Geografía

**Abstract:** This paper argues that geographical knowledge can contribute to the relationship between Geography Education and Citizenship Education. This is a necessary link to safeguard democracy in a changing world and contested globalisation. It introduces innovative concepts and school content that fosters students' critical understanding on citizenship ideas based on modern national identities. The paper is organised in three sections. The first section builds on two questions: why Geography has an interest on the world? And, to what extent Geography has a stake on citizens' education? The answer builds on the contributions of Geography as a scientific discipline. It provides with an understanding on the core purposes of geographical knowledge: understanding the world for increasing people's awareness about it. The second section compares Geography Education and Citizenship Education as complementary field studies. The results on an international assessment serve as pointers to consider the importance of the geography in students' civic knowledge. The last section examines geography's school content in the national curriculum to highlight potential common topics. These topics are then taken into consideration as learning strategies provided for the use of school teachers, researchers and teacher educators. This paper is based on the previous publication: Araya, Arenas Bruno, Figueroa and Salinas (2013) Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.

**Keywords:** Geography education. Citizenship education. geography.

## Introducción

Cuando El Principito (Saint-Exupery, 1951), en su camino hacia la Tierra, llega al último planeta, se lleva una terrible decepción al profundizar su conversación con el geógrafo. El Principito quería saber de las montañas y los lagos de ese planeta, siéndole natural compararlo con el suyo: con sus volcanes, sus baobabs y su flor... !cuestión que hacemos todos/as... comparar y contrastar con lo que conocemos!

Decepción porque el geógrafo sólo le podía hablar de las cosas ciertas e inmutables registrado en su libro y no de las emociones que le provocaba su flor y las preocupaciones que le generaban los volcanes y los crecientes baobabs. Quizás, a su modo, El Principito era un Ciudadano del universo, que no le bastó su pequeño espacio de vida, que necesitó de los/as otros/as, inmensamente curioso, opinante a no más poder y emocionalmente empatizado con las criaturas, sus hábitat y con los espacios que juntos construían. Quizás, El Principito fue uno de los primeros geógrafos postmodernos, al considerar que lo sustantivo era las relaciones que surgían entre lo material y las emociones al habitar un espacio determinado por relaciones complejas y aún más sí este espacio se ampliaba a través de la curiosidad y el viaje. Conocer el mundo supone desarrollar un vínculo cognitivo y emocional con él, ya no te es desconocido, te vincula y te compromete, es la raíz de las relaciones entre Geografía y Ciudadanía. Teniendo esto en mente hemos elaborado este artículo.

Teniendo esto en mente hemos elaborado este capítulo, el cual se subdivide en tres partes. En la primera, a partir, de la pregunta ¿Por qué a la Geografía le interesan las cosas del mundo? se aborda la cuestión del por qué a la Geografía podría preocuparle la formación de los ciudadanos. La respuesta está en la propia Geografía como disciplina científica: esta preocupación es parte de su propio ser y está presente desde el mismo origen del conocimiento geográfico moderno: conocer el mundo para darlo a conocer. En la segunda parte, se desarrollan los vínculos entre la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana, estas son áreas comunes de interés y preocupación. En la última parte, se realiza una primera mirada a las actuales orientaciones curriculares vigentes en Chile (2012) para el ámbito de la Geografía y cómo ellas permitirían potenciar el trabajo de aula en áreas comunes de interés. Estas posibilidades se encaminan a través de un repertorio de estrategias didácticas que le podrían dar curso. Aquí no se aborda si las orientaciones didácticas y su estructuración curricular son las más adecuadas, cuestión necesaria pero que requiere otro tipo de análisis más pormenorizado.

# 1. ¿Por qué a la geografía le interesan “las cosas” del mundo?

## 1.1 La evolución del Pensamiento Geográfico y de la Geografía Escolar.

Como toda disciplina científica, el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto. El uso social del conocimiento geográfico podemos reconocerlo investigando cómo la Geografía ha sido concebida en los últimos 50 años.

Wolforth (1976) realizó un paralelismo entre los cambios en la Geografía y las diferencias generacionales de los años '50 y '60 del siglo pasado que utilizaron distintos puntos de partida para concebir el mundo. Basados en el concepto de la aldea global, que predominaba en los optimistas y prósperos años '60, la Geografía anglosajona asumió una perspectiva global que ponía el énfasis en los puntos en común que tiene la experiencia humana, superando las diferencias, y en una búsqueda positivista de leyes y teorías generales para explicar los modelos espaciales resultantes. En las generaciones de la década de los '70, Wolforth (1976) observa un declive de la idea del internacionalismo y el descubrimiento que el concepto de aldea global y el positivismo habían ignorado las experiencias individuales y comunitarias del espacio. Esto suscitó un nuevo interés por la Geografía del comportamiento y surgiendo la Geografía Humanista, en cuyo seno el concepto de Lugar, ese del espacio identitario que surge de la experimentado individual y colectivamente, adquiere centralidad.

Otra reacción frente al positivismo en Geografía condujo en aquel momento a lo que se llamó Geografía Comprometida. Esta Geografía Comprometida ha seguido dos tendencias diferentes. Por una parte, la conocida como Geografía del Bienestar, que es una respuesta liberal a las desigualdades sociales, que intenta describir modelos de desigualdad de oportunidades y buscar la causa de las relaciones de poder que la originan, para predecir o planificar unos modelos mejorados de vida (Bale, 1988). La Geografía del Bienestar ha considerado la importancia de la Geografía en la vida cotidiana al poner énfasis en la cartografía de las desigualdades urbanas, regionales y globales, en el estudio de temas relacionados con el desarrollo del mundo en desarrollo y en la resolución de problemas de planificación local-regional. La segunda tendencia es la Geografía Radical, que considera que el enfoque anterior ofrece unas soluciones que sólo paliar los problemas derivados de la

injusticia social y la destrucción ambiental (Wallace, 1975). Entre los objetivos de la Geografía Radical figura el análisis de las estructuras sociales tales como el capitalismo, el patriarcado y el racismo institucional, en la perspectiva de su cambio ya que impiden a las personas ejercer el control de sus propias vidas (Fien, 1992) y por ende del control del espacio en que viven.

Dado que las disciplinas académicas tienen su expresión en las asignaturas escolares a través de la transmisión de sus conocimientos propios en la formación de los profesores, en el desarrollo de manuales para el/la profesor/a y textos para los/as estudiantes, llevando de manera implícita los distintos enfoques teóricos hacia el currículo escolar<sup>5</sup>, así la Geografía Escolar ha pasado por etapas que reflejan las diferentes demandas de la sociedad respecto a los contenidos geográficos y de ello se desprende el valor de la propia Geografía (FIEN, 1992.)

Podemos reconocer tres etapas en la evolución de las concepciones de la Geografía Escolar (GRAVES, 1981; WALFORD, 1981; URKIDI, 1994). La primera, considera a la Geografía como fuente de información sobre gentes, lugares y productos de distintas áreas del mundo y su estudio contribuía a una educación de tipo enciclopédico, según la cual los estudiantes eran considerados personas cultas si acumulaban y reproducían información sobre las características de la vida sobre la Tierra (GRAVES, 1981). Este enfoque de la Educación Geográfica ha sido clasificado como un reflejo de una ideología política conservadora (WALFORD, 1981) e influenciado por el determinismo geográfico (URTEAGA; CAPEL, 1982).

En la segunda etapa, su enseñanza, además de continuar basándose en la adquisición de información, implicó la sistematización de la información y la formulación de teorías sobre regiones y, posteriormente, sobre los sistemas espaciales. Acompañan esta sistematización y teorización la adquisición de técnicas cartográficas y de trabajo de campo en la enseñanza, efecto del desarrollo de éstas en el desempeño de la profesión (CAPEL, 1981). Esto refleja la evolución hacia una ideología liberal en la Educación Geográfica (WALFORD, 1981), enfatizando la utilidad de la Geografía para integrar a los estudiantes en estructuras sociales establecidas y equiparlos con las habilidades necesarias para encontrar un trabajo (Graves, 1981) y hacer sus aportes a la sociedad desde ese espacio social (LUIS; GUIJARRO, 1992; URKIDI, 1994).

La tercera etapa, pone más énfasis en los procesos que en los resultados, y los objetivos sitúan en segundo término los contenidos factuales en beneficio del desarrollo de las claves del conocimiento, habilidades y valores adecuados para vivir en un mundo en cambio (GRAVES, 1981). Se corresponde con el surgimiento de una ideología constructivista en educación (WALFORD, 1981), lo

---

5 Además esto se relaciona con las propias “variaciones” que han tenido los currículos escolares a partir de las fuentes y enfoques teóricos que los han inspirado y llevado adelante. Relación relevante que aquí no se profundiza.

cual, como veremos más adelante, hace necesaria una mirada interdisciplinar (URKIDI, 1994; CELI; MORENO, 2008). En esta etapa, la enseñanza de la Geografía adopta enfoques humanísticos, del bienestar y radicales, considerando a los contenidos disciplinarios como un medio para la educación integral, antes que fines, puesto que propician el desarrollo de modos de ser, ya sea en términos individuales y/o sociales. A partir de esto podemos decir que lo geográfico no es solo un contenido escolar sino que además, y antes que todo es experiencia y prácticas.

Esta cuestión ha adquirido relevancia sustantiva a fines del siglo XX y comienzos del XXI, donde y cuando vivir adecuadamente en un mundo cambiante consiste, parcialmente, en ir encontrando respuestas a una serie de preguntas y problemas geográficos que enfrentamos a medida que actuamos. No sólo como receptores de información sino como entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos (AGTA, 1988). La dimensión geográfica de todos estos roles se ilustra en la Tabla N° 1.

Tabla n° 1. Dimensión geográfica de los roles sociales asociados a la ciudadanía.

Receptor de Informações	¿Cómo adquirir, evaluar e interpretar la información y cómo tomar decisiones racionales?
Ente social	Dónde arrendar o comprar una casa en relación con el trabajo y los hábitos del tiempo libre de la familia.
Usuario de servicios de ocio	Cuándo y dónde pasar las vacaciones y cómo usar el tiempo libre en beneficio propio, de la comunidad y del medio ambiente.
Productor	Dónde encontrar trabajo; consecuencias de las diferentes maneras de desplazarse al lugar de trabajo y los costes y beneficios de los controles sobre las industrias respecto a su impacto sobre el medio ambiente.
Consumidor	Dónde comprar y por qué; formas alternativas de transporte; consideración de la conveniencia o no de comprar productos que pudieran estar excesivamente empaquetados o que en su fabricación se hayan utilizado métodos social o ecológicamente injustos.
Ciudadano	decisiones políticas; cómo evaluar formas alternativas de acción social y cómo animar a otros a participar en la conservación del medio ambiente y en la lucha contra la injusticia social.

Fuente: AGTA (1988), traducción propia

Decisiones que se tomen respecto a problemáticas como éstas estarán basadas en conocimientos, habilidades y valores de tipo geográfico que nos habrá ido proporcionando la experiencia y que podrían ser objeto de estudio en la asignatura y/o contenidos de Geografía. El objetivo de cualquier currículo de "Geografía para la vida" debería ser el de perfeccionar las Geografías personales de los estudiantes (FIEN, 1992). Tales currículos, que deberían incluir el trabajo en las diferentes escalas (local, regional y global) pueden ayudar a realizar mejor todas esas funciones, puesto que contribuyen a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos.

## 1.2 La relación Educación Geográfica - Formación Ciudadana

El concepto Ciudadanía es complejo, y como tal, multidimensional, relacional y evolutivo. Pagés (2003), tomando como base el trabajo realizado por Gagnon y Pagé en 1999, propone un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que interrelaciona cuatro componentes, que sirven de base a los estudios de la ciudadanía desde la enseñanza escolar (Ver tabla nº 2). Este cuadro conceptual es muy apropiado para distintas realidades y componentes de la ciudadanía y puede ser fuente de inspiración para acciones de Educación Ciudadana. Entendida esta como

un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades (AUDIGIER, 1999, p. 6).

La necesidad de prospectiva, de futuro es, sin duda, uno de los retos principales de la Educación Ciudadana. En la relación pasado, presente y futuro reposan precisamente los conceptos de conciencia geográfica y conciencia histórica. La legítima construcción de futuros por parte de los diversos individuos, grupos humanos y su concreción espacial han sido claves en los procesos de construcción del proyecto global, nacional, regional o urbano; el ejercicio necesario de proyectar en conjunto los mejores proyectos, y consensuar aquellos de orden territoriales que logren niveles de crecimiento económico equitativamente distribuido gestionando sustentablemente los servicios ambientales es una de las contribuciones que la Educación Geográfica puede

aportar para la Formación Ciudadana.

**Tabla nº 2.** Los Cuatro Conceptos de la Ciudadanía Democrática

1	2
Las pertenencias culturales, sociales y supranacionales que se refieren al hecho que cualquier ciudadano puede definirse en relación con una o varias pertenencia en el seno de su sociedad. Señalan como variables de este componente lo polos de pertenencia y la importancia relativa de la diversidad.	El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias. Incluyen como variables los propios derechos y los programas y medidas para llevarlos a la práctica.
La participación política y civil: acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno. Las variables que incluyen este componente son los dominios de la participación.	La identidad nacional: el conjunto de características de la identidad colectiva de una comunidad política a la que todos los ciudadanos son invitados o incitados a pertenecer. Esta identidad se forma a través de la historia, la cultura social.
3	4

Fuente: Gagnon y Pagé en 1999 y Pagé, 2003.

El aprendizaje de la Geografía, ha respondido a tres objetivos que “se suceden, se enlazan o se superponen” (Bailly, 1998, p. 231): la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios (la situación respecto de otros países y del mundo), y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o implícita. Por ello Bailly (1998, p. 231) se planteaba

Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. Frente a la globalización y a los nuevos regionalismos que surgen simultáneamente, ¿cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la Geografía?, ¿cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden éstas convivir?

Bailly (1998), por su parte señalaba la necesidad de adecuar los fines de la Enseñanza de la Geografía a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos y, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales, por lo demás cambiantes. En las propias palabra de Bailly,

“la globalización nos hace descubrir una nueva ciudadanía: la de un mundo que se puede ver a través de las imágenes de los satélites, de un mundo de la velocidad y del desplazamiento, de un mundo unido para tratar los problemas del desarrollo sostenible (...) La ciudadanía, transmitida por la historia y la Geografía, ya no puede ser exclusivamente la del Estado-nación. Hoy día, la movilidad se ha generalizado: movilidad de las personas, las informaciones, los bienes y los servicios. Esto explica la idea de globalización, opuesta al arraigo tradicional; explica también el concepto de ciudadanía fluida, relacionado con la residencia y no con el nacimiento. Sin embargo, en este mundo en movimiento, la realidad de la residencia no desaparece: los marcos de vida son más evolutivos, pero en esas localizaciones cambiantes el hombre adquiere nuevos conocimientos. El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La conciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la conciencia del lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la Historia y la Geografía habrán de integrar paulatinamente” (Bailly, 1998, p. 228).

De manera que, necesariamente, al analizar estos temas se deben abordar los complementos y las posibles exclusiones de la dualidad problemática particulares – problemáticas globales.

### 1.3 Los ciudadanos localizados: punto de partida

El punto de partida para la investigación de las relaciones entre Ciudadanía y Geografía es que un ciudadano siempre puede considerarse ciudadano de “alguna parte”, en el sentido de ser habitante, habitar en términos individuales y colectivos diferentes tipos de espacios a diferentes escalas, desde los físicos a los mentales, incluso con diferentes temporalidades. Los derechos formales asociados a la Ciudadanía en general no se relacionan, salvo algunas excepciones, a ciertos territorios o lugares (ROGERS, 2001). Es decir, parte de la debilidad de su concreción está en que no están espacializados, sin desplegarse en la vida real de las personas y de las sociedades, son muchas veces imaginados sin topologías-experiencias determinadas.

El ejercicio real de estos derechos también va asociado a lugares concretos, que empiezan en el mercado y el ágora de las Ciudades-Estado griegas y llegan a los múltiples espacios públicos de una sociedad industrial urbana: la escuela, la universidad, la unidad administrativa vecinal, el sindicato en los lugares de trabajo; las vías y plazas cívicas de la ciudad, los campos o estadios deportivos, entre otros. Además, la diferenciación social comúnmente se entiende, se construye y se representa como una diferencia espacial, y viceversa. La ciudadanía se basa en sentimientos de pertenencia cultural y social o de pertenencia a una comunidad, sentimientos que se hallan a menudo aparejados con conceptos de dentro y fuera o cerca y lejos, que implican la existencia

de conjuntos de límites territoriales, a veces verdaderas fronteras.

Sin embargo, los aspectos geográficos de la ciudadanía han recibido mucho menos atención que sus bases históricas, jurídicos e institucionales. Estudiando el pensamiento geográfico, se deduce que desde fines del siglo XIX a principios del XX, el concepto de ciudadanía constituía una preocupación explícita en el pensamiento geográfico de la época (Rogers, 2001). Esta preocupación adoptó diversas formas, poniendo en cuestión y examinando, por ejemplo, la ciudadanía imperial, la ciudadanía internacional, la armonía y unidad entre las esferas locales y nacionales, la base regional de la comunidad política y las asociaciones que se hacían entre ciudadanía y territorios nacionales.

Los geógrafos de aquella época (por ejemplo, Friedrich Ratzel) intentaron responder a las preguntas acerca de dónde pertenecía realmente la gente o cuál era su lugar en el mundo, ya que el propósito declarado de la Educación Geográfica también era hacer mejores ciudadanos. Sin embargo, este enfoque tan explícito quedó parcialmente relegado durante los decenios centrales del siglo XX y no fue recuperado hasta hace poco. Efectivamente, a lo largo del último decenio ha habido una reafirmación del papel que tiene el espacio en la teoría social, por lo que cabe preguntarnos si estudiar y analizar el espacio contribuirá a nuestra comprensión de la ciudadanía (ROGERS, 2001). Especialmente hoy en que la lógica de la ciudad como un derecho ha sido ampliamente desarrollada en el mundo académico (HARVEY, 2013), lo que en la práctica significa que la ciudad, debe ser entendida desde una óptica universalista dado que la ciudad es un bien que todos los ciudadanos compartimos y su calidad nos afecta a todos (COCIÑA, 2012).

Pagés (2005) señala que los principales aportes de la enseñanza de la Geografía a la Educación Ciudadana podrían consistir en formar a los niños/as y jóvenes estudiantes para que:

- I. Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico sobre ella.
- II. Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- III. Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica.
- IV. Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos.
- V. Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.
- VI. Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía.
- VII. Aprendan cómo se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás.
- VIII. Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la

marginalización de las personas.

Es en este contexto la Geografía, como disciplina de análisis holístico logra relevancia incorporando a su enseñanza nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades (Manifiesto para la Enseñanza de la Geografía; FIEN, 1992). En cuanto a las habilidades el currículo de Geografía debe desarrollar, las que sean útiles para la vida cotidiana y que capaciten a las personas para controlar sus propias vidas, formando a los estudiantes para enfrentarse con los problemas sociales - medioambientales. Estas habilidades fundamentales, son:

1. Adquirir, analizar, evaluar información.
2. Examinar las implicaciones personales en una situación, asunto, decisión o problemáticas determinadas.
3. Tomar decisiones tras una adecuada información y reflexión que valore equilibradamente el interés personal y la responsabilidad social.
4. Tener en cuenta criterios de justicia, ética. Moralidad o utilidad, a la hora de juzgar personas, acontecimientos, temas, decisiones y políticas.
5. Recoger los intereses personales en cualquier situación, problema, decisión o política y desarrollar estrategias efectivas para estimularlos.
6. Comunicar las propias ideas de manera diferentes y eficaces de modo de influir en los cambios.
7. Cooperar y colaborar con grupos y organizaciones para la consecución de objetivos comunes.

## **2. Relaciones existentes entre educación geográfica y formación ciudadanía**

La Educación Geográfica y la Formación Ciudadana son dos cuerpos de conocimientos que han madurado en los últimos años evidenciando giros y crisis sobre sus propias teorías y funciones fundantes. En este marco, consideramos necesario identificar los diagnósticos y propuestas educativas que ambas disciplinas plantean, para luego llegar a establecer sus elementos de convergencia y complementariedad.

### **2.1 Educación Geográfica.**

El diagnóstico sobre el contexto de los estudiantes en Geografía, ha implicado reconocer la existencia de un perfil de estudiante que se desenvuelve en lo local pero que está en contacto directo con las grandes corrientes globales. En geografía, esto se entiende como un problema de escala. Cuando

un mismo sujeto se mueve en distintos espacios, por lo que requiere ser entendido en distintos niveles de análisis. La literatura en Educación Geográfica sugiere que algunos de los aprendizajes requeridos para esto son:

- Comprender la complejidad de los sistemas ecológicos a un nivel de interconexión e interdependencia de los diversos sistemas humanos y demográficos con los sistemas físicos y biológicos (LIDSTONE, 2006).
- Transitar desde el uso de habilidades centradas en la localización, hacia el análisis sistémico y escalar sobre cómo funcionan las culturas y se estructuran los sistemas económicos y políticos (GERBER, 2003).
- Preparación para realizar procesos de toma de decisiones en el siglo XXI (POZO; POSTIGO, 2000).
- Ejercer acciones a un nivel estratégico involucrando resolución de problemas en torno a logística y planificación de escenarios en distintas escalas (SCOFFHAM, 2010).

Brooks; Gong; Salinas (2017) han podido establecer que la noción de escala está presente en la mayoría de los currículos nacionales de América del Sur. Por lo general es entendida como la interacción de tres niveles: global, regional y local. Siendo el local la categoría con mayor variabilidad, indicando espacios nacionales o de barrio indistintamente. No obstante, la difusión del esquema de tres (global-regional-local) ha normalizado una sola lectura de lo que es la escala. En vez de atender a la relación de espacios –principio básico del pensamiento escalar– se utiliza de forma taxativa, fomentando un pensamiento reduccionista al conocimiento memorístico de la localización de lugares u objetos en el espacio.

El esquema de tres tiene sus beneficios pedagógicos. Es estructurado, por lo que facilita la enseñanza y ofrece esa certidumbre taxonómica que a los estudiantes les encanta. Pero por otro lado, vemos un diagnóstico creciente en la literatura sobre Educación Geográfica que demanda prestar atención a la forma en que los estudiantes establecen la relación entre las categorías de escala. Eso es lo que les ayuda a construir sus nociones de mundo de forma autónoma resguardándolos de la creencia ciega de narrativas globales como la globalización o el localismo de narrativas locales nacionales o autóctonas.

## Propuestas y desafíos educativos

Antes estas problemáticas, la Geografía, entendida tan solo como ciencia de los mapas, no podría dar soluciones efectivas. Por el contrario, es necesario establecer el tránsito hacia los aprendizajes necesarios para comprender y operar en el mundo en que se vive (Araya, 2009; 2010). Apropiarse de un

razonamiento geográfico que facilite la toma de decisiones lógica, informada y autónoma basada en la comprensión del entorno humano y natural: un cambio de paradigma (Ver Tabla n° 3).

**Tabla n° 3.** Cambios de Paradigmas en la Educación Geográfica

DE LA ENSEÑANZA DE LOS MAPAS A LA ALFABETIZACIÓN GEOGRÁFICA	
Enseñanza Tradicional de la Geografía	Alfabetización Geográfica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el soporte (mapas)</li> <li>• Localización como única habilidad</li> <li>• Localización entendida solo como forma de orientarse</li> <li>• Ubicación de objetos</li> <li>• Memorización de formas y relieves</li> <li>• Pedagogía orientada a la adquisición de conocimientos de forma memorística, sobre todo del ámbito físico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en los estudiantes</li> <li>• Habilidades para establecer relaciones:</li> <li>• Interacción: Visión multiescalar y sistémica</li> <li>• Interconexión: Toma de decisiones</li> <li>• Implicaciones: Interdisciplinar</li> <li>• Pedagogía centrada en el entendimiento del mundo de forma lógica, informada y autónoma.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, la Geographical Association (del Reino Unido) y otros autores como Edelson (2011) de la National Geographic Society, plantean la necesidad de la Alfabetización Geográfica como una propuesta Educativa a nivel de toda la población, entendiéndola como la habilidad de usar el conocimiento y el razonamiento geográfico para tomar decisiones. Así como, la comprensión de los sistemas sociales y naturales, razonamiento geográfico y toma de decisiones sistemática.

Estos elementos constituyen un paradigma interpretativo y sistémico sobre la lectura de la realidad geográfica. A juicio de Edelson (2011), existen tres componentes básicos que sintetizan los aprendizajes necesarios en la lógica de la Alfabetización Geográfica:

1. Interacción: Comprender el mundo como sistemas y cómo estos interactúan. Sistemas sociales, sistemas ambientales y cómo interactúan entre ellos. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonamiento sobre los sistemas sociales, sistemas ambientales y la interacción entre ellos.
2. Interconexión: Implica el desarrollo del razonamiento geográfico. Sobre cómo un lugar en el mundo puede estar conectado con otro, cuáles son las cualidades de estos lugares. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonamiento acerca de la Geografía
3. Implicaciones: Comprende el desarrollo de la toma de decisiones, de ser capaz de evaluar las implicancias de cualquier decisión de forma sistemática. Cómo interactúan los fenómenos y cómo los fenómenos están conectados para tomar decisiones en el siglo XXI. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonar sobre decisiones sistemáticamente.

## 2.2 Formación Ciudadana.

El diagnóstico sobre el contexto de aprendizaje de los estudiantes por parte de la Formación Ciudadana se insertan en las crisis de la gestión de lo público, de los gobiernos y los nuevos sentidos ciudadanos en el contexto de la globalización, especialmente los efectos de las redes sociotécnicas en funcionamiento. Así surge la referencia de poner en el contexto de la Gobernabilidad a la Ciudadanía y su formación.

Gobernabilidad en América Latina y el Caribe, es entendida como la capacidad de la Institucionalidad para resolver problemas específicos de la región como la pobreza, la desigualdad y controlar la “fragmentación y disolución de lazos e identidades colectivas, a la pérdida de confianza en lo público, y el debilitamiento del sentido de pertenencia a una comunidad política mayor que la local” (COX; JARAMILLO; REIMERS, 2005, p. 4). Se enfrenta a nuevas formas de organización y gestión política que dan cuenta de una crisis de las formas tradicionales de gobierno en contextos cada vez más neoliberales, donde el tamaño y las competencias del Estado se han intervenido para reducirlo y compartir sus competencias con instituciones internacionales, corporaciones o empresas y la propia ciudadanía para realizar y solucionar problemas territoriales.

A esta nueva forma se le denomina gobernanza (STOKER, 1998; CHIA et al., 2010; REY-VALETTE ET AL., 2014; DALLABRIDA, 2015; FIGUEROA-STERQUEL ET AL, 2016) entendida como un proceso dinámico de coordinación entre actores públicos, privados y sociedad civil con lógicas diferentes y recursos asimétricos que se establecen en torno a desafíos territoriales y territorializados, cuya meta es la construcción colectiva de objetivos y acciones a través de dispositivos múltiples que se apoyan en aprendizajes colectivos y que participan en las reconfiguraciones, innovaciones institucionales y organizacionales dentro de los territorios (Chia et al., 2010). En este contexto, las capacidades de análisis crítico y síntesis de la personas y de las capacidades de los actores para actuar en red y desarrollar liderazgos que permitan articular a diversos actores se vuelve vital. Un nuevo sentido de la vida pública, cultura política y cohesión social en el contexto de la globalización (SCHULZ, 2008), la que redefine “el alcance de la esfera de la vida pública, desafía las nociones tradicionales de ciudadanía. Las decisiones tomadas en ámbitos más amplios afectan las tomadas en el estado-nación y llevan a interpretar la ciudadanía en términos renovados” (COX, JARAMILLO, REIMERS, 2005, p. 4).

## Propuestas y desafíos educativos

El primer elemento eje que se identifica a partir de las nuevas necesidades contextuales, hace referencia al cambio en el tipo de aprendizaje que los estudiantes desarrollan. Lo que tiene impacto directo en el tipo de contenido que se valoriza. En este sentido, la Educación Cívica, entendida como el solo conocimiento de las instituciones, los emblemas patrios de una nación, la constitución y los mecanismos formales de participación a través del voto, resultan insuficiente para comprender un mundo globalizado e interdependiente (SCHULZ, 2008; ESPÍNOLA, 2005). Del mismo modo, el conocimiento de las leyes a nivel memorístico tampoco garantiza el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

De este modo, existe la necesidad de incorporar concepciones y métodos de enseñanza activa que aseguren una comprensión contextualizada de la ciudadanía, pero que no descuiden la apropiación de conocimientos disciplinares que actúen como herramientas conceptuales que permitan la movilidad de los ciudadanos en los sistemas sociales, económicos y cívicos de forma paralelo o incluso simultáneas. Como plantea el Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC, 2010), se busca resolver esta problemática aplicando una *nociWdanas*, las que involucra el desarrollo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al ciudadano comprender un problema y establecer estrategias de resolución de forma pacífica (MINEDUC, 2010).

Tradicionalmente, se entiende la participación ciudadana como el acto de votar. El cual involucra solo uno de los conductos regulares que comprende el actual sistema democrático y del que se hizo cargo la Educación Cívica. En la lógica de la Formación Ciudadana, el concepto de participación, involucra la fiscalización, organización y ejercicio de la ciudadanía en todo nivel. No es solo la participación en los mecanismos democráticos de la política formal, referidos al sistema de partidos políticos y la representación democrática, sino al ejercicio de una ciudadanía activa que comprende la participación en las diversas organizaciones de la sociedad (ESPÍNOLA, 2005), independiente de su adscripción ideológica o social. Involucra la participación en partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones de barrio como juntas de vecinos o iglesias y campañas públicas que busquen el ejercicio o mejora de los derechos y deberes ciu-

dadanos (Ver Tabla N° 4).

**Tabla N° 4.** Cambio de paradigma: de Educación Cívica a Formación ciudadana

DE EDUCACIÓN CÍVICA A EDUCACIÓN CIUDADANA	
Educación Cívica	Formación Ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en institucionalidad política.</li> <li>• Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria.</li> <li>• Orientada a adquisición de conocimientos - foco en contenidos.</li> <li>• Implícitamente se esperaba que los estudiantes adhirieran a la nación, el país como a conductas pro-sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triple foco: institucionalidad política, ampliación temática a problemas actuales de la sociedad y a las competencias para resolver conflictos.</li> <li>• Presente a lo largo de la secuencia escolar.</li> <li>• Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas.</li> </ul>

Fuente: Cox, Jaramillo, Reimers, 2005.

En su implementación, la Formación Ciudadana es entendida como un concepto y propuesta longitudinal. Al ampliar la noción de participación desde el voto a la ciudadanía activa, autores como Schulz (2008), Cox, Reimers, Jaramillo (2005) y Contreras (2012) entienden que las primeras experiencias de socialización de los estudiantes en la escuela, son también espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía al involucrar experiencias de convivencia en grupos socialmente diversos.

### 2.3 Convergencias de la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana.

#### *Necesidades de la sociedad a la que responden*

Para ambos cuerpos de conocimiento, la Globalización se constituye como coyuntura que gatilla su actualización y revaloración social. Vivir en un mundo interconectado significa que la economía es interdependiente, la noción de fronteras se diluye, las identidades nacionales y los mecanismos de comunicación entran en procesos de obsolescencia y en un mayor grado de actualización. En vez de obstaculizar el crecimiento de los cuerpos de conocimiento, se posicionó como un diagnóstico común que plantea soluciones

complementarias.

### *Visión multidimensional*

Las herramientas conceptuales constituyen un punto de convergencia importante. En su uso, ambos espacios formativos reconocen el valor de la multi-causalidad en la interpretación de los fenómenos sociales. En efecto, la noción de lo glocal (Global-Local) en Geografía tiene plena correspondencia con la ampliación temática de la Formación Ciudadana, desde la Institucionalidad hacia problemas socio-ambientales, culturales y étnicos.

### *La forma de entender el contenido que se aprende*

Un elemento importante de convergencia, es la forma en que estructuran el aprendizaje a nivel educacional. Tal como lo presentan las bases curriculares chilenas, tanto los ejes de Geografía como de Formación Ciudadana pretenden "que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática" (MINEDUC, 2012, p. 8). Se propone una lógica en donde se amplía la noción de contenido. Desde saberes enciclopédicos a una lógica que es ya convencional, mirando en su conjunto los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos para desenvolverse plenamente en sociedad, valorando el conocimiento que viene desde la experiencia.

### *Estado de desarrollo*

El estado de desarrollo de ambos espacios de conocimiento es variado pero la ciudadanía como contenido no se encuentra totalmente ligado a la formación docente. Por lo que es siempre dependiente de las dos líneas troncales de conocimiento con que se prepara a los docentes que enseñan el contenido de ciudadanía: Geografía e Historia.

Del mismo modo, la profundidad con que se incorpore en la formación docente depende primero si es para profesores de educación primaria o secundaria. La formación inicial de primaria se focaliza en temas pedagógicos por lo que la preparación en temas ciudadanos se ve desde esa perspectiva mayoritariamente. Para el caso de los profesores de educación secundaria eso difiere, ya que el foco es en la preparación de especialistas en un área de conocimiento. En la mayoría de los programas de formación inicial en Chile, los estudiantes se forman por 5 años como profesores y especialistas en su área disciplinar.

En cuanto al espacio que ocupan en el currículo nacional, tanto la For-

mación Ciudadana, como la Geografía son reconocidas plenamente por el Ministerio de Educación Chileno y validadas en La Ley General de Educación. No obstante, se posicionan como parte del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por lo que la gestión curricular y del tiempo en el ejercicio de aula se transforma en una problemática a la hora de implementar clases. Los tres componentes tienen que distribuir el tiempo de una sola asignatura.

En el caso de Chile existe evidencia (SALINAS; PEREZ; ARENAS, 2015) de la preponderancia que la Historia tiene como forma de explicación o generación de ejemplos para los estudiantes. Aspecto que se contradice con la potencialidad que tiene para el aprendizaje de los estudiantes el utilizar distintas perspectivas disciplinares. Esto requeriría asignar tiempo exclusivo para cada área de conocimiento, así como espacios intencionalmente interdisciplinares donde se unen las tres perspectivas (Ciudadana, Geográfica e Histórica). Si no se intenciona esto en los objetivos, la Historia va a seguir siendo la única forma que los estudiantes tendrían de entender la ciudadanía.

La competencia curricular puede causar problemas en la implementación de propuestas didácticas centradas en problemas ciudadanos y geográficos. Un buen ejemplo de ello es el tema de los conflictos ambientales, que en Chile se ha multiplicado desde principios de los años 2000 activando diferentes movimientos ciudadanos en el país. Su incremento se debe en parte a la amenaza que comunidades locales perciben sobre la mantención de sus condiciones de vida en un contexto que busca favorecer las condiciones macroeconómicas de un país y su inserción en los mercados globalizados.

Un caso significativo de conflicto ambiental en Chile entre 2001 y 2017 ha sido el proyecto minero Pascua Lama. El proyecto requería intervenir un complejo de glaciares en la Cordillera de Los Andes para poder explotar un yacimiento de oro. Al hacer esto, afectaba el sistema hídrico del valle del Huasco. Esta problemática activa distintos actores políticos entre comunidades de pueblos en el valle, Greenpeace, la minera Barrick Gold y el gobierno a nivel local y nacional. El conflicto ha tenido varios finales abiertos en términos legales y políticos. Y a pesar de contar con distintas resoluciones que restringen la explotación del mineral en 2017, este caso todavía no está del todo resuelto.

Este tipo de problemas incómodos y sin una resolución clara, son cotidianos para los ciudadanos actuales. La clave es comprender, y para comprender la complejidad de este caso en la escuela, se requiere manejar conocimientos geográficos que interrelacionen cómo se conforman los paisajes de montaña, las formas de asentamiento en el valle del Huasco, la valoración

y el uso que las comunidades dan al patrimonio natural y cultural, los factores que dan sostenibilidad a una comunidad en un clima semi-árido, la valorización económica de los espacios cordilleranos y la importancia estratégica que esta tiene para la geografía económica de Chile.

La importancia de tener disciplinas científicas vinculadas a las asignaturas escolares es especialmente sensible para el caso de ciudadanía. En el caso anterior muchas de las variables consideradas no habrían aparecido de ser vistas sólo desde un punto de vista coyuntural. Esto indica que el tratamiento de problemáticas ciudadanas debe basarse en cuerpos de conocimiento especializados. Por un lado, para llegar a una conclusión informada de forma razonable, pero por el otro para evitar juicios de valor a priori y manipulación política de los contenidos escolares o para reconocerlos cuando los tengan.

La Formación Ciudadana ha tomado fuerza últimamente en Chile para incluirse no sólo como contenido sino como asignatura escolar. Esto representa un debate positivo para el país pero, por otro lado, no existe la misma claridad cuando se habla de la base de conocimientos para los contenidos de ciudadanía. La Formación Ciudadana actualmente puede llegar a posicionarse como una asignatura pero no emana de una disciplina de forma clara en el país y esto se debe mejorar. No solo para darle estabilidad en el tiempo, sino para que exista rendición de cuentas desde los especialistas hacia la escuela. Es decir, como plantea Marsden (1997) para el caso de Geografía, que se pueda seguir el hilo argumental que informa el contenido escolar, así como poder saber la cadena de decisiones de quienes incluyeron tal contenido.

#### *Relación con evaluaciones internacionales*

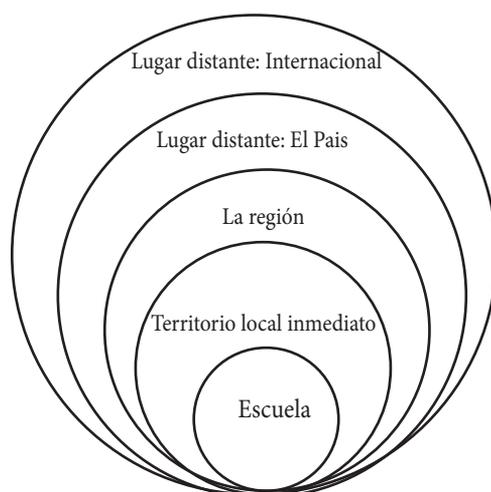
La relación con evaluaciones internacionales no está clara a nivel de aula para las dos áreas. En cuanto a los sistemas de evaluación internacional, el eje de Formación Ciudadana cuenta con una prueba internacional manejada por la Agencia Internacional de Evaluación (IEA). El primer estudio realizado en 1999 fue el CIVED el que luego fue replicado y perfeccionado en el ICCS realizado en 2009 y 2016. Ambos son estudios comparables entre sí realizados a estudiantes de 8° año, que proporcionan datos relevantes sobre el estado de la ciudadanía a nivel escolar para la toma de decisiones de Política Pública y la investigación. A un nivel regional, los ministerios de educación de Latinoamérica han realizado un esfuerzo importante en establecer un sistema regional permanente de Evaluación de las Competencias Ciudadanas (SREDECC). Para el caso de geografía existen contenidos evaluados dentro de PISA y módulos dedicados a las ciencias de la tierra que han sido incluidos en PISA y TIMSS. Desde 2014 se está trabajando en el diseño y testeado de una

prueba internacional para incluir geografía en TIMSS (STOLTMAN; LIDSTONE; KIDMAN 2014; LANE; BURKE, 2017).

### *El territorio local como recurso de aprendizaje*

El último de los elementos de convergencia identificados hace referencia al contexto del estudiante en términos de la relación con su entorno local. A principios de la década de 2010 ha existido una gran preocupación por temáticas relacionadas con la convivencia en las escuelas y entre la escuela y su comunidad. Por ello, las categorías de Territorio y Lugar emergen como una preocupación relevante que involucra el ejercicio de la participación, tipos de organización y gestión del territorio local como barrios y comunas en que se sitúa el estudiante (Ver Figura n° 1).

**Figura n° 1.** Del contexto local al global



Fuente. Elaboración propia en base a Scoffham (2010).

Esto se puede confirmar en los elementos transversales que comparan los ejes de Ciudadanía y Geografía en el currículo nacional chileno. En los Objetivos Fundamentales Transversales referidos a la persona y su entorno, se puede evidenciar que “los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática” (MINEDUC, 2009c, p. 25).

Esta lógica involucra un manejo del estudiante desde su espacio inmediato y circundante a espacios más globales. Tal es el caso de lo que se define en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el último año de la secundaria, el énfasis está puesto en:

reforzar la formación ciudadana y evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones. Se destaca en este nivel el desarrollo de valores y de habilidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social (MINEDUC, 2009c, p. 198).

Esto también se plantea en las bases curriculares donde se espera que los estudiantes aprendan a participar a través de:

Acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos (MINEDUC, 2012, p. 8)

De esta forma, se entiende a la Geografía y la Formación Ciudadana como la participación activa de los estudiantes en sus propios contextos con una visión comprensiva de los problemas del mundo y su impacto local.

## 2.4 Evidencias del conocimiento cívico y la relación del estudiante con lo local: resultados para Chile de la Evaluación Internacional ICCS 2009-2016.

Dentro del amplio espectro de mediciones a las que está sujeto el sistema educativo en Chile, se tomará en cuenta los referidos al área de Formación Ciudadana. Esto debido a que este cuerpo de estudios se hace cargo del desarrollo de competencias para favorecer la participación de los ciudadanos en la sociedad, permitiendo relacionar el capital cultural, la escuela y el espacio social (BOURDIEU, 1986; 2003). Como señala Schulz (2008, p. 32) “la interacción de los centros educativos con el municipio/barrio y los vínculos que se hayan establecido con otras instituciones políticas y de carácter cívico, también pueden influir en la forma en que perciben los estudiantes su relación con la comunidad general y los distintos papeles que pueden desempeñar en ella”.

En este marco, los conocimientos cívicos de los estudiantes serán tomados como principal referente para el análisis. Estos datos se toman de la Evaluación Internacional de Formación Ciudadana ICCS, realizada en 2009, la cual se aplicó a estudiantes de 8° año de 32 países. Cabe destacar que la noción de conocimientos aquí aplicada se encuentra en la lógica de las competencias ciudadanas (Ciudadanía y Participación Ciudadana). Como se observa

en la Tabla n° 5, estos pueden ser vistos como la relación de tres grandes dimensiones: dimensión de contenidos, afectivo-conductuales y cognitivos. Sin perjuicio de lo anterior, también se recuperan ciertos elementos de la noción de Educación Cívica, referida a los conocimientos sobre la institucionalidad y los derechos y deberes.

La dimensión de contenido involucra la identificación y funcionamiento de los sistemas cívicos, así como los distintos mecanismos de participación ciudadana existente en las sociedades. La dimensión afectivo-conductual tiene gran relevancia, ya que se indaga en las disposiciones y tipos de participación que ejercen o desean ejercer los estudiantes. En esta línea, la dimensión cognitiva, comprende el conjunto de habilidades que se requieren para ejercer una ciudadanía activa, que van desde habilidades básicas como conocer, hasta más complejas como razonar o analizar.

**Tabla n° 5.** Dimensiones de conocimiento cívico evaluadas por el ICCS 2009.

CONOCIMIENTO CÍVICO		
Dimensión de contenido	Dimensión afectivo-conductual	Dimensión cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad y sistemas cívicos</li> <li>• Principios cívicos</li> <li>• Participación cívica</li> <li>• Identidades cívicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las creencias sobre la democracia y la ciudadanía</li> <li>• Las actitudes relativas a la cívica y la ciudadanía</li> <li>• Las expectativas de futura acción cívica</li> <li>• La participación presente o pasada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, que se refiere a la información aprendida sobre cívica y ciudadanía.</li> <li>• Razonar y analizar, que se refiere a las maneras en que los estudiantes utilizan la información.</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia en base a Schulz, 2008

A través del Estudio Internacional de Conocimientos Cívicos (MINE-DUC, 2010), el conjunto de estas dimensiones fue sintetizado en una escala de puntajes que hace referencia al nivel de conocimiento evidenciados en los estudiantes de octavo básico. Como plantea Schulz (2008), es importante reconocer que el conocimiento, las competencias, la disposición y las auto-creencias de los jóvenes están influidos por variables que pueden situarse a distintos niveles de una estructura de múltiples escalas y relaciones.

En esta sección se examinarán dos aspectos de los resultados de las evaluaciones ICCS 2009 -2016: A) La comparación entre las pruebas y B) Variables geográficas en los estudios

## A) Comparación entre estudios ICCS 2009 y 2016

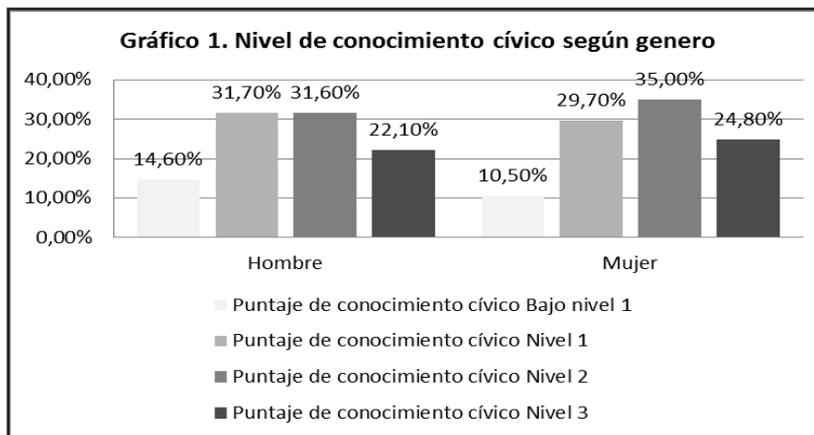
B) Los conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas de los estudiantes “se midió a través de la prueba internacional del estudiante y los resultados se entregan en puntaje IRT en una única escala de conocimiento cívico, cuya media internacional se fijó en 500 y cuya desviación estándar es de 100” (MINEDUC, 2010, p. 16). Para el caso chileno, el puntaje alcanzó una media de 483 puntos en la evaluación de 2009 y 482 en 2016 siendo ambos puntajes equivalentes respecto al rendimiento internacional del país.<sup>4</sup>

La distribución de resultados puede ser reordenada en cuatro niveles diferentes (ver Tabla n° 6), que indican una progresión en la complejidad de la comprensión de los conocimientos evaluados, desde la categoría “bajo el nivel 1” hasta el “nivel 3” para la evaluación 2009 y “Nivel A” hasta “bajo nivel D” para 2016. Los niveles 3 y A (sobre 562 puntos), indican que los estudiantes pueden realizar generalizaciones e hipótesis respecto de posturas o principios subyacentes de los ciudadanos e instituciones, con mayores grado de abstracción respecto al funcionamiento del sistema. En el nivel 2 y B (entre 479 y 562 puntos), evidencian un manejo de reconocimiento de información y cierta familiaridad con conceptos como democracia, aunque pueden realizar generalizaciones a partir de ejemplos concretos. A su vez, comprenden que un ciudadano activo puede tener influencia en su comunidad local o en otras escalas de la sociedad. En el nivel 1 y C (entre 395 a 478), los estudiantes demuestran familiaridad con los principios democráticos y los relacionan con situaciones cotidianas. Finalmente, la categoría bajo nivel 1 (menos de 395 puntos), designa aquellos estudiantes con una puntuación por debajo de la escala general para la evaluación 2009. Para 2016 se constituyó el nivel D (entre 311 - 394) y bajo nivel D que representa estudiantes bajo 311 puntos.

Puntaje de conocimiento cívico	2009		2016	
			Bajo nivel D	4%
Bajo nivel 1	16%	Nivel D	16%	
Nivel 1	33%	Nivel C	27%	
Nivel 2	32%	Nivel B	32%	
Nivel 3		Nivel A	21%	
Total	100%	Total	100%	
	N=5192		N= 5081	

Fuente: Elaboración propia en base a informes nacionales de resultados ICCS 2009 y 2016

**Tabla n° 6.** Niveles de conocimiento cívico  
*Conocimientos cívicos según género*



Fuente. Elaboración propia en base al ICCS 2009.

**Figura n°2.** Nivel de conocimiento cívico según género

Se puede afirmar que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y el género de los estudiantes. A través de las comparaciones de proporciones de columnas en la Figura N°2, se puede observar que en la categoría bajo el nivel 1, existen diferencias estadísticamente significativas. A su vez, las mujeres se diferencian de los hombres en los niveles 2 y 3. Existen resultados similares para ICCS 2016, donde se señala además que “la brecha de género en el país es similar a la observada a nivel internacional” (Agencia de Calidad de la Educación 2018:31). Sí se introducen en el análisis algunas variables demográficas como el género de los estudiantes se puede observar que las mujeres tienen mejores resultados que los hombres en todos los niveles. Sin embargo, tiene la misma estructura de distribución de los resultados, lo cual puede hacer suponer que si bien las mujeres tienen ciertas ventajas hay cuestiones que los afectan a ambos de manera semejante.

### C) Variables geográficas en los estudios ICCS 2009 y 2016

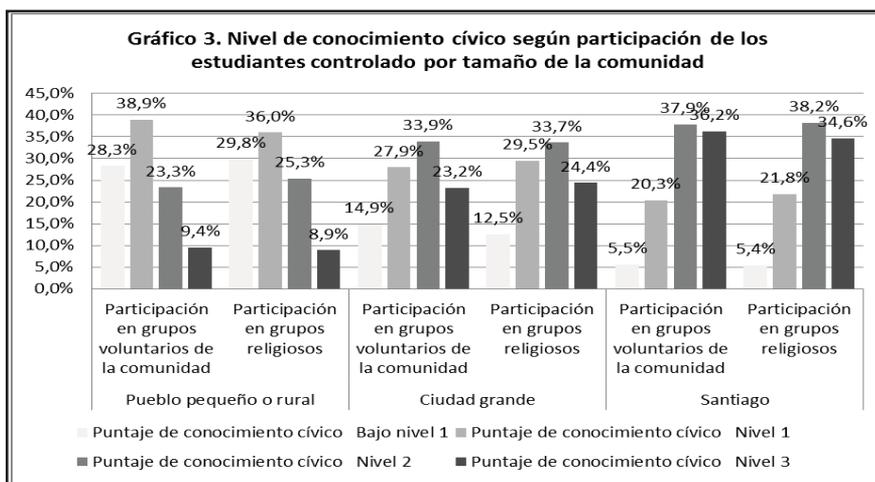
Dada la temática de este texto y lo señalado anteriormente, es oportuno indagar en los resultados de los estudiantes chilenos, en especial en aquellos aspectos que evidencian las relaciones estrechas entre ciudadanía y sus dimensiones geográficas. Por ello, esta sección no se centra en la comparación entre las evaluaciones 2009-2016, sino que más bien en señalar variables significativas para la comunidad local (ICCS 2016) y sus municipios o barrios (ICCS 2009). Esta indagación se expresa de mejor forma en algunas preguntas que concentran nuestra atención:

¿Qué variaciones existen entre los resultados de estudiantes y establecimientos con distinta caracterización geográfica?, ¿qué relaciones existe entre los resultados de los estudiantes, la gestión de los centros, su localización geográfica y las capacidades de la comunidad/familia de posibilitar aprendizajes ciudadanos? A continuación desarrollamos las variables geográficas del estudio.

*Conocimientos cívicos según tamaño de la comunidad*

La base de datos de 2009 cuenta con una variable de caracterización geográfica que indica el tipo de comunidad de acuerdo al tamaño de su población. Decidimos utilizar esta sola variable en vez de la urbana/rural que se encuentra en ambas versiones de ICCS para ofrecer un panorama geográfico más amplio. En esta variable, solo la capital –Santiago– está designada por su nombre real. Existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y el tamaño en número de habitantes de las distintas comunidades. A mayor tamaño de la comunidad mayor conocimiento cívico.

Dado que las localidades rurales experimentaron una gran diferencia con las grandes ciudades de Chile o su capital, es necesario conocer si el nivel de conocimientos cívicos está asociado a la participación de los estudiantes y si esta relación es afectada por el tamaño de la comunidad, relación explorada en la Figura n° 3. Entre otro tipo de actividades, la participación en grupos de voluntariado y grupos religiosos emergieron con los mayores porcentajes de preferencia en los estudiantes del nivel 2 y 3.



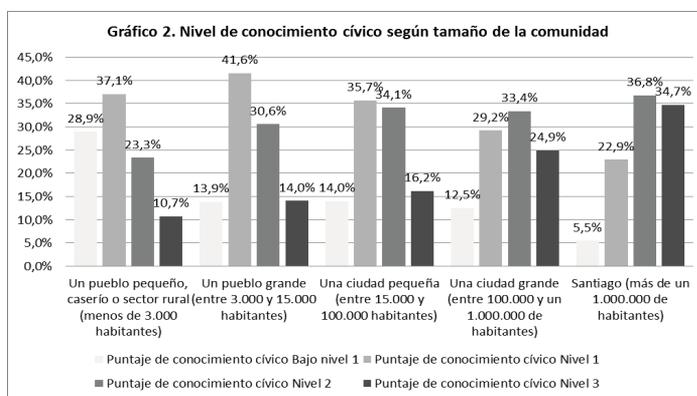
Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009.

**Figura n° 3. Nivel de conocimiento cívico según participación de los estudiantes**

Se puede afirmar, basado en los resultados, que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico, la participación de los estudiantes en actividades locales y el tamaño en número de habitantes de las distintas comunidades (Ver Figura n° 3). Este comportamiento se mantiene respecto de la relación original, por lo que se podría sostener que el tipo de urbanización y tamaño de la comunidad afecta directamente el grado de participación de los estudiantes en actividades de nivel local.

*Conocimientos cívicos según recursos para el aprendizaje de ciudadanía en la zona*

Se examinaron los conocimientos cívicos en relación con su contexto local directo. Aspecto que ha tomado relevancia gracias a distintos estudios que han especificado la observación del problema educativo y se han centrado en los entornos locales de aprendizaje (MINEDUC, 2010), en la micro-política de los centros educativos (DARLING-HAMMOND, 2006) y las prácticas educativas (MCKINSEY, 2007) como factores explicativos de los aprendizajes y de los cuales las escuelas se pueden hacer cargo debido a que son escalas y



Fuente. Elaboración propia en base al ICCS 2009.

competencias que están al alcance de su nivel de gestión.

El acceso a recursos materiales es un elemento medible que permite identificar condiciones que faciliten la creación de oportunidades de aprendizaje en los distintos contextos locales. En este sentido, un examen a la evaluación ICCS 2009 arroja que aquellos estudiantes con un nivel 2 de conocimiento cívico concentran el mayor acceso a recursos (Ver Figura n° 4)

		Comunidad local/Recursos disponibles en el área			
		2009		2016	
		N escuelas	%	N escuelas	%
Biblioteca pública	Si	122	68.90%	83	52.90%
	No	55	31.10%	74	47.10%
Cine	Si	67	37.90%	41	26.10%
	No	110	62.10%	116	73.90%
Teatro o salón de conciertos	Si	75	42.40%	58	36.90%
	No	102	57.60%	99	63.10%
Escuela de lenguaje	Si	50	28.20%	40	25.50%
	No	127	71.80%	117	74.50%
Museo o galería de arte	Si	57	32.20%	51	32.50%
	No	120	67.80%	106	67.50%
Área con juegos para niños	Si	133	75.10%	133	84.70%
	No	44	24.90%	24	15.30%
Plaza o parque público	Si	149	84.20%	137	87.30%
	No	28	15.80%	20	12.70%
Centro religioso	Si	170	96.00%	146	93.00%
	No	7	4.00%	11	7.00%
Instalación deportiva	Si	143	80.80%	126	80.30%
	No	34	19.20%	31	19.70%

Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009 y 2016

**Tabla N° 5.** Dimensión comunidad local / Recursos disponibles en el área de cada escuela

Se puede afirmar que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y los recursos de las comunidades locales. A través de las comparaciones de proporciones de columnas, podemos señalar que los estudiantes de nivel 3 exhiben diferencias significativas en el acceso a recursos el cine, teatro o sala de conciertos, instituto de idiomas y museos o galerías. La baja asociación evidenciada en otros recursos implica una dificultad de acceso para poder fomentar la participación del alumnado en proyectos que requieran el desarrollo de actividades que involucren a la comunidad, todo lo cual puede contribuir a desarrollar destrezas y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana. El mismo aspecto se puede visualizar en el estudio de 2016 (ver Tabla n° 5) para la provisión de recursos cercanos a los establecimientos escolares. El acceso a recursos mantiene su posición. Es interesante señalar -por ejemplo- como los centros religiosos siguen siendo preponderantes dentro de las comunidades locales de los estudiantes.

Los vínculos entre el centro educativo y su comunidad representan una oportunidad para fomentar la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con la Formación Ciudadana y la ciudadanía (MINEDUC,

2010). Esto significa, que se pueden ofrecer oportunidades reales para poner en práctica las destrezas que son necesarias para que los estudiantes puedan asumir un compromiso cívico con sus comunidades y el ejercicio de la democracia más allá del acto de votar. Es decir, no como evento sino como modo de vida.

#### *La tensión social en las comunidades locales*

Entre los resultados acerca de las fuentes de tensión social en la comunidad local de las escuelas, un análisis descriptivo de cada categoría permite señalar que no hay mayores variaciones entre los estudios de 2009 y 2016. El consumo de alcohol y drogas, la presencia de crímenes menores y el desempleo siguen siendo aspectos que para los directores de las escuelas generan –en gran medida- tensión en el área (Ver Tabla n° 8).

Es interesante señalar que la preocupación por la pobreza se redujo desde 2009 a 2016. Del mismo modo, los conflictos étnicos o la presencia de inmigrantes no han tenido un incremento significativo o incluso –para este último- ha descendido como una preocupación que afecte en gran medida a los directores de escuelas. Aspecto que requeriría la atención de futuros estudios dado el incremento migratorio que se ha visto hacia Chile y entre los países de la región durante la década de 2010. Esa baja preocupación puede indicar una línea base sobre actitudes a la migración reciente, desconocimiento o incluso disposición de trabajo hacia las poblaciones migrantes.

Las tensiones sociales en las comunidades locales son una fuente de problemas abiertos que pueden representar una oportunidad para favorecer la discusión informada y propuestas de indagación que permitan conocer a fondo los temas. Del mismo modo, este tipo de trabajo también involucra un aspecto actitudinal que ayuda a que los estudiantes se interioricen en los problemas propios o de los demás, generando empatía sobre prejuicios adquiridos en o fuera de la escuela.

Para poder procesar esta información, se construyó un índice que diebra cuenta del nivel de autonomía en la gestión del centro educativo en cuanto, Baja Autonomía y Alta Autonomía, cuyos resultados se pueden observar en la Figura N° 7. Al ser los centros educativos organizaciones complejas, el índice comprende que la autonomía en su gestión abarca tres elementos: 1) Garantizar cobertura curricular, 2) Gestión de aprendizajes y 3) Financiamiento y administración.

En este sentido, se observó que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico, la autonomía en la gestión de los centros y el tamaño de las comunidades. En efecto, existe impacto positivo de la gestión de los establecimientos respecto de los niveles de conocimiento de los estudiantes. Como se

evidencia en el Figura N° 7, existe un comportamiento transversal a la localización geográfica de los centros educacionales y su relación con la autonomía.

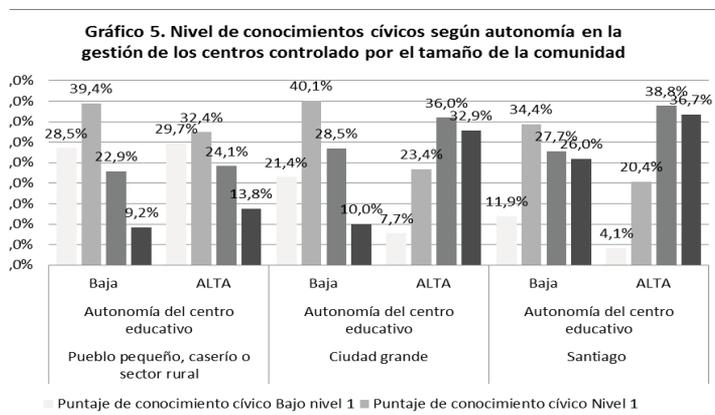
**Tabla n° 8.** Dimensión comunidad local / Fuentes de tensión social en el área

	Comunidad local/Fuente de tensión social en el área							
	2009				2016			
	En gran medida	De forma moderada	En menor medida	En ningún caso	En gran medida	De forma moderada	En menor medida	En ningún caso
Presencia de inmigrantes	17 9.70%	24 13.70%	45 25.70%	89 50.90%	10 6.40%	14 8.90%	48 30.60%	85 54.10%
Mala calidad de vivienda	17 9.80%	37 21.40%	72 41.60%	47 27.20%	14 8.90%	32 20.40%	53 33.80%	58 36.90%
Desempleo	64 36.60%	56 32.00%	39 22.30%	16 9.10%	28 17.80%	47 29.90%	47 29.90%	35 22.30%
Intolerancia religiosa	0 0.00%	10 5.60%	56 31.60%	111 62.70%	2 1.30%	10 6.40%	58 36.90%	87 55.40%
Conflictos étnicos	1 0.60%	7 4.00%	45 25.40%	124 70.10%	1 0.60%	12 7.60%	43 27.40%	101 64.30%
Pobreza extendida	42 23.90%	43 24.40%	52 29.50%	39 22.20%	23 14.60%	43 27.40%	47 29.90%	44 28.00%
Crimen organizado	14 8.00%	25 14.20%	38 21.60%	99 56.20%	8 5.10%	24 15.30%	32 20.40%	93 59.20%
Bandas criminales de jóvenes	32 18.30%	44 25.10%	53 30.30%	46 26.30%	17 10.80%	32 20.40%	48 30.60%	60 38.20%
Crímenes menores	56 31.80%	47 26.70%	48 27.30%	25 14.20%	34 21.70%	55 35.00%	43 27.40%	25 15.90%
Acoso sexual	7 4.00%	32 18.40%	71 40.80%	64 36.80%	3 1.90%	22 14.10%	64 41.00%	67 42.90%
Consumo excesivo de drogas	50 28.40%	53 30.10%	44 25.00%	29 16.50%	42 26.80%	47 29.90%	43 27.40%	25 15.90%
Consumo excesivo de	57 31.80%	69 40.80%	33 19.60%	17 10.0%	43 26.80%	58 35.90%	34 21.30%	22 13.90%

Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009 y 2016

Conocimientos cívicos según gestión del centro

**Figura N° 7.** Nivel de conocimientos cívicos según autonomía en la gestión de los centros controlado por el tamaño de la comunidad.



Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009

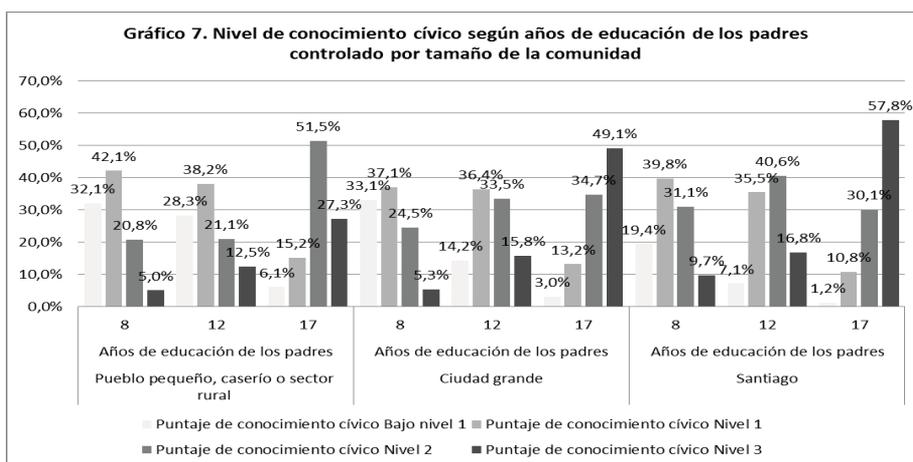
Para poder procesar esta información, se construyó un índice que diera cuenta del nivel de autonomía en la gestión del centro educativo en cuanto, Baja Autonomía y Alta Autonomía, cuyos resultados se pueden observar en la Figura N° 7. Al ser los centros educativos organizaciones complejas, el índice comprende que la autonomía en su gestión abarca tres elementos: 1) Garantizar cobertura curricular, 2) Gestión de aprendizajes y 3) Financiamiento y administración.

En este sentido, se observó que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico, la autonomía en la gestión de los centros y el tamaño de las comunidades. En efecto, existe impacto positivo de la gestión de los establecimientos respecto de los niveles de conocimiento de los estudiantes. Como se evidencia en el Figura N° 7, existe un comportamiento transversal a la localización geográfica de los centros educacionales y su relación con la autonomía.

*Dimensión hogar del estudiante: Conocimientos cívicos según años de educación de los padres relacionado con el tamaño de las comunidades*

Al controlar la relación entre los niveles de conocimiento cívico y los años de educación de los padres, por el tamaño de las comunidades de los estudiantes, la tendencia evidenciada anteriormente se mantiene. Se puede observar que las variables están asociadas.

**Figura n° 8. Nivel de conocimiento cívico según años de educación de los padres controlado por tamaño de la comunidad**



Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009

Como se observa en la Figura n° 7, a pesar de diferencia en el tamaño de las localidades, como entre Santiago, Ciudades grandes y pueblos pequeños, aquellos estudiantes con padres de mayor escolaridad se ordenan progresivamente en el nivel 3.

#### *Problemáticas conjuntas a partir de los resultados*

Con los datos anteriormente evidenciados, se buscó describir el escenario de la relación entre el entorno local y los conocimientos cívicos de los jóvenes que inciden en su participación. De esta forma, establecemos 8 puntos que actúan como desafíos para la Educación Geográfica para que pueda contribuir a la vida cívica de los estudiantes:

- A un nivel internacional, la muestra permite afirmar significativamente que Chile se sitúa por debajo del promedio internacional en la puntuación de conocimientos cívicos. La distribución de este resultado evidencia la dispersión y diversidad de aprendizajes en torno a las formas de comprensión que tienen los estudiantes.
- Las mujeres evidencian un mejor desempeño en los niveles 2 y 3 de conocimiento cívico que los hombres. Este comportamiento está emergiendo en las pruebas estandarizadas como PISA o TIMSS y que en este estudio se vuelve a confirmar, esto implica hacerse la pregunta ¿Existen necesidades educativas especiales para cada género? ¿Cuál es la potencialidad de la Formación Ciudadana y la Geografía para hacerse cargo de estas diferencias?
- Los directores de aquellos estudiantes que evidenciaron un nivel 3 de conocimientos cívicos, declaran que ellos tienen un mayor acceso a bienes que podrían ser catalogados como de consumo cultural, tales como cine, teatros, salas de concierto. Llama la atención la baja relación entre los estudiantes de los niveles 1 y bajo nivel 1 con los recursos de su entorno local, lo que indica el impacto que tiene la apropiación del territorio en el aprendizaje de los estudiantes.
- El grado de participación en actividades locales encuentra explicación en el tamaño de habitantes de las comunidades o urbanización de las comunidades en las que se encuentran emplazados los centros educativos. Resulta relevante que los voluntariados y las actividades en torno a centros religiosos pueden posicionarse como polos en los que las escuelas pueden encontrar apoyos factibles para fortalecer el aprendizaje de una ciudadanía participativa y de fomentar un rol activo en su entorno local.
- Los pueblos pequeños, caseríos o sectores rurales son los que concentran una mayor cantidad de estudiantes en niveles bajos de co-

nocimiento cívico. Diferencia que es significativa respecto de otras localidades con un mayor número de habitantes y urbanización. Esta diferencia es un tema específico de políticas públicas y prácticas de gestión, donde se levanta la necesidad de diseñar y mantener sistemas de apoyo que mejoren la situación de segregación socio-espacial de estas comunidades.

- El nivel de autonomía en la gestión es un factor diferenciador entre las escuelas, evidenciando una relación positiva directa con los resultados de conocimiento cívico en cualquiera de los cuatro niveles. En el nivel 3, se observa en algunos casos casi el doble de resultados.
- Como excepción a la regla, los centros educativos ubicados en pueblos pequeños, caseríos o sectores rurales no evidencian diferencias significativas en los resultados de conocimiento de sus estudiantes cuando se les separa por establecimientos con baja o alta autonomía en la gestión.
- El nivel de educación de los/as padres/madres es una variable que tiene una relación significativa con altos puntajes en conocimientos cívicos, ya que su impacto es transversal, y su comportamiento independiente del tamaño de la comunidad en que se evalué. Esta variable permite contar con indicadores sobre los aprendizajes respecto del entorno más íntimo de los estudiantes.

### **3. Posibilidades de la educación geográfica y la formación ciudadana**

Se plantean dos posibilidades, de desarrollar una sólida Formación Ciudadana a partir de la Educación Geográfica: desde las orientaciones curriculares del sector de Aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2009a; 2009b; 2012) y desde el repertorio de lo que se han reconocido como alguna de las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje para estos ámbitos (ARENAS, 2010).

#### **3.1 Posibilidades para la Formación Ciudadana desde las orientaciones curriculares de Geografía - Chile 2012.**

A noviembre de 2012 las Bases Curriculares para el sector de aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales estaban planteadas por las Bases Curriculares de Educación Básica 1° - 6° Básico (2012); Base Curriculares 7° y

8° Básico (Actualización Curricular, 2009); Programas de Estudio 1° a 4° Medio (2009), Educación Media General; Programas de Estudio Educación Diferenciada Científica - Humanista (2005) y por Marco Curricular para Básica y Media Educación de Adultos (2004) . En este apartado se examinan brevemente los tres primeros marcos referenciales.

Las Bases Curriculares visualizan a esta asignatura conformada desde disciplinas diferentes: Historia, Geografía, Economía, Demografía, Sociología y Ciencia Política, como la base de la formación de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas en los estudiantes, de manera que les permitan “alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella” (MINEDUC, 2012:1). La propuesta se fundamenta en trabajar estas disciplinas de manera conjunta que permitan desarrollar los aprendizajes necesarios para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad como para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (MINEDUC, 2012).

En Educación Básica (Primaria), uno de los objetivos centrales es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad, para contribuir al desarrollo integral del estudiante y que éste pueda participar en la construcción de su propia cultura, tomando conciencia que existen otras, relacionadas o no, con la propia, que es necesario respetar. Estas bases y posiblemente la “reformulación” siguiente de las de 7° básico a 4° medio, se estructuran en torno a Ejes Temáticos y Habilidades (Ver Tabla n° 9) desarrollándose en cada uno de los niveles de enseñanza.

EJES TEMÁTICOS	HABILIDADES
Formación del pensamiento histórico	Pensamiento temporal y espacial
Conciencia del entorno	Análisis y trabajo con fuente
Formación ciudadana	Pensamiento crítico
	Comunicación

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012.

En lo que respecta al eje Formación Ciudadana se espera el desarrollo de competencias propias, es decir, que lo fundamental sea que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello. Se busca que reconozcan los ideales y las prácticas en las que se sustentan la Ciudadanía y el Estado de Derecho, y adquieran las herramientas necesarias para participar de for-

ma activa, informada y responsable en la sociedad de la que son parte. Esto supone que conozcan algunos de sus derechos fundamentales y la forma en que estos se pueden ejercer y proteger, comprendiendo que pertenecer a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes.

Por otra parte, se busca que reconozcan las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, que aprecien las distintas formas de participación y que desarrollen las virtudes ciudadanas que favorezcan el bienestar y el fortalecimiento de nuestra sociedad democrática. Virtudes como la responsabilidad, el respeto a los demás, la tolerancia, la honestidad, el orden, la generosidad, la empatía y el esfuerzo, entre otros, constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable.

Aunque este foco se explicita y se trabaja directamente en el eje de Formación Ciudadana, se requiere y se espera que sea desarrollado de manera integrada con los otros ejes y asignaturas. Ello, porque existe una estrecha relación entre la educación y la ciudadanía democrática, ya que es en la escuela donde se aprende a ser ciudadano. De ahí que estas Bases proponen un aprendizaje por medio de la acción, que estimule a los estudiantes a participar activa y responsablemente en la sociedad. En un comienzo, esta participación se enmarca en acciones cotidianas al interior de la escuela y el hogar, ampliándose progresivamente en los distintos niveles escolares. Igualmente relevante para que los estudiantes puedan contribuir a la convivencia social, es el desarrollo de destrezas de comunicación y de resolución pacífica de conflictos.

En particular, el Eje Formación Ciudadana para Enseñanza Básica (Primaria) tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática, se espera que aprendan a participar al interior de esta por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos. Con relación a la secuencia temática, en los niveles de 1° a 6° básico se avanza progresivamente en los focos que articulan la formación ciudadana (Ver Tabla n° 10).

**Tabla n° 10.** Avance de la Secuencia Temática Formación Ciudadana.

✓ A partir del primer año, se avanza en el conocimiento y la valoración de las instituciones públicas y privadas, desde las más cercanas, vinculadas a su vida cotidiana, hasta abordar, en quinto y sexto básico, las instituciones y los procesos propios de la vida política en democracia, considerando, entre otros, los poderes del Estado, la Constitución y las formas de elegir autoridades.
✓ En los primeros niveles se los motiva a ejercer una ciudadanía activa a través de la participación, por medio de la interacción dentro de la sala de clases. Este aspecto se amplía, progresivamente, hacia el desarrollo de proyectos en equipo en la escuela y en la comunidad, y el ensayo del juego democrático dentro de su curso. Se espera que se hagan cargo de algunas responsabilidades y que su participación signifique un aporte real que los involucre en el bienestar de su comunidad.
✓ Con respecto a la dimensión relacionada con el aprendizaje de los derechos y los deberes, la primera aproximación viene desde la comprensión y el cumplimiento de las normas básicas de convivencia y de respeto a los demás, progresa hasta la importancia del respeto de los derechos como base para la democracia y la conciencia de cómo estos se resguardan en la Constitución.
✓ Por su parte, el aprendizaje de las actitudes ciudadanas se inicia con la práctica de ciertos hábitos de cortesía y actos de colaboración con la comunidad más cercana, y avanza progresivamente, hacia un comportamiento que integra actitudes de tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad, honestidad y esfuerzo personal.

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012

Del mismo modo, las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura (Ver Tabla n° 11).

Por su parte, las Bases Curriculares para 7°, 8° Básico y Enseñanza Media (Secundaria) explicitan los objetivos que se desean alcanzar, que de igual modo que en la Enseñanza Básica presenta una óptica interdisciplinaria: Prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de comprender las interrelaciones globales y las conexiones entre pasado y presente, entre un lugar y otro.

Los aprendizajes buscan ser un aporte para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo. Con una base sólida en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes podrán tomar decisiones informadas y responsables, comprendiendo los rápidos cambios en nuestro acontecer diario, en la sociedad y en el mundo, comprometiéndose con las opciones que les parezcan más apropiadas (BURKILL, 1998).

**Tabla n° 11.** Objetivos de Aprendizaje Transversales. Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.
Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.
Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.
Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.
Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.
Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012.

La disciplina geográfica, adquiere aquí su real dimensión, como ciencia integradora, ella posee una forma de razonar que permite a los estudiantes hacerse una imagen de las realidades espaciales y sociales, contribuyendo así a desarrollar empatía y tolerancia frente a problemas socio – espaciales, pues como plantea Souto “facilita el análisis desde la perspectiva del otro” (SOUTO, 1999, p. 93). La Geografía es una ciencia que proporciona y hace desarrollar una serie de destrezas mentales e instrumentales; a través de su conocimiento se adquiere un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, las dimensiones políticas, sociales, económicas de ella, los modos de intervención y sus impactos; posee una función informativa y de reflexión desde una mirada geográfica, sobre espacios concretos (MORENO; MARRÓN, 1995).

Un primer objetivo de este subsector en estos niveles educativos, im-

portante para el ámbito de la formación ciudadana, es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita una conexión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de manera competente en el presente y en el futuro. Se busca que aprecien la conexión entre ideas y actuaciones, entre los ideales anhelados por las sociedades en el tiempo y sus implicancias del desarrollo histórico. Los estudiantes observarán que los acontecimientos que marcan los procesos históricos son el resultado de decisiones tomadas por individuos situados en un contexto determinado, en el que las ideas tienen consecuencias reales.

Otro objetivo del sector es la comprensión de la sociedad a través de su relación con el territorio. En este ámbito los análisis geográficos adquieren vital importancia, pues se considera fundamental que los estudiantes incluyan en el análisis de la sociedad, sea en el pasado o en el presente, los procesos de adaptación y transformación que marcan la relación dinámica y constante entre el ser humano y su ambiente. La ciencia geográfica con su mirada multiescalar, multicausal y multidisciplinar, permite al estudiante analizar desde una perspectiva global los fenómenos que influyen en las relaciones tiempo – espacio investigadas, a través de métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, alejándose de modelos dogmáticos, monodisciplinares de entendimiento del territorio, acercándose a las modernas formas de análisis representadas por las geografías sociales, humanistas y radicales.

Ortega (2000) plantea que existen tres concepciones básicas sobre qué es el espacio para la Geografía, sin embargo, generalmente la cultura escolar ofrece a los alumnos solo la primera:

1. La que interpreta el espacio como medio natural, o sea escenario, es decir, solo un espacio del comportamiento, donde se dan relaciones sociales.
2. Visión subjetiva del espacio, como identidad humana, sin límites definidos.
3. Como práctica social producto de la actividad humana.

A través de la incorporación de los nuevos modos de pensar y estudiar la Geografía, es posible cumplir el siguiente objetivo propuesto: que los estudiantes adquieran, una profunda comprensión de las bases culturales sobre las que se sustenta sociedad. Se busca que los estudiantes sean capaces de identificar, en los procesos estudiados, elementos culturales que forman parte de su identidad individual y social, para favorecer la comprensión del mundo que los rodea y del proceso de conformación de la sociedad.

Finalmente, los/as estudiantes entenderán cómo las personas en otros tiempos y lugares se han enfrentado con cuestiones fundamentales de la vida y de la convivencia en sociedad. Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy y los habilitará para comprender y enfrentar los pro-

blemas en el presente. En consecuencia, se busca brindar conocimientos para ayudar al estudiante a participar en la vida en democracia, de manera activa, responsable y propositiva. La interdisciplinariedad aparece como un concepto más marcado que en los cursos anteriores, toda vez que no aparecen claramente expuestos contenidos privativos del eje de formación ciudadana, sin embargo por los temas tratados en estos cursos, la presencia de este eje está fuertemente marcada en prácticamente todas las unidades del currículo.

Para lograr estos propósitos, el currículum se sustenta en los siguientes conceptos:

- Interdisciplinariedad.
- Valoración de las distintas interpretaciones históricas.
- Comprensión de la multicausalidad de los fenómenos.
- Comprensión del presente.
- Noción de cambio y continuidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad nacional.
- Formación ciudadana.

Finalmente y de modo general podemos señalar que de la lectura de las orientaciones y propósitos de las bases curriculares se enmarcan en la Geografía del Bienestar con algunos rasgos de la Geografía Humanista y desde la perspectiva de la Geografía Escolar, en la Alfabetización Geográfica con base en la Concepción Constructivista del aprendizaje. Sobre estas tres apreciaciones se desarrolla el punto siguiente.

## 3.2 Propuestas didáctica y metodológicas

### 3.2.1 *Perspectiva*

En la complejidad de la sociedad posmoderna parece probable afirmar que la globalización ha generado un proceso de transculturación irreversible, total, tendiente a desarrollar lo que se ha llamado "hibridación cultural". En la realidad es posible definir zonas con límites, que dividen áreas que generan, según Buzai (1999), conflictos permanentes. Esta diferenciación cultural, no solo se mantiene, sino que genera una constante tensión frente a las tendencias globalizadoras hacia la homogeneización, que tienden a eliminar fronteras sociales, culturales, económicas, incluso, políticas además de los efectos que tienen sobre los sistemas educativos, es especial sobre lo relevante de los contenidos curriculares (VILARÓ I GÜELL, 2009; ALLIEU-MARY, 2010).

Frente a la dualidad de las fuerzas en conflicto: globalización v/s particularismos regionales-locales, Pagés (2003) se replantea el nuevo sentido de las ciencias sociales y entre ellas de la Geografía, se pregunta cómo a través de es-

tas disciplinas se puede facilitar el encuentro entre culturas diferentes, aspectos que han dado como resultado que se replanteen los conceptos de ciudadanía y de identidades nacionales, como ya hemos señalado con anterioridad.

En esta realidad compleja y desafiante, los modelos didácticos constructivistas se han presentado como el planteamiento más adecuado. El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso complejo, colegiado, co-responsable y reflexionado en el que son los estudiantes, necesariamente motivados en estas prácticas, van elaborando y reelaborando sus propios significados. El profesor se transforma en un guía, mediador del aprendizaje, capaz de entregar contenidos factuales, pero también desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y en el caso específico de la ciudadanía, actitudes. Para Souto “la gran lección del constructivismo y de la geografía de la percepción y del comportamiento es tener en cuenta a la persona que aprende, a la persona que vive su espacio subjetivo, para que desde éste pueda reelaborar una nueva explicación, más rigurosa, acerca de otras personas y lugares” (SOUTO, 1999, p. 139).

La indagación se transforma así en el centro del aprendizaje, para que sean los estudiantes los principales protagonistas de su acción transformadora (MEDINA; SALVADOR, 2009), de esta manera, el modelo de aprendizaje colaborativo se transforma en una práctica deseable y necesaria, al apoyarse en la vivencia en común, entre docentes y estudiantes, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo, contribuye a formar la dimensión social de los estudiantes, que debe tender por una parte a integrar al alumno a su propia sociedad, pero también desarrollar en él una actitud crítica y transformadora en su entorno: “sí el hombre es un ser social, la educación en cuanto proyecto formativo, debe incluir entre sus finalidades la de desarrollar esta dimensión esencial” (MEDINA Y SALVADOR, 2009, p. 355), con una mirada de futuro, tal como afirma Pagés, citando a Audigier (1999, p. 5):

no los formamos para responder a las preguntas de ayer, sino a aquellas que tendrán que responder mañana, les formamos para que estas respuestas respeten un conjunto de principios y de valores alrededor de la ciudadanía democrática y de los derechos del hombre. [...] Esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto (PAGÉS, 2003, p. 4).

### *3.2.2 Metodologías y técnicas posibles.*

#### *Proyectos de Investigación.*

Los proyectos de investigación pueden ser diseñados para trabajarse en forma individual o mediante un trabajo colaborativo. Se logra no solo familiarizar al estudiante con el tema investigado sino con el desarrollo de

habilidades de investigación y de comunicación que trascienden a la problemática planteada. A través de ellos los estudiantes aprenderán a formularse preguntas, establecer hipótesis, discriminar fuentes de información, replantearse preguntas, analizar, intentar dar soluciones a las problemáticas planteadas, y finalmente, expresar de manera oral o escrita sus resultados.

No solo los estudiantes deben ser agentes de investigación, sino que también los profesores deben tenerla como práctica constante, en lo que Sánchez (1995: 355) llama Investigación en la Acción. Los/as profesores/as no deben ser solo reproductores de aprendizajes, sino que generadores de investigaciones que sustenten nuevos conocimientos. Por su parte, Kemmis y McTaggart afirman que “la investigación en la acción es una forma de indagación introspectiva, colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 6).

#### *El proyecto Interdisciplinario*

Se plantea un problema, basado en una situación social o ambiental, que será abordado en una planificación conjunta entre diferentes asignaturas. Según Prats (2011), para que un proyecto interdisciplinario resulte, es necesario que quienes lo realicen sean expertos o especialistas en su propia disciplina o invitando a los expertos a colaborar con los/as estudiantes. Con ello se evita el riesgo de obtener como resultado, trabajos con tratamientos superficiales de los temas abordados.

Prats (2011) propone como ejemplos prácticos problemas acotados social y espacialmente, como sería el ocio en el medio urbano, problemas ambientales y desigualdades socioeconómicas; temas emergentes por lo demás en la propia Geografía. El tema debe ser abordable desde las diferentes áreas que intervienen y requiere un tiempo para desarrollar una planificación conjunta y una investigación profunda sobre el tema sugerido, que permita seleccionar conceptos y elaborar hipótesis de trabajo. Los proyectos interdisciplinarios son atractivos y resultan altamente significativos para los estudiantes, sin embargo, su éxito depende del desarrollo de un real trabajo conjunto, pues el riesgo está en que se termine desarrollando un trabajo que aborda un mismo tema, pero sin una visión de conjunto.

#### *Trabajo de Efemérides.*

Las efemérides se transforman en un buen pretexto para estudiar, profundizar y analizar el hecho que se celebra, en algunos casos incorporándolo como una unidad más de la asignatura, al currículum escolar, especialmente

cuando se trata de temas celebrados en todo un país o región (Ej. Día de la no violencia contra la mujer, Día del Trabajo, Fiestas nacionales o locales, Día de la Tierra) o como elemento de difusión al interior de la Unidad Educativa, a través de diarios murales, presentaciones a la comunidad educativa y/o representaciones de los estudiantes. Es lo geográfico desde la óptica de la Geografía Cultural o Geohistoria, aportan, con una mirada diacrónica al análisis de la construcción del espacio como resultado de la impronta cultural de los diferentes grupos humanos que habitan en él.

#### *Análisis de Noticias, Documentales, Películas.*

- Las noticias se transforman en fuentes indispensables para el estudio de la realidad y las visiones de ella. Se pueden abordar de diferentes maneras, como por ejemplo:
- Trabajo individual de noticia: Frente a un tema proporcionado por el/la profesor/a o sugerido por el alumno, explicar brevemente las ideas y conceptos principales, investigar antecedentes de la problemática planteada y su trascendencia a nivel local, regional y/o local.
- Estudio de los medios de comunicación y las diferentes formas de abordar una problemática: los estudiantes graban o recortan noticias de tres canales o diarios diferentes, discuten sobre el diferente tratamiento de la información con algunos parámetros entregados por el profesor, en cuanto a la problemática transmitida, cómo se informa, por qué, análisis del papel de los medios de comunicación en la opinión pública.

Del mismo modo, las películas y documentales son un excelente apoyo para la transmisión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, como plantean Medina y Salvador, "Ningún docente, por bueno que sea, podrá transmitir mejor que un buen programa informaciones que sean visuales, dinámicas y sonoras. El profesor puede explicar, pero el video puede mostrar" (MEDINA; SALVADOR, 2009, p. 209). Sin embargo, solo se trata de un medio de refuerzo a la labor del profesor, en ningún caso su sustitución, pues necesariamente el docente debe ir mediando la observación de los estudiantes.

Todos estos recursos pueden ser utilizados en diferentes momentos del proceso educativo: como motivación, como complemento en el desarrollo de la unidad o como síntesis o en la evaluación al final de la unidad.

#### *Las encuestas y entrevistas.*

No son propiamente una práctica metodológica, sino que una técnica de recogida de datos. Se debe enseñar al estudiante la conveniencia de utili-

zar, como fuente de recogida de información, una u otra técnica, sus criterios de clasificación, diseño de los instrumentos, limitación de la muestra, formas de aplicación y análisis de sus resultados. Son excelentes instrumentos en estudios de orden cualitativo-cuantitativo cuando se tiene como objetivo lograr el conocimiento local, incluso el grupo curso o la comunidad escolar.

#### *Debates presenciales o virtuales.*

Estimulan el aprendizaje colaborativo a través de la investigación, las técnicas de comunicación, profundizando el conocimiento y la argumentación sobre temas relevantes espacial y temporalmente, de Ciudadanía. Como plantea Souto (1999), el saber comunicativo permite compartir una explicación racional respecto a las relaciones sociales en el espacio y de los seres humanos con su medio. La finalidad del debate es que los estudiantes sepan comunicar de manera oral en forma clara sus ideas, utilizando conceptos y teorías geográficas con propiedad, contribuyendo a las reflexiones propias, del grupo y de la audiencia involucrada.

## **Conclusiones**

Como toda disciplina científica, el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto. Esta cuestión ha adquirido relevancia sustantiva a fines del siglo XX y comienzos del XXI, donde y cuando vivir adecuadamente en un mundo cambiante consiste, parcialmente, en ir encontrando respuestas a una serie de preguntas y problemas geográficos que enfrentamos a medida que actuamos. No sólo como receptores de información sino como actores y sujetos sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos. Decisiones que se tomen respecto a problemáticas como éstas estarán basadas en conocimientos, habilidades y valores de tipo geográfico que nos habrá ido proporcionando la experiencia y que podrían ser objeto de estudio en la asignatura y/o contenidos de la Geografía Escolar.

Las Geografía, en tanto disciplina académica, ha transmitido sus conocimientos propios en la formación de los profesores, en el desarrollo de manuales, textos y atlas llevando consigo los distintos enfoques teóricos del pensamiento geográfico hacia el currículo escolar. Hoy se hace necesario adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales de la modernidad.

Las cuestiones aquí tratadas son un punto de partida, un ángulo desde

el cual mirar esta relación más que un examen exhaustivo de las motivaciones y fundamentos de una Educación Geográfica que alimente sustantivamente una Formación Ciudadana de los niños, niñas y jóvenes de nuestros sistemas escolares. Para nosotros es una relación provechosa, fecunda y necesaria para una sociedad contemporánea que sea profundamente democrática, que supere lo democrático como sinónimo de la forma del sistema institucional donde la participación social sea sólo un acto de molestia constante.

Quizás, al modo de El Principito, a través de una Educación Geográfica más iluminativa y comprometida con la Formación Ciudadana, los niños, niñas y jóvenes pueden tener la oportunidad de responder sus preguntas sobre el mundo y reconstruirlo conscientemente a partir de sus propias opciones de vida, siempre individualmente colectivas y siempre colectivamente individuales.

## Referencias

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2018). *Informe ICCS 2016*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.

AGTA. (1988). *Geography in secondary education*. Australian Geography Teachers Association. *Geographical Education*, 5(4).

ALLIEU-MARY, N. (2010). *Grilles d'intelligibilité des disciplines scolaires: paradigme et matrice disciplinaire? l'Institut National de Recherche Pédagogique*. En <<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/interdisciplinarite/grilles-d2019intelligibilite-des-disciplines-scolaires-nicole-allieu-mary/view>>. Consultado el: 1 mar. 2011.

ANDRÉ, Y. (1998). El mundo y el territorio: la historia y la Geografía para aprender a convivir. *Perspectivas*, vol. XXXIII n. 2, junio, p. 233-236.

ARAYA, F. (2009). *Presente y futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena: Editorial Universitaria de La Serena.

\_\_\_\_\_. (2010). *Educación Geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

\_\_\_\_\_. et al. (2013). *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. Editorial Universidad de La Serena, 223 p.

ARENAS, A. (2010). *Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje comprensivo de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Alcalá. Sin Publicar. España.

AUDIGIER, F. (1999). L'éducation a la citoyenneté. Paris. INRP. En Pagés, J. Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 1, octubre 2003, p. 11-42.

\_\_\_\_\_. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. n. 1.

BALE, J. (1983). Welfare Geography, en J. Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and the Action*. Oxford University Press, Oxford, p. 64-73.

BAILLY, A. (1998). La educación para las nuevas ciudadanía mediante la Historia y la Geografía: enfoque teórico. *Perspectivas*, v. XXVIII, n. 2, junio, p. 223-229

BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), p. 241-258.

\_\_\_\_\_. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura. *Serie Sociología y Política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

\_\_\_\_\_. (2008.) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BOURKE, T. y LANE, R. (2017) The inclusion of geography in TIMSS: can consensus be reached? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26:2, 166-176.

BROOKS, C.; GONG, Q.; SALINAS-SILVA, V. (2017). What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union – Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography* (J-Reading), 1, 6, June, 2017, p. 5-15.

CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova. Barcelona.

CELI, A.; MORENO, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Folios*, nº 28. Segundo semestre, p. 64-73.

CHIA E. et. al. (2010) Le diagnostic territorial : outil pour décider ensemble ! Communication au *Colloque Outils Pour Décider Ensemble*. Aide à la décision et gouvernance, 25/26 octobre 2010, Montpellier, 324-338.

COCIÑA, C. (2012). La ciudad es un derecho. *Centro de Investigaciones Periodísticas* (CIPER). Publicado el 16.11.2012. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2012/11/16/la-ciudad-es-un-derecho/>>. Consultado el: 18 nov. 2012.

COX, C., JARAMILLO, R., REIMERS, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo - BID.

CONTRERAS, D. (2012). *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

DALLABRIDA, V. (2015) Governança territorial: do debate teórico a avaliação da sua prática. *Análise Social*, Lisboa, v. 2, n. 215, p. 304-328

DARLING-HAMMOND, L. (2006). No child left behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), 642-667.

EDELSON, D. (2011). Challenges and Opportunities in Climate Change Education. *National Geographic Society*. Disponible en: <<http://ebookbrowse.com/ccew2-daniel-edelson-pdf-d302681731>>. Consultado el: 30 nov. 2012.

ESPINOLA, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

FIEN, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'análisis Geogràfica* 21, p. 73-90.

FIGUEROA-STERQUEL, R. et. al. (2016). Effects of tourism certification in territorial governance: the case of the "Biosfera" label, Olmué (Chile). *PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2016, v. 14, n. 3, Special Issue, p.675-690.

GAGNON, F. y PAGE, M. (1999) *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. v. I : Cadre conceptuel et analyse. Direction du Multiculturalisme, Direction de la Participation des citoyens, Recherche et analyse stratégiques (RAS). Ministère du Patrimoine Canadien.

GERBER, R. (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

GRAVES, N. J. (1981). International aspects of geographical education. *Journal of Geography*, 80 (3), p. 84-86.

HARVEY, D. *Ciudades Rebeldes*. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana Akal, Madrid, 2013.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la Investigación Acción*. Leartes. Barcelona.

LIDSTONE, J.; WILLIAMS, M. (2006). *Geographical education in a Changing World*. Past experience, current trends and future challenges. n. 105, Dordrecht, The Netherlands: Springer.

LUIS, A.; GUIJARRO, A. (1992): *La enseñanza de la geografía*. Guía introductoria, Santander, Universidad de Cantabria.

MARSDEN, B. (1997) On taking the geography out of geographical education: some historical pointers. *Geography*, v. 82, n.. 3 (July 1997), p. 241-252.

MCKINSEY; CO. (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. Londres: McKinsey & Company.

MEDINA, A.; SALVADOR, F. (2009). *Didáctica general*. Editorial Pearson, Madrid.

MINEDUC. (2009a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Séptimo y Octavo año básicos. Ministerio de Educación. Actualización Curricular, 2009. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago.

\_\_\_\_\_. (2009b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Primero a Cuarto año Medio. Ministerio de Educación. Actualización Curricular 2009, Formación General. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago.

\_\_\_\_\_. (2009c). *Marco Curricular*. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Santiago de Chile: SIMCE-MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2011). *Programas de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 1° Medio. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Bases Curriculares Educación Básica. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago.

MORENO, A., MARRÓN, M. J. (1995). *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis. Madrid

ORTEGA, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Ariel; Barcelona; España.

PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Reseñas de Enseñanza de la Historia. *Revista de la APEHUN*, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina). n. 1, octubre, p. 11-42.

\_\_\_\_\_. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 44, p. 45-55.

PRATS, J. (2011a). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, v. II, España, Editorial Gráo.

\_\_\_\_\_. (2011b). *Geografía e Historia, Investigación, innovación y buenas prácticas*. v. III, España, Editorial Gráo.

POZO, J.; POSTIGO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Serie Colección Innova, 11. Edebe.

REY-VALETTE, H. et al. (2014). Comment analyser la gouvernance territoriale ? Mise à l'épreuve d'une grille de lecture. *Géographie, économie, société*, v. 16, (1), 65-89. doi: 10.3166/ges.16.65-89.

ROJAS, J. Animals. In: *East NY?* (2011): An After-School Planning Workshop. Kids' Planning Toolbox. American Planning Association. Disponible en: <<http://blogs.planning.org/kids/2011/12/16/animals-in-east-ny-an-after-school-workshop-for-middle-school-students/>>. Consultado el: 28 dec. 2011.

ROGERS, A. (2001). Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía. *Papeles de Población*, CIEAP/UAEM. n. 28, abril-junio, p. 199-220.

SALINAS, V.; PÉREZ, P.; ARENAS, A. (2015). Defining Primary Geography from Teachers' Expertise: What Chilean Teachers Mean by Geography. *Review of International Geographical Education Online* (RIGEO).

SAINT-EXUPERY, A. (1951). *El principito*. Emecé. Buenos Aires, Argentina.

SCHULZ, W. (2008). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía*. Marco de evaluación. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Ámsterdam.

SCOFFHAM, S. (2010) *Primary Geography Handbook*. Sheffield, UK: Geographical Association.

SISTEMA REGIONAL DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS –SRE-DECC– (2010). *Informe Regional 2010*. Evaluación de Programas Exitosos de Formación Ciudadana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

SOUTO, J. M. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona, Ed. Del Serbal.

STOLTMAN, J.; LIDSTONE J.; KIDMAN, G. (2014) Geography and international assessment: opportunity or distraction, *International Research. Geographical and Environmental Education*, 23:3, 193-196.

STOKER, G. (1998) *Governance as theory: five propositions*. UNESCO. Published by Blackwell Publishers, p 17-28.

VILARÓ I GÜELL, M. (2009). Una reflexió i una proposta relatives a l'ensenyament de la geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials. *Documents D'anàlisi Geogràfic*, v. 56/2. Barcelona, España.

URKIDI ELORRIETA, P. (1994) La Geografía: fundamento epistemológico y aplicación didáctica. *Lurralde: Inv. Espac*. n. 17, p. 153-191

URTEAGA, L.; CAPEL, H. (1982/83) La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de Geografía*, v. XVI-XVII, Barcelona.

WALFORD, R. (1981), Language, ideologies and geography teaching. En: \_\_\_\_\_. (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman: Londres, 2, 15-222.

WALLACE, L. (1975). Towards a humanised conception of economic geography. En: D. Ley; M. Samuels (eds.). *Humanistic Geography*. Croom Helm: London.

WOLFORTH, J. (1976). The new geography and after? *Geography*, 61 (3), p.143-149.

# El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia

---

- O direito à educação nas periferias escolares: representações sociais da população escolar em Valência
- The right to education in the school peripheries: social representations of the school population in Valencia

Diego García Monteagudo <sup>1</sup>

Juan García Rubio<sup>2</sup>

Benito Campo País<sup>3</sup>

**Resumen:** La preocupación por el aumento de estudiantes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria por vías alternativas al sistema ordinario en España nos ha planteado el interrogante de si existe un acceso desigual a la ciudadanía entre el alumnado de periferias escolares. Con la evolución del concepto de ciudadanía hacia una acepción más social que se relaciona con la teoría de las representaciones sociales, se nos proporciona un enfoque fenomenológico y metodológico por el que hemos accedido al recuerdo

---

1 Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Doctorando en Didácticas Específicas. Profesor Asociado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València Diego-Garcia-Monteagudo@uv.es

2 Doctor del programa “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas”. Profesor Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València. Juan.Garcia-Rubio@uv.es

3 Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Doctorando en Didácticas Específicas. Profesor Asociado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. Benito.Campo@uv.es

escolar del alumnado que ha cursado una parte de su escolarización en los programas de diversificación curricular en la provincia de Valencia. Los resultados se han estructurado en categorías de análisis y revelan los factores que condicionan el acceso a la ciudadanía por parte de este alumnado. Entre las soluciones propuestas se menciona la mejora de la formación docente hacia metodologías más acordes con la selección de contenidos didácticos que aproximen al alumnado a una educación democrática que garantice el desarrollo del pensamiento autónomo y la participación ciudadana.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria. Periferias escolares. Ciudadanía. Representaciones sociales.

**Resumo:** A preocupação com o aumento de alunos que concluem o ensino médio obrigatório por meio de rotas alternativas ao sistema comum na Espanha levantou a questão sobre se existe um acesso desigual à cidadania entre os estudantes das periferias escolares. Com a evolução do conceito de cidadania em direção a um significado mais social que está relacionado à teoria das representações sociais, nos é fornecida uma abordagem fenomenológica e metodológica pela qual acessamos a memória escolar dos alunos que fizeram parte de sua escolarização em programas de diversificação curricular na província de Valência. Os resultados foram estruturados em categorias de análise e revelam os fatores que condicionam o acesso à cidadania por parte desses alunos. Entre as soluções propostas está a melhoria da formação de professores em direção a metodologias mais alinhadas com a seleção de conteúdos didáticos que aproximem os alunos de uma educação democrática que garanta o desenvolvimento do pensamento autônomo e da participação cidadã.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Periferias escolares. Cidadania. Representações sociais.

**Abstract:** The concern about the increase of students who finish Secondary Education through alternative routes to the ordinary system in Spain has raised the question of whether there is unequal access to citizenship among students from school peripheries. With the evolution of the concept of citizenship towards a more social meaning that is related to the theory of social representations, we are provided with a phenomenological and methodological approach by which we have accessed the school memory of the students who have taken part of their schooling in curricular diversification programs in the province of Valencia. The results have been structured in categories of analysis and reveal the factors that condition the access to citizenship by these students. Among the proposed solutions is the improvement of teacher

training towards methodologies more in line with the selection of didactic contents that bring students closer to a democratic education that guarantees the development of autonomous thinking and citizen participation.

**Keywords:** Secondary Education. School peripheries. Citizenship. Social representations.

## 1. Introducción

La ciudadanía es un derecho universal que se ejerce en la interacción entre el alumnado con el sistema escolar, en el que intervienen las relaciones con los/las docentes y las familias. La socialización y autoestima generada en la vida del alumnado es relevante, más si cabe, entre el alumnado de periferias escolares, que presenta dificultades para involucrarse en proyectos educativos que les concedan la capacidad de tomar decisiones futuras con autonomía de criterio.

Nuestra conjetura indica que los programas compensatorios, como diversificación curricular y otros semejantes, permiten recuperar derechos ciudadanos que son desconocidos por este tipo de alumnado. Sin embargo, las posiciones de ellos y ellas son diferentes respecto a las relaciones con sus compañeros/as, los/las docentes y la organización del aula. En unos casos aparece un perfil del alumnado más sumiso o conforme con los derechos impuestos por el sistema escolar, de tal forma que no se moviliza por cambiar su situación desfavorable. En otros casos, la resistencia es reactiva y se expresa por el alumnado más reivindicativo, que demanda más integración en la vida escolar del centro y puede provocar problemas de indisciplina. Pero en ambos casos se acepta que la adquisición del título de estudios básicos es imprescindible para integrarse en la sociedad de los adultos.

Estos obstáculos al ejercicio activo de la ciudadanía escolar están relacionados con la teoría de la represión del cuerpo de Foucault, que se enmarca en un marco fenomenológico que relacionamos con la teoría de las representaciones sociales. Así es como queremos conocer las emociones y argumentos que tienen los alumnos de periferias escolares acerca del centro escolar y las relaciones que establece con profesores/as y otros compañeros/as, ya que estos son los puntos de resistencia al ejercicio de una ciudadanía activa presentes en el sistema escolar.

En este artículo se hace una descripción del proceso histórico de cómo se han generado los programas de compensación de desigualdades ante la diversidad social, que genera un conflicto ante el modelo canónico y homogéneo de enseñanza. Más tarde analizamos las entrevistas realizadas entre el alumnado del ámbito que conocemos como “periferias escolares” y finalmen-

te aportamos algunos consejos a modo de conclusiones abiertas para seguir trabajando en el futuro estas cuestiones.

## 2. El concepto de ciudadanía y las representaciones sociales

La idea de ciudadanía ya se utilizaba en la Grecia clásica, pero ha ido variando su sentido con el transcurso del tiempo. La concepción moderna de ciudadanía, que es la que vamos a emplear en este artículo, proviene de Thomas Henry Marshall, quien en 1949 añade un nuevo componente a su significado: el componente social (Marshall y Bottomore, 1998). Si hasta ese momento la ciudadanía se circunscribía exclusivamente a su componente civil y política, este autor la complementa con lo que denomina la ciudadanía social. Para Marshall, los miembros de una sociedad se podían considerar ciudadanos si disfrutaban plenamente de unos derechos civiles, políticos y también sociales.

Mientras que los derechos civiles se relacionaban con la libertad individual y los políticos con la participación en la vida pública – poder elegir y ser elegido; los derechos sociales se requerían para alcanzar un bienestar vital imprescindible –un trabajo digno, una sanidad suficiente, la necesaria educación, etc. En definitiva, Marshall pretende con esta concepción de ciudadanía más amplia conciliar el vocablo libertad con el de igualdad: dos términos que no tienen necesariamente que ser incompatibles.

A este respecto Cortina (1998) señala que “[...] si una comunidad política deja desprotegido a alguno de sus miembros en cualquiera de estos aspectos, está demostrando con hechos que no le considera en realidad ciudadano suyo.” (p. 93). La condición de ciudadano no la tendrían todos los miembros de una sociedad, sino únicamente aquellos que dispusieran de ese conjunto de derechos. Hay unos ciudadanos de primera, y otros de segunda, a los que incluso que no se les podría aplicar ni ese calificativo (SARAVÍ, 2007).

Karzs (2000) habla de los in y los out, los incluidos y los excluidos de una sociedad. En las actuales sociedades tecnológicas avanzadas suelen haber cada vez más diferencias entre los individuos, pues hay un gran número de personas excluidas de algún modo. El capitalismo global y el desmantelamiento progresivo del Estado del Bienestar nos están abocando a ello. Este hecho se ha visto agudizado con la enorme crisis económica que comenzó hace ya una década y que dejó un elevado número de personas paradas y subempleadas. Giddens (1999) se refiere a la enorme importancia del trabajo y de la educación: “el acceso al trabajo es un ámbito principal de oportunidades. La educación es otro, y lo sería incluso aunque no fuera tan importante para las posibilidades de empleo, para las que es determinante” (p. 123).

Desde la perspectiva que hemos presentado, el ciudadano sería la

persona incluida, la persona que posee unos derechos completos en las tres tipologías descritas. Mientras que la persona excluida, aunque se encontraría formalmente dentro de una sociedad no podría ser considerada como ciudadano de pleno derecho. Y este acceso a la ciudadanía es lo que queremos explicar a partir de las representaciones sociales que el alumnado de programas de diversificación curricular tiene sobre el sistema escolar.

El enfoque teórico y metodológico de las representaciones sociales nos ha sido útil para conocer el pensamiento y las actitudes que el alumnado que hemos denominado “periferias escolares” posee acerca del sistema escolar. Un motivo primordial es que las representaciones son un elemento básico de la ciudadanía, y tanto en la vida de las personas adultas como en la del alumnado, se ponen en práctica acciones relacionadas con la interpretación colectiva o el “sentido común”, que los sujetos realizan de sus propias actividades cotidianas (GUTIÉRREZ VIDRIO, 2011). Sin embargo, para este tipo de alumnado no es tan común asistir regularmente a los centros escolares porque su situación marginal dentro del sistema les ha relegado a una situación que los otros ciudadanos (alumnado, profesorado, familias) no perciben ni valoran de manera similar.

Es precisamente el enfoque de las representaciones sociales el que nos permite conocer el pensamiento de este alumnado y cómo construyen una imagen mental de la realidad escolar que experimentan dentro de las escuelas e institutos. Esa imagen está ligada a una percepción del espacio escolar y es coherente con la existencia de unos presupuestos activos en la construcción social del conocimiento. Sobre esta base que constituye la formulación teórica de Serge Moscovici (1979), entendemos que el conocimiento sobre la realidad que el alumnado vive en sus centros escolares es un fenómeno complejo, en cuya construcción intervienen las relaciones sociales y culturales que se generan dentro y fuera de la comunidad escolar. Por ello nuestra hipótesis refleja que las representaciones sociales del alumnado de periferias escolares nos permiten conocer los obstáculos que les dificultan el acceso a una ciudadanía democrática en el marco de los programas de diversificación curricular. Con esas visiones de sentido común que este alumnado proyecta en su comportamiento diario (jerarquización en las relaciones sociales entre alumnos/as, la concentración de actividades en ciertos espacios, la escasa participación en tareas comunitarias...), se generan hábitos que interpretamos como representaciones sociales. Estos comportamientos, hábitos y rutinas son representaciones sociales porque se insertan en su quehacer diario de recorrer ciertos espacios de los centros escolares y relacionarse con ciertos grupos de alumnos/as y profesores que interfieren en la valoración de su proyecto de vida académico y ciudadano.

A partir de la influencia que ejerce el medio cultural sobre la percepción espacial, podemos establecer una estrecha relación entre la teoría de las representaciones sociales y la geografía de la percepción y del comportamiento desde el paradigma del constructivismo (SOUTO; GARCÍA MONTEAGUDO, 2018). El constructivismo social nos permite conocer el comportamiento de las personas a partir de sus representaciones sociales, dado que el estímulo que provoca el objeto de una representación social (en este caso que nos ocupa sería el sistema escolar) justifica una determinada respuesta de acuerdo a una representación social que describe ese objeto de manera inteligible para cada sujeto. Esto genera una actividad que se acaba proyectando en el espacio (SAMMUT et al., 2015). Estas evidencias deben considerarse desde ámbitos grupales para fomentar estrategias de enseñanza contextualizadas en los centros educativos que imparten los programas de diversificación curricular para poder conocer el acceso del alumnado a la ciudadanía democrática.

Como las representaciones sociales reproducen las relaciones de poder, se ponen en juego una serie de valores que mantienen una estrecha relación con la ciudadanía. El sistema de valores explica las dinámicas sociales y culturales de los grupos sociales que se proyectan a partir del cuerpo (URIBE ALVARADO, 2003). Es en este momento en el que el poder institucional orienta las conductas de las personas mediante la regulación normativa de la convivencia y las sanciones correspondientes para quienes no se sometan al cumplimiento del sistema legal. Esto se aplica al alumnado, en tanto que la creación de marcos normativos específicos para regular su proyecto de aprendizaje y, en consecuencia, el acceso a la ciudadanía, requiere el establecimiento de unos preceptos que establecen espacios arquitectónicos que no suelen reunir las mismas condiciones que las que se fijan para el alumnado que sigue su escolarización en la vía ordinaria.

Como veremos en los siguientes apartados, el alumnado que adquiere un perfil más reactivo ante la disconformidad que experimenta en el sistema escolar es capaz de reivindicar mejoras en los espacios de enseñanza y en las relaciones sociales entre los agentes del sistema escolar. Pero antes tenemos que conocer la regulación de esos programas educativos en el contexto español.

### **3. Los programas extraordinarios de atención a la diversidad**

La duración de la enseñanza básica y obligatoria en España se amplió de los trece a los dieciséis años en 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), garantizando así un período común de diez años para todo el alumnado. En esta ley, de marcado carácter comprensivo, se asume que este incremento en el número de años de es-

tancia obligatoria en las aulas se tenía que compatibilizar con una progresiva atención a la diversidad. De hecho se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad calificadas como ordinarias, pero también se implementaban otras consideradas como extraordinarias. Entre estas últimas, se encuentran dos tipos de programas dirigidos a alumnado que muestra serias dificultades en su trayectoria escolar y que sería difícil que consiguiera la titulación de graduado en ESO de seguir en el aula ordinaria: es el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y el Programa de Garantía Social (PGS).

El PDC era un programa de dos cursos de duración y que tenía su equivalencia en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria – 3º y 4º de ESO –, teniendo sus alumnos y alumnas que demostrar un verdadero interés en obtener el graduado en ESO. Sin embargo, el PGS estaba destinado a jóvenes de edades posteriores a la obligatoriedad – entre dieciséis y veintidós años – y que mostraban desafección por lo escolar. De hecho, se les intentaba proporcionar tanto formación cultural básica como profesional. En estos dos programas mencionados se presentaba un currículum diferente al del aula ordinaria y con una organización curricular dividida en ámbitos y no en materias.

En el año 2002 se aprobó una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) que no se llegó a aplicar, pero que hubiese supuesto la desaparición de los dos programas de la anterior ley, quedando como única medida el llamado Programa de Iniciación Profesional (PIP), un programa muy similar al PGS. Sin embargo, en 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), que aunque trajo consigo la continuidad del PDC, también supuso la puesta en marcha de un nuevo programa que venía a sustituir al PGS; es el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Los destinatarios de este nuevo programa eran jóvenes – normalmente escolarizados –, que habían agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad previstas en la legislación. La edad mínima de acceso al PCPI se fijaba en 16 años, pero incluso se podía acceder de forma extraordinaria a los 15 años. La diferencia fundamental con el antiguo PGS es que la terminación satisfactoria del programa sí que servía a su alumnado para obtener el graduado en ESO, y así poder optar a continuar estudios – normalmente de Formación Profesional – o incorporarse al mercado laboral al menos con una titulación.

Desde finales de 2013 y hasta la actualidad, ha sido la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la que ha estado vigente en España. En esta ley se cambian los dos programas extraordinarios fijados en la LOE por otros muy parecidos, aunque con alguna diferencia. Así, desaparece el PDC que venía de los tiempos de la LOGSE (1990) y se implanta el Programa de Mejora en el Aprendizaje y en el Rendimiento (PMAR). El currículum de ambos programas es de características similares, pero el PMAR se implanta ya en 2º

de ESO – un año antes que el antiguo PDC –, y por lo tanto se adelanta la implementación de estos programas a edades más tempranas. Respecto al PCPI, le viene a sustituir la denominada Formación Profesional Básica –FPB–, que aunque tiene un currículum y un alumnado destinatario casi idéntico, formalmente no puede ser considerada como programa extraordinario de atención a la diversidad en la ESO, dado que no pertenece a esta etapa sino que forma parte de la Formación Profesional. Este último hecho es relevante de cara a las cifras que se presentan por la Administración educativa sobre abandono educativo temprano, puesto que así como el PCPI no era considerado como estudio secundario de segunda etapa, la FPB sí que se tiene este reconocimiento. Aunque la realidad educativa no ha cambiado sustancialmente, el gobierno puede vender a la opinión pública unas cifras inferiores de abandono educativo temprano, aunque todavía muy alejada de las pretendidas por la Unión Europea en la estrategia 2020 – un 10%.

Así pues, desde el año 1990 han existido en España programas extraordinarios de atención a la diversidad, que como hemos podido comprobar han recibido diferentes nombres, pero que se dirigían a alumnos y alumnas de características muy parecidas, con importantes dificultades en sus trayectorias escolares. Aunque el currículum que se les ha ofrecido al alumnado presente en estos programas es de calidad inferior al del aula ordinaria (ESCUADERO, 2006; GARCÍA-RUBIO, 2015), al menos se le ha posibilitado el acceso a un título de graduado en ESO, lo que le ha permitido acceder en muchos casos a estudios postobligatorios, normalmente a una Formación Profesional de Grado Medio.

La consecución de una formación suficiente y básica en el alumnado al final de la etapa obligatoria y básica de la educación es esencial para disfrutar de unos derechos civiles, políticos y sociales, y por tanto acceder a una ciudadanía plena. La ONU establece una división entre derechos civiles y políticos por una parte y derechos económicos, sociales y culturales por otra, pues bien, considerando la división anterior el derecho a la educación estaría dentro de estos últimos pero tiene influencia también en los primeros (TOMASEVSKI, 2004).

El acceso a una buena educación amplía las posibilidades de elección del ser humano. Gracias a ella se puede apreciar plenamente una buena película, valorar una obra literaria, leer un periódico con cierta asiduidad; es decir, se puede disponer de muchísimas de las posibilidades que se ofrecen en la vida, tanto en lo profesional como en aspectos ligados al ocio. Para Dewey (1998) la conquista de la cultura a través de una educación de calidad nos aporta “capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados” (p. 111). La educación escolar amplía las opciones del ser humano y de elección del mismo. Nos da la posibilidad de abrir el mundo, de ensancharlo.

Asimismo, diversos autores destacan la enorme importancia que tiene para la democracia la educación de los ciudadanos que tienen que ejercerla. Así, por ejemplo, Gimeno (2000) señala que “una sociedad de hombres libres que cooperen el bien común, libremente elegido, que debaten los modos de vida posibles a seguir, sólo es viable en una sociedad educada” (p. 22). Sin la educación no se puede hablar de democracia con mayúsculas, de una democracia asentada en los cimientos de la participación activa de un ciudadano capaz de reflexionar, de pensar, de debatir y de decidir. Es insuficiente, no se puede restringir la democracia al ejercicio del voto una vez cada cierto espacio de tiempo. Pero para ello necesitamos personas formadas, que participen activamente en movimientos organizativos, en la sociedad civil (DEWEY, 1998). Un ciudadano sin un mínimo de cultura, que no esté informado o que no sepa discriminar la información, liberándose de posibles manipulaciones, no está en disposición de ejercer plenamente la libertad y la participación.

Por otra parte, sin lugar a dudas, la consecución de un empleo digno es la “llave” que puede abrir a las personas el acceso a una vivienda en condiciones, a unos bienes esenciales, y a tener una determinada calidad de vida que les impida caer en la exclusión social. Además, debido al cambio de sociedad que hemos experimentado – una sociedad de la información y del conocimiento – tener una buena formación suele ser también un elemento cada vez más importante para acceder a un buen empleo y a un salario suficiente. Por lo tanto, una cuestión fundamental de la educación es la probabilidad, casi segura, de que su carencia nos lleve a la exclusión social. Como afirman Brunet y Altaba (2010) “Cada vez es más probable que una educación baja y unas destrezas cognitivas insuficientes encierren a los ciudadanos en un ciclo vital de precariedad, bajos salarios y alto riesgo de pobreza en la vejez” (p. 266). Para Fernández Enguita (2002) el derecho a la educación no es un derecho más, es la base primordial del derecho al trabajo por el que se accede a bienes que nos permiten un bienestar esencial en nuestras vidas.

Los programas extraordinarios de atención a la diversidad establecidos en la Educación Secundaria Obligatoria en España, aunque cabe la duda de que proporcionen a la totalidad del alumnado que los cursa una formación fundamental y básica, en la mayoría de los casos al menos sí que les ha abierto la posibilidad de continuar su formación y con ello el disfrute en un grado suficiente de sus derechos civiles, políticos y sociales, y por lo tanto de no ser considerados únicamente miembros de una sociedad sino ciudadanos de pleno derecho de la misma.

## 4. La educación de menores: un ejemplo paradigmático para la periferia escolar

Si hay algún contexto escolar que sabe lo que significa la compensación educativa en las periferias escolares este es sin duda el que se conoce como Educación de Menores. Nos referimos concretamente a menores entre 14 y 17 años que están cumpliendo medidas judiciales por quebrantar la ley en un centro de reeducación y que la obligatoriedad de la Educación Secundaria en España les asegura su escolaridad. Para hacerlo efectivo se disponen de institutos dentro de los recintos reeducativos, que les permiten reincorporarse a los estudios.

Estos menores desarrollan contravalores y hábitos que hacen que su "habitus" gire en torno a cuestiones que no tienen nada que ver con la mejora de la sociedad, de la democracia o del bien común ya que sus centros de interés son otros (vida nocturna, consumo de drogas, redes sociales...). Esto se traduce en una nula o baja implicación en las cuestiones ciudadanas que les permita integrarse de una manera funcional y activa en la sociedad, su reconocimiento de la sociedad se reduce a los espacios donde normalmente habitan, es decir, ámbitos que les acogen de orden asistencial, protección, ayuda o cumplimiento de medidas judiciales. Si además mantienen un nulo contacto escolar o este se produce de forma residual y negativa, los menores en riesgo de exclusión social tienen pocas posibilidades de desarrollarse en igualdad del resto de jóvenes o estudiantes del sistema escolar.

Este alumnado al que nos referimos como menores (Figura 1), no supone a priori un número considerable respecto al total del alumnado que está en el sistema, pero son la punta de lanza donde terminan los desahuciados del sistema escolar. Su situación es paradigmática debido a su riesgo de exclusión social y a que provienen directamente de las periferias escolares, son el ejemplo de un esfuerzo de la compensación educativa para que continúen en el sistema educativo español y por tanto de la formación básica necesaria que les facilite su integración como ciudadanos.

Los espacios periféricos en que se desenvuelven son espacios en los que se entremezcla su situación personal y penal, familiar o social, espacios en donde se reflejan una historia escolar caracterizada por el fracaso y el absentismo, lo que dificulta la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas, competencias que son, si cabe, más necesarias debido a su riesgo de exclusión social.

**Figura 1. Relación escolarización en el sistema y educación de menores.**

Alumnado en el sistema (Año 2016)		ESO	FPB	CGM
		1.889.019	63.348	357.554
Menores de 14 a 17 años	España	12.988	9.021	3.907
	C. Valenciana	1.953	1.419	534
Fracaso escolar, abandono educativo temprano				18,98%

Fuente: elaboración propia a partir datos del INE y MECD<sup>4</sup>

Un estudio en curso realizado en un contexto concreto<sup>5</sup>(CAMPO; FERRI, 2018) para estos menores, propone unos factores influyentes que expliquen el fracaso contemplando aspectos como el origen socio-familiar, los cursos que no han superado, los motivos de cambio de centro escolar, las adaptaciones curriculares que han tenido, la desescolarización, episodios de absentismo, conflictos escolares o la participación en actividades escolares. Entre otros resultados, el estudio nos indica que casi un 90% de los internos han perdido como mínimo un año escolar, que el 80% habían tenido conflictos que van desde expulsiones y problemas con el profesorado a situaciones de acoso o bullying, donde la mayoría de las veces los chicos practican el acoso y las chicas son las que lo reciben.

Si conjugamos esto mediante los historiales escolares y los discursos de los menores veremos retratado su fracaso escolar y de qué forma van perdiendo la confianza en un sistema educativo que en principio debería estar más atento para protegerles y posibilitarles las dificultades y necesidades educativas que tienen. Veamos algunos comentarios de los menores que ilustran estas situaciones en las que se advierte la futura animadversión y rechazo a la escuela (Figura 2).

4 Datos extraídos del INE (Instituto Nacional de Estadística) y del documento “Datos y cifras” del curso 2016-17 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5 Estudio que se viene realizando en el centro de reducción Colonia San Vicente, Burjassot, Valencia.

Figura 2. Síntesis de los principales ámbitos de desarrollo de la ciudadanía

Ámbitos de producción de la ciudadanía	Ideas más relevantes
Enseñanza de las Ciencias Sociales	<p>“[...] venía la profesora y nos preguntaba una pregunta y si no se la decíamos bien pos ya no nos preguntaba mas. Y nos bajaba la nota”.</p> <p>“Aprendí los mapas y lo de los planetas, el sol, la tierra. Para estudiar lo leía y lo copiaba.”</p>
Praxis docente	<p>“[...] el maestro venía y hablaba de lo que tocaba, nos decía que hiciéramos los ejercicios del libro y los corregíamos y así todos los días”.</p>
Espacio escolar (aula, centro, recinto)	<p>“[...] durante el 3º y el 4º curso de esta etapa, sus compañeros de clase se metieron con ella de forma sistemática, según afirma, por el hecho de ser adoptada (la llamaban “negra” y eso la ofendía mucho) (...)”.</p> <p>“[...] en el colegio tenía una amiga que presentaba conductas negativas y al querer dejar de ir con ella, comienza junto a otras chicas a meterse con ella. Algunos días llegaban a ir a su casa porque querían pegarla. Tenía miedo de cruzarse con ellas en la calle, aunque finalmente consiguen pegarle entre cinco chicas. Dejó de ir al colegio por no encontrarse con ellas [...]”“[...]en este instituto le amenazan con un cúter y los padres deciden sacarlo (...)”.</p>
Tutorial familiar	<p>“[...] mi madre me decía que consiguiera yo los libros y lo que me hiciera falta para clase [...]”“(...)a mi madre le ha dado igual si aprobaba o suspendía [...]”.</p>

Fuente: Informes centro de reeducación Colonia S. Vicente y los espacios de la periferia escolar (2014)

Si atendemos al cuadro anterior con los comentarios de los menores y al planteamiento de A. Honneth (2011) sobre el criterio agradable/desagradable para entender las representaciones sociales que tiene el alumnado de su espacio escolar, podemos inferir que las acciones de las personas, en este caso de los menores, están muchas veces avaladas por las representaciones inter-

nas que se van construyendo entre ellos y su contexto. Con estas primeras categorías nos adentramos a conocer los principales resultados del proyecto de investigación sobre periferias escolares, en el que se han incluido los resultados del estudio de casos de educación de menores.

## **5. Los recuerdos escolares a partir de métodos cualitativos: resultados del proyecto sobre periferias escolares**

En el contexto de Comunidad Valenciana, un grupo de profesores/as de los proyectos Gea Clío y del grupo Socials UV<sup>6</sup> hemos ido desarrollando una línea de investigación que se inició entre 2013-2014, y que ha contado con financiación pública entre 2016 y 2017<sup>7</sup>. El interés mostrado en este equipo de trabajo residía en conocer las representaciones sociales del alumnado que ha estudiado en los programas antes expuestos y analizar los posibles obstáculos que pudiesen existir en su inserción en la vida ciudadana. En esta franja temporal se han publicado algunos resultados de los primeros años en revistas y congresos iberoamericanos (CAMPO; CISCAR; SOUTO, 2014; SOUTO et al., 2016; SOUTO, GARCÍA MONTEAGUDO; FUSTER, 2018).

Los resultados que presentamos en este apartado corresponden a la investigación desarrollada a partir de 2016, en el marco de un proyecto interdisciplinar que por tales características, se ha nutrido de especialistas en sociología de la educación y en pedagogía, entre los que figura uno de los autores que suscribe este artículo. Por encima de debates superficiales y efímeros sobre la duración y nomenclaturas que no se canalizan hacia los verdaderos problemas sociales, nos ha interesado comprender los factores que intervienen en la transición de sujetos que han cursado programas de diversificación curricular hacia un proyecto de vida ciudadano. Aunque esta es una tarea compleja que se explica por la interrelación de múltiples factores, nos hemos centrado en abordar un diagnóstico que otorgue una explicación científica a los problemas que derivan del comportamiento de este alumnado en los centros escolares en torno a una serie de categorías que presentaremos más adelante.

Para lograr el diagnóstico y que fuera lo más completo posible, hemos trabajado con una muestra de 97 entrevistas semiestructuradas: 79 alumnos/as y 18 profesores/as que han pasado por estos programas de diversificación curricular, con los que hemos establecido una relación colaborativa y nos han

---

6 Para conocer más información sobre estos proyectos y el grupo de investigación se puede consultar la siguiente página web: <[www.socialsuv.org](http://www.socialsuv.org)>. (Último acceso: 27 septiembre 2018).

7 Nos referimos al proyecto de investigación “Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar” (AICO-2016-092) financiado por la Consellería d’Educació, Cultura i Esports de la Comunitat Valenciana.

ayudado a conocer el significado de los aprendizajes que se generan en estas vías alternativas al sistema escolar ordinario. En consonancia con las representaciones sociales, la metodología utilizada se ha fundamentado en la sociología crítica y ha empleado métodos cualitativos de interpretación de las unidades de significado de las personas para estructurar los datos en categorías excluyentes. Todo ese proceso se ha sometido a unos criterios exhaustivos de validación que pueden consultarse en investigaciones precedentes (SOUTO; MONTEAGUDO; FUSTER, 2018).

Desde las Administraciones Públicas los datos que nos fueron proporcionados nos indicaban que estábamos abordando un problema de importante magnitud. Entre el 25 y el 30 % de la población escolar que obtenía el Graduado Escolar en Educación Secundaria lo hacía por algunas de las vías descritas anteriormente (PDC, PCPI o EPA), entre los años 2011 y 2015. A esto se añade que la tasa de Graduación Escolar en España era inferior a la de la Unión Europea y que las tasas de idoneidad a los 15 años no alcanzaban el 60 % en el caso del alumnado de la Comunidad Valenciana. Por tanto, el contexto que reflejaban las instituciones públicas no describe una situación extraordinaria que afecte al 10 % de la población escolar, sino que el sistema posee unos grupos que siguen una vía paralela para alcanzar la Educación Secundaria Obligatoria, en la que se consolidan unos itinerarios educativos de distinta calidad educativa.

Sobre esta situación se han realizado otras investigaciones que describen las características escolares y sociales de este alumnado, sin embargo, nosotros pretendemos explicar la aportación de la cultura académica y de los contenidos escolares en la formación de ciudadanos autónomos. En esta línea, hemos constatado que las investigaciones revisadas sobre la diversidad didáctica no son abundantes, tal y como se ha puesto de relieve en estudios específicos que han sido realizados desde el marco de la geografía (SEBASTIÀ; TONDA, 2018). En consecuencia, hemos efectuado un estudio longitudinal sobre el alumnado y el profesorado que ha pasado por estos programas, con el consiguiente método de investigación basado en entrevistas semiestructuradas para ofrecer una explicación rigurosa sobre los discursos que afectan a las problemáticas que acontecen a estos programas educativos. En concreto, este tipo de entrevistas nos ha permitido acceder al currículo retenido, es decir, al conjunto de ideas, intuiciones y actitudes escolares que se almacenan en la memoria y en los hábitos adoptados en los centros escolares, y que nos conducen a tomar decisiones y valorar nuestra trayectoria personal.

Tras la realización de transcripciones y sesiones de debate con los miembros de los grupos de investigación ya mencionados, hemos establecido una serie de categorías conceptuales en las que se ordenan las ideas vertidas por el alumnado y el profesorado participante en estos programas de

diversificación curricular. En particular, presentamos las ideas más relevantes de cuatro categorías principales que nos informan acerca de las representaciones sociales de la vida escolar del alumnado y de la utilidad que han tenido estos programas alternativos en su vida cotidiana tras haber finalizado los estudios obligatorios de Educación Secundaria (Figura 3).

En la primera categoría nos ha interesado conocer la calidad de las relaciones sociales que acontecen entre el alumnado y con el profesorado. Se trata de relaciones de amistad entre los miembros del grupo y suelen valorar positivamente a los docentes por su implicación en problemas de inserción social. De la organización de los espacios de aprendizaje han destacado la localización periférica y peores condiciones de sus aulas respecto del resto de clases, aunque no se percibe un sentimiento de frustración o discriminación relevante. En los métodos didácticos, no han faltado clases magistrales pero generalmente han valorado más la manera de enfocar las clases que los conocimientos adquiridos que, por otra parte, han sido más valorados en su vertiente actitudinal y de aplicación práctica que por su contribución a la formación ciudadana.

Con los resultados anteriores, las expectativas del alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria se han canalizado hacia la continuación de los estudios para mejorar su inserción social mediante la formación. En la mayoría de los casos, han optado por cursar estudios de grado medio y/o superior que los capacitan para ejercer una profesión técnica (carpinteros, mecánicos, administrativos...), por ser hacia los que mejor les orientan los programas de diversificación curricular. Una minoría de este alumnado ha accedido a estudios universitarios desde alguna de estas vías profesionalizadoras, y aquellos/as que tras obtener el Graduado Escolar han cursado estudios de Bachillerato, han presentado dificultades en algunos de los cursos conducentes a este nivel. En menor medida, los grupos de estudiantes que han sido más reticentes con el sistema escolar han buscado empleo nada más acabar su escolarización obligatoria apoyándose en redes familiares y de proximidad. Un colectivo todavía más minoritario se ha planteado la vuelta a la vida académica después de haber tenido dificultades para acceder al mundo laboral tras haber seguido su formación postobligatoria.

En cualquier caso, podemos concluir señalando que la inmensa mayoría del alumnado ha obtenido notorias ventajas en la valoración de su identidad y su autoestima, que les han impulsado a continuar con sus proyectos de vida. Este es un elemento clave para romper con la sumisión y la marginación a la que buena parte de estos/as estudiantes han estado sometidos durante la escolarización en los programas de diversificación curricular. No obstante, esa cierta garantía de éxito que les ha ayudado a mejorar su inserción en la sociedad, visible en sus trayectorias personales y laborales, les ha hecho olvidar

Figura 3. Síntesis de las categorías del proyecto de periferias escolares

Categoría de análisis	Temáticas principales	Ejemplos representativos
Relaciones sociales en el centro escolar	Estudio de la socialización del alumnado a partir de las relaciones con sus compañeros / as y con el profesorado.	<p>-“Bastante buena. Había algunos roces de vez en cuando porque había gente que no se llevaba bien mutuamente. Pero yo ahí no me puedo meter tampoco”. (PV01).</p> <p>“Recuerdo a mi tutor de PDC, que era con el que mejor nos llevábamos. Porque además era el que mejor explicaba las clases, el que te ayudaba con lo que fuera, si había un problema con cualquier otro profesor íbamos a él. Él lo solucionaba. Era el “nº1” de los profesores”. (PG01).</p>
Organización del espacio escolar	Interés por indagar en la valoración de los espacios para descubrir si existe segregación o exclusión social en los centros escolares.	“A ver, la verdad es que sí que me sentía apartada como diciendo los “excluidos”, los que llevan unos estudios aparte. Por este tema sí pero nadie nos hacía sentir así, los profesores no nos hacían sentir así. Yo me sentía así por el lugar donde estaba y por estudiar en unos barracones, solo eso”. (POM01).
Metodología didáctica de las clases	Conocer la manera en la que el alumnado valora el aprendizaje de los contenidos propuestos	“La forma que teníamos al trabajar en las ciencias sociales de resolver los problemas, que no era aprender de memoria sino aplicar los conceptos a un caso en particular”. (PB04)
Utilidad del programa cursado	Entender su valoración de los programas cursados para averiguar si el aprendizaje les ha servido para mejorar sus expectativas de vida y laborales.	“Más que el graduado es la vivencia de esos dos años: lo que aprendías, el valorarte tú misma, ver que puedes. Porque yo, ya te digo, a lo mejor por vergüenza o por timidez había veces que ni hacía los deberes. Y en esa clase te sientes arropada. Más que el graduado, que es un papel, pienso que es tu valoración y el aprender. No es sentarte en una clase y pensar: estoy aquí los años que sea y cuando salga ¿que sé? No sé nada”. (PB03)

Fuente: Elaboración propia

su pasado académico y les hace imaginar que poseen unas capacidades más ilusorias que reales, por las que se sienten impulsados a seguir formándose para adecuarse a las necesidades del mercado laboral. Pero esto es otro asunto del que nos ocuparemos en investigaciones posteriores a partir de estudios longitudinales de mayor recorrido que el actual.

## 6. Conclusiones

El análisis de los resultados enmarcados en proyectos de investigación sobre las periferias escolares se encuadra dentro de las representaciones sociales que el alumnado ha formado de los elementos del sistema escolar. Con la interpretación de estos factores que intervienen en el contexto de la vida de estos/as estudiantes, se han puesto de relieve algunos condicionantes que dificultan el acceso a la ciudadanía por parte de este colectivo.

Sin embargo, entre ese diagnóstico genérico de elementos que obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía plena y la consecución de las competencias necesarias para lograr una inclusión social satisfactoria para su futuro, se nos presenta un vacío que entendemos es posible suplir con mejoras en la formación docente. Esta alternativa afectará a todo el alumnado que hemos englobado bajo la denominación de periferias escolares, también a los de los programas de educación en menores, quienes presentan más dificultades para reinsertarse en la sociedad.

El hecho en el que la gran mayoría de los estudiantes coinciden es en el papel motivador del profesorado, no obstante, el cuerpo docente presenta dificultades para escapar del encorsetamiento del currículo regulado e implementar nuevas metodologías que mejoren las posibilidades académicas de este estudiantado. Es en esta línea en la que los contenidos didácticos de las programaciones docentes tienen que encontrar una metodología de enseñanza que posibilite la creación de conocimiento crítico para involucrar al alumnado en el acceso y ejercicio de la ciudadanía. En aquellos casos en los que el profesorado ha evolucionado hacia otros métodos docentes en los que han seleccionado rigurosamente los contenidos de aprendizaje con fines más encaminados hacia la formación ciudadana que a la reproducción de la cultura canónica, los resultados han sido satisfactorios. El alumnado ha cambiado su actitud hacia el sistema escolar, valorando la calidad y la utilidad del aprendizaje ante la mejora en sus posibilidades académicas.

En síntesis, podemos concluir que se cumple la conjetura planteada al inicio de la investigación por la que queda demostrado que los programas compensatorios ayudan a mejorar la inserción ciudadana del alumnado de periferias escolares. Para conseguir que sean parte integral de la ciudadanía global se

deben introducir mejoras en la formación docente que acorte las desigualdades entre el alumnado que finaliza la Educación Secundaria por vías ordinarias y quienes lo hacen a través de los programas de diversificación curricular.

## Referencias

BRUNET, Ignasi; ALTABA, Eugenia. *Reformas educativas y sociedad de mercado*. Barcelona: Laertes, 2010.

CAMPO, Benito; CISCAR, Josep; SOUTO, Xosé Manuel. Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 494 (7), 2014.

CAMPO, Benito; LÓPEZ, Pedro (2018). Repensar el desalojo escolar de los menores y las alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales. En: PERIS, Vicent; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel (Coords.). *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018. p. 157-169.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1998.

DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata, 1998.

ESCUADERO, Juan Manuel. Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En: \_\_\_\_\_; SÁEZ, Juan (Coords.). *Exclusión social, exclusión educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Educación y trabajo en la sociedad informacional. En: TORREBLANCA, José. *Los fines de la educación*. Una reflexión desde la izquierda. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

GARCÍA-RUBIO, Juan. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis de doctorado). Universitat de València. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>>. Acceso en: 19 sept. 2018.

GIDDENS, Anthony. *La tercera vía*. La renovación de la socialdemocracia. Madrid: Taurus, 1999.

GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid:

Morata, 2000.

GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, n. 36, p.1-18, 2011.

HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

KARSZ, Saül (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa, 2000.

MARSHALL, Thomas Henry; BOTTOMORE, Tom. *Ciudadanía y clase social*. Incluye el ensayo del mismo título de Thomas Henry Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

SAMMUT, Gordon et al. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 3-11.

SARAVÍ, Gonzalo. Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En: \_\_\_\_\_ (Ed.). *De la pobreza a la exclusión*. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SEBASTIÀ, Rafael; TONDA, Emilia M<sup>a</sup>. La geografía escolar que se investiga académicamente. En: PERIS, Vicent; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel (Eds), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018, p. 11-21.

SOUTO, Xosé Manuel et al. Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías. En: XIV *Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2016.

SOUTO, X. M. y GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. School Geography: Our Expectations Regarding Routines. A Case-Study. *Journal of Geography and Geology*, Vol. 10, No. 2., 2018.

\_\_\_\_\_; FUSTER, C. Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar. En: PERIS, V.; PARRA, D.; SOUTO, X. M. (Eds), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018, p. 49-73.

TOMASEVSKI, Katarina. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam, 2004.

URIBE ALVARADO, Ana Bertha. Notas sobre la representación del cuerpo en la obra de Michel Foucault. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, n. IX (18), 2003, p. 127-139.

# Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora

---

- Prácticas pedagógicas en Geografía para una educación ciudadana emancipadora
- Pedagogical practices in Geography for an emancipatory citizen education

Hugo de Carvalho Sobrinho<sup>1</sup>

Claudionei Lucimar Gengnagel<sup>2</sup>

Sérgio Claudino<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo deste texto é analisar a contribuição do Projeto Nós Propomos! e Parque Educador na construção e consolidação de uma educação cidadã emancipadora. O Projeto Nós Propomos foi idealizado e desenvolvido inicialmente no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, em 2011, e posteriormente, ampliado para vários países, principalmente da América Latina. O Projeto Parque Educador é mais recente, implementado desde o início de 2018, por meio da parceria entre Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Instituto Brasília Ambiental e Secretaria de Meio Ambiente. Quando confrontamos os objetivos de ambos os

---

1 Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

2 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo e do Centro de Ensino Médio Integrado UPF. claudionei@upf.br

3 Doutor em Geografia Humana e Mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Universidade de Lisboa (UL). Professor do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa. sergio@campus.ul.pt

projetos, percebemos que o Nós Propomos! atravessa fronteiras e que o Projeto Parque Educador surge com uma vocação mais local, ambos com suas especificidades. Ao relacioná-los, percebemos que ambos possuem um caráter propositivo, o que gera uma sensibilização profunda por parte dos estudantes. Outra similaridade é o fato de estarem atrelados à formação continuada, pois, quando os professores de diferentes disciplinas se propõem a participar dos projetos, estão promovendo e ressignificando o processo formativo. Os dois projetos vêm construindo uma nova proposta de ensinar e aprender, além de promoverem uma educação interdisciplinar que valoriza a perspectiva crítica, reflexiva e propositiva.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Educação emancipadora. Educação ambiental. Educação continuada. Cidadania.

**Resumen:** El objetivo de este texto es analizar la contribución del Proyecto Nosotros Proponemos! y Parque Educador en la construcción y consolidación de la educación ciudadana emancipadora. El Proyecto Nosotros Proponemos fue idealizado y desarrollado inicialmente en el Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa en 2011 y luego se expandió a varios países, principalmente en América Latina. Ya el Proyecto Parque Educador es más reciente y está siendo implementado desde el inicio de 2018 por medio de la colaboración entre Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, Instituto Brasilia Ambiental y Secretaría de Medio ambiente. Cuando confrontamos los objetivos de los proyectos, percibimos que el Nosotros Proponemos tiene una ambición que atraviesa fronteras y que el Proyecto Parque Educador es una actuación más local, ambos con sus especificidades. Al relacionarlos percibimos que ellos poseen un carácter propositivo, lo que genera una sensibilización profunda por parte de los estudiantes. Otra similitud es el hecho de estar enganchados a la formación continua, pues, cuando los profesores de diferentes asignaturas se proponen a participar de los proyectos, ellos están promoviendo y ressignificando el proceso formativo. Los dos proyectos vienen construyendo para una nueva propuesta de enseñar y aprender, más allá de promover una educación interdisciplinaria que valora la perspectiva crítica, reflexiva y propositiva.

**Palabras clave:** Enseñanza de Geografía. Educación emancipadora. Educación ambiental. Educación continua. Ciudadanía.

**Abstract:** The objective of this text is to analyze the contribution of the Project Nós Propomos! and Parque Educador in the construction and consolidation of

active citizenship for the promotion of a citizen and emancipatory education. The Nós Propomos Project was idealized and developed initially at the Institute of Geography and Spatial Planning of the University of Lisbon, in 2011, and later expanded to several countries, mainly in Latin America. The Parque Educador Project is recent, implemented since the beginning of 2018 through a partnership between the State Department of Education of the Federal District, the Brasilia Environmental Institute and the Secretariat of Environment. When we confront the objectives of the projects, we realize that the Nós Propomos! have an ambition that crosses borders and that the Project Parque Educador is a more local action, both with their specifics. However, when we relate them, we perceive that they have a propositional character, which generates a deep sensitization on the part of the students. Another similarity is the fact that they are linked to the continuous formation, because, when the teachers of different disciplines propose to participate in the projects, they are promoting and resignifying the formative process. Therefore, it is clear that such projects have been constructing a new proposal to teach and learn, besides promoting an interdisciplinary education that values the critical, reflective and propositive perspective.

**Keywords:** Geography Teaching. Emancipator Education. Environmental Education. Continuing Education. Citizenship.

## 1. Introdução

A Geografia surge no sistema de ensino do século XIX como um dos pilares da nova identidade nacional, através da identificação com o território (CLAUDINO, 2018 a; CAMPOS, 2011). Sendo assumidamente uma disciplina de cidadania, ela promovia (e promove) uma identificação passiva com o estado-nação em construção - que não uma participação social ativa e crítica. Também por o sistema educativo burguês estar ao serviço da construção da identidade nacional, é particularmente desvalorizada a escala local, como sucede na escola francófona de Geografia, que inspira os sistemas educativos português e brasileiro. Entretanto, a mudança de paradigmas sociais e educativos, em favor de uma democracia participada por todos os cidadãos, questiona não só o modelo tradicional de cidadania (CARMO, 2014), como de educação e de disciplina. Neste contexto, a inovação educativa surge pelo desafio de tornar a ação de ensinar e aprender cada vez mais dinâmica, crítica, reflexiva e propositiva. Nesse sentido, muitos projetos procuram trabalhar questões que levam os estudantes a pensar o seu lugar para, por meio dele, refletir o mundo e suas diversas complexidades. Entre esses, destacam-se os

projetos: Nós Propomos! e Parque Educador.

No ano de 2017, alguns professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aceitaram o compromisso de inovar as práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender Geografia, assumindo a implementação do projeto Nós Propomos! no Distrito Federal (DF). Com origem no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, em 2011, sob o impulso do Professor Sérgio Claudino, tem por objetivo ressignificar, em uma perspectiva cidadã, as ações que envolvem o ensinar Geografia e, também, temáticas emergentes que são interdisciplinares no contexto educacional formativo.

O sucesso, em sua realização, fez com que ele extrapolasse as fronteiras de Portugal chegando a outros países: Brasil, Colômbia, Espanha, México, Moçambique e Peru. No território brasileiro, várias universidades adotaram e ressignificaram o projeto de acordo com seus contextos, pois a realidade impôs algumas alterações de ordem operacional, sem afetar as concepções fundamentais do Projeto (LEITE, 2018). No Distrito Federal, ele foi assumido por um grupo de professores pesquisadores da Educação Básica por intermédio da Universidade de Brasília (UnB).

Paralelamente, no ano de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM) e a Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) fizeram uma parceria com a finalidade de abordar questões que se relacionam com educação integral, ambiental e patrimonial com o foco nas escolas públicas do DF. Com base neste anseio, surge o Projeto Parque Educador.

Ao analisar as intenções desses dois projetos, percebe-se que são ambiciosos no que se relaciona às práticas pedagógicas inovadoras. Nessa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de analisar a relevância e as similaridades entre eles. A metodologia utilizada é de base qualitativa, a partir da análise dos fundamentos dos projetos, principalmente no que se refere à construção da cidadania ativa. Por isso, serão utilizados os documentos que os norteiam e, também, bibliografias disponíveis que venham contribuir com as reflexões que serão tecidas. Nesse momento, as análises não serão focadas na concepção e voz dos estudantes ou dos professores, por se tratar de uma reflexão e visão particular dos autores.

Destacamos a justificativa por tecer essas reflexões: primeiro sobre metodologias mais condizentes para se trabalhar os temas e conteúdos em geral e de Geografia em particular; segundo sobre o que se vem vivenciando e problematizando no “chão da escola”.

## 2. Projeto Nós Propomos!: origem, objetivos e metodologia

O Projeto Nós Propomos! aposta na compreensão da realidade vivida pelos estudantes e no comprometimento destes na sua transformação. Os jovens são desafiados a retratar o seu cotidiano e a buscar soluções para os problemas locais que lhes são significativos. Partindo de uma inspiração socioconstrutivista da aprendizagem, o Projeto possui dimensões que perpassam a teoria e a prática, já que, quando os estudantes buscam propor, devem investigar tanto no sentido prático, como teórico para que as soluções estejam de fato sistematizadas (CARVALHO SOBRINHO, 2018).

A ideia do projeto iniciou-se no ano letivo de 2011/12, e alargou-se a escolas de praticamente todo o território português, também às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. O facto de se dirigir diretamente à resolução de problemas comunitários, em assumida cidadania territorial local, ajuda a explicar a sua rápida expansão internacional.

O Projeto conta com o apoio do Ministério da Educação de Portugal e, em 2016, integrou as iniciativas do Ano Internacional do Entendimento Global (CLAUDINO, 2017). Ele é uma alternativa de educação geográfica com forte compromisso social de mobilização dos estudantes para a construção da sua cidade e, assim, uma possibilidade de superação das práticas tradicionais no contexto do ensino em geral e do de Geografia em particular (CLAUDINO; MENDONÇA, 2017). O Projeto surge dos desafios que a educação geográfica enfrenta em seus contextos diferenciados em várias localidades. De tal modo,

é apresentado como uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia e concretiza-se que os estudantes devem analisar criticamente problemas que afetam a região onde vivem, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detectados (ALVES; BRAZÃO e MARTINS, 2001, p. 57).

Ao analisar o Regulamento das Atividades, o Projeto Nós Propomos! tem por objetivos:

Promover ativa cidadania territorial junto à população estudantil; aproximar o poder público local das comunidades por meio das escolas; contribuir para o desenvolvimento sustentável das localidades e dos municípios onde se desenvolve; valorizar o estudo de caso como trabalho experimental sobre problemas locais; fomentar redes de cooperação entre atores locais, como universidades, escolas, poderes legislativos e executivos municipais, associações locais e empresas; promover abordagens metodológicas inovadoras no âmbito do ensino das disciplinas do ensino médio, fomentar a utilização de tecnologias de informação em estudos de âmbito prático (IGOT-UL, 2018, n.p).

Nesse contexto e de acordo com o regulamento, os objetivos do projeto são claros e, em síntese, vislumbram a elaboração de propostas para a resolução de problemas locais. As ações são sempre no sentido de identificar os problemas por meio de pesquisa de campo e apresentar soluções viáveis. Complementar ao exposto,

Não podemos deixar de destacar o caráter interdisciplinar do projeto, pois mesmo evidenciando a sua contribuição para o ensino de Geografia em específico, ele tem uma amplitude maior que é promover ativa cidadania territorial. Sabe-se, como já foi abordado, a forte relação da Geografia com essa premissa. Entretanto, as demais disciplinas também se voltam para essa perspectiva, assim, o projeto se apresenta como indutor da interdisciplinaridade (CARVALHO SOBRINHO, 2018, p. 60).]

Em seu regulamento está explícita a questão da abordagem no ensino médio, mas nada impede que esses objetivos sejam ressignificados para atividades no ensino fundamental - como sucede mesmo em Portugal, através do Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos (CLAUDINO, 2018b). É necessário que momentos para se pensar a democracia participativa sejam iniciados o mais breve possível, pois estamos vivenciando um contexto de afronta à democracia<sup>4</sup>. Assim, a proposta se vincula a uma perspectiva de aprendizagem significativa e seus temas se vinculam aos interesses dos próprios estudantes. A construção de espaços de lazer e esporte, a recuperação de imóveis abandonados para fins públicos, construção de ciclovias, melhora nos atendimentos públicos de saúde, entre tantos outros problemas (CLAUDINO, 2018). Em sua ambição, encontra-se a de conscientizar os sujeitos acerca da possibilidade e necessidade de criar momentos para debater aspectos da democracia participativa e enfatizar que as transformações dos comportamentos mostram um potencial à interação da sociedade civil com o poder público e, assim, garantir uma participação mais plural na gestão das cidades (BAZOLLI, 2017).

As fases do Projeto são : 1) reunião com os docentes envolvidos; 2) assinatura de protocolos com as autarquias; inscrição dos estudantes no sítio do Projeto e na página do *Facebook*; 3) identificação dos problemas locais pelos estudantes; 4) formação de grupos e definição do tema de projeto; concurso do logótipo do Projeto; 5) sessão da equipe de coordenação com os estudantes nas escolas; sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal; 6) realização de trabalho de campo; elaboração das propostas pelos estudantes; 7) autoavaliação intermédia; 8) participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo; 9) divul-

---

4 O Brasil vive um momento em que as reformas impostas pelo governo não condizem com os ideais de democracia e justiça social.

gação das propostas dos estudantes; e 10), por último, avaliação do Projeto (NUNES, 2014). Metodologicamente, é um projeto relativamente simples.

Ao analisar essas fases, percebe-se que não se trata de um procedimento complexo de se realizar,

Mesmo que, por questões didáticas e institucionais, o projeto possua algumas fases, observa-se que metodologicamente é um procedimento simples e não é rígido, pois considera as realidades locais de onde será implementado. Dentre as fases do projeto, duas merecem atenção por ser essenciais no desenvolvimento das atividades: identificação dos problemas locais e a elaboração das propostas pelos estudantes. São momentos em que os estudantes identificarão os problemas locais em sua cidade e irão propor soluções. É, nesse momento, que os professores podem construir significados aos conteúdos de Geografia por meio do diálogo em sala de aula e, também, podem levar os estudantes a campo para observarem mais atentamente a manifestação dos fenômenos geográficos (CARVALHO SOBRINHO, 2018, p. 61).

É, nesse sentido, que, ao detectar os problemas e sugerir soluções, os estudantes passam a construir significado e buscam entender conceitos e fenômenos essenciais para compreensão da Geografia, com enfoque na sua cidade. Por exemplo: ao detectar as questões que envolvem a degradação ambiental surgirão vários outros questionamentos: ocupações irregulares, a segregação urbana, a crise hídrica, a arquitetura das cidades, o papel dos sujeitos, entre tantos outros temas (CARVALHO SOBRINHO, 2018). Por isso, essa proposta é fundamental para a constituição do sentido de cidadania, já que os jovens estudantes entenderão e compreenderão os processos e dinâmicas de maneira crítica, ativa e propositiva.

No Distrito Federal, a proposta deste projeto está sendo acolhida e implementada, a partir do ano de 2017<sup>5</sup>. A implementação do Projeto Nós Propomos! em escolas públicas do DF já é uma realidade, sendo que os professores participantes já possuem produções na área<sup>6</sup> e indicam a grandiosidade das atividades.

### 3. Projeto Parque Educador<sup>7</sup>: origem, objetivos e metodologia

---

5 Participam do projeto professores pesquisadores do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF). Sob a direção da Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite, da Universidade de Brasília, tal grupo promove uma parceria direta com os professores da rede pública de ensino desta unidade federativa (LEITE, 2018).

6 SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves.; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) Ensinar e Aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos - Distrito Federal. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.

7 Este projeto está presente nas seguintes Unidades de Conservação: Estação Ecológica Águas Emendadas e Parque Ecológico Sucupira (Planaltina), Parque Ecológico Águas Claras (Águas Claras), Parque Três Meninas (Samambaia) e Parque Ecológico Saburo Onoyama (Taguatinga).

O projeto Parque Educador se difundiu como uma proposta após a publicação da portaria conjunta nº 2, de 17 de junho de 2015, que estabeleceu parceria específica entre Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), para disseminar conhecimentos relativos à educação ambiental. Entretanto, mesmo com a existência dessa portaria, o projeto só foi, de fato, iniciado no ano de 2018, no âmbito das escolas públicas do Distrito Federal. Anterior à sua criação, eram realizadas ações pontuais entre as Secretarias.

Nesse sentido, por considerar a necessidade de ações da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, a SEMA, o IBRAM e a SEEDF resolveram promover parcerias para fomentar a temática no âmbito das escolas do DF de forma sistematizada e progressiva. Assim, de acordo com a portaria eles resolvem:

Art. 1º Estabelecer parceria específica entre a Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SEMA e a Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, com a participação do Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal - Brasília Ambiental - IBRAM, vinculado a SEMA como Órgão Gestor de Parques e Unidade de Conservação no DF, para o fortalecimento da educação ambiental na rede pública de ensino do Distrito Federal, no contexto da concepção da Educação Integral (SEEDF) e do Programa Brasília nos Parques (SEMA-IBRAM) (DISTRITO FEDERAL, 2015, n.p).

Além disso, foram evidenciados alguns objetivos que merecem nossa atenção nesta reflexão:

I - Apoiar a implementação do Eixo Transversal “Educação para a Sustentabilidade”, conforme previsto no Currículo em da Educação Básica da SEEDF, na rede pública de ensino do DF, com prioridade às escolas de educação integral; II- Incentivar a inserção da educação ambiental, por intermédio do Eixo Transversal “Educação para a Sustentabilidade”, nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares da rede pública do DF; III – Disseminar práticas pedagógicas e conhecimentos em educação ambiental para a comunidade em geral; IV- Proporcionar o desenvolvimento de programas, projetos e ações de educação ambiental que contribuam com a construção da cidadania por meio de uma educação integral, inclusiva, que respeite e valorize a diversidade, o patrimônio histórico e natural do DF e que promova a sustentabilidade; V- Promover a cooperação técnico-pedagógica mútua; VI – Promover a formação continuada de docentes e discentes da rede pública de ensino do DF; VII- Possibilitar aos estudantes e profissionais da educação da rede pública de ensino do DF, bem como à comunidade em geral, a oportunidade do acesso às Unidades de Conservação, em especial aos Parques, conforme legislação ambiental vigente; VIII- Ampliar os atendimentos à comunidade escolar da rede pública de ensino do DF, nos espaços das Unidades de Conservação, em especial aos Parques, que sob a gestão do IBRAM, ofereçam condições mínimas de atendimento e segurança aos discentes e docentes; IX - Garantir prioridade aos

atendimentos à comunidade escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal nas Unidades de Conservação, em especial aos Parques, para que as atividades de educação ambiental aconteçam, regularmente, nesses espaços (DISTRITO FEDERAL, 2015, n.p)

Os objetivos destacados mostram a relevância dessa parceria, já que se observa ser uma ação presente no currículo da educação básica do DF e que se relaciona com os anseios nacionais na proposta do Eixo Transversal “Educação para a Sustentabilidade”. Há um apelo por instituir, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, os temas de educação ambiental e sustentabilidade que considerem e disseminem conhecimentos para a comunidade em geral. Entre estes objetivos, fica evidente que é necessário proporcionar o incentivo aos projetos nas unidades escolares para incutir a construção e o sentido da cidadania por meio de uma educação que seja integral, crítica, reflexiva e propositiva. Há, ainda, um convite por desenvolver uma educação que inclua e respeite a diversidade, o patrimônio e que promova a sustentabilidade.

Consideramos que, ao implementar este projeto nas escolas do DF, os estudantes terão a oportunidade de conhecer as diferentes espacialidades e os professores envolvidos poderão ressignificar a sua formação, por também se apresentar como uma ação que promove a formação continuada. Ao promover o acesso aos parques ecológicos ou unidades de conservação ambiental, o Projeto Parque Educador possibilita que conhecimentos de várias disciplinas sejam sistematizados e ressignificados, por exemplo: Geografia, História, Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Artes, entre outras. É importante registrar que todas as disciplinas do currículo devem envolver em seus processos formativos o eixo transversal de Educação para a Sustentabilidade. É, nesse sentido, que o projeto promove a interdisciplinaridade; processo que, infelizmente, é visto como uma barreira por parte dos docentes em suas práticas reais nas unidades de ensino. Portanto, destacamos sua relevância como elemento indutor às práticas da interdisciplinaridade.

No que se refere às questões metodológicas e didáticas, analisamos que é um processo bastante significativo. O foco é receber nos parques os estudantes para realização de aula de campo e, assim, contribuir para a educação integral, ambiental e patrimonial. As atividades são variadas e contam com professores especializados e disponibilizados<sup>8</sup> pela Secretaria de Educação.

O parque possui como diferencial a estruturação das visitas, onde é disponibilizada uma formação sistematizada por meio de ciclos. É importante esclarecer que estes não excluem as escolas que queiram participar de forma

---

8 Há processo interno para selecionar professores da Secretaria de Educação do DF que de fato tenham relações efetivas com as temáticas abordadas pelo projeto: Educação Ambiental e Patrimonial.

pontual ao trabalhar determinada temática. Essa metodologia possui uma organização que possibilita uma formação mais completa dos participantes, já que permite uma sistematização de conhecimentos como, também, a sensibilização dos estudantes.

São promovidas, nestas visitas ou ciclo de visitas, as seguintes atividades: apresentação da proposta, palestras, jogos colaborativos, minicursos, oficinas, trilhas senso perceptivas, trilhas guiadas, gincanas, atividades escritas e orais, experiências sensoriais, teatro, construção e apresentação de maquetes, entre outras. É importante elucidar que cada parque ecológico possui atividades específicas a serem executadas, de acordo com a temática abordada. Além disso, um diferencial é que os estudantes percebam que esses conceitos sistematizados estão realmente presentes no seu cotidiano. Logo, contribuem para a construção e sentido da cidadania ativa.

#### **4. Associações possíveis entre os projetos**

Pensar o ensino no século XXI envolve superarmos a perspectiva conteudística das disciplinas e de uma educação fragmentada e dissociada da realidade onde se vive. Quando evidenciamos tal afirmação não estamos desvalorizando as ciências, menosprezando os conteúdos ou tirando de cena o importante protagonismo dos professores, mas sim entendendo que uma educação, que se prima pela cidadania e pelos valores construídos coletivamente, supera as atuais lacunas entre escola e sociedade.

No momento em que os projetos primam-se pela valorização do local, das questões empíricas, da construção do conhecimento e da ciência, esses desempenham papel importante na concretização da cidadania ativa. Para o educador Paulo Freire (2001, p. 29-30) a escola, com seus professores e projetos devem “[...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado [...]”.

Além disso, a execução dos projetos faz com que tenhamos uma educação que extrapola os muros da escola, a partir do trabalho de campo. Nesse sentido, Silva contribui ao afirmar que

[...] o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte do processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar (2002, p. 3).

Na realidade, já no distante século XVII, Coménio (1985) defende que a aprendizagem da Geografia começa na observação dos locais em que a criança vive. Vamos repetindo, ao longo de séculos, discursos que depois têm difícil tradução prática.

Por outro lado, tanto no Projeto Nós Propomos! como no Parque Educador observamos também a importância e a necessidade da interdisciplinaridade. Ivani Fazenda (2005) é categórica ao diferenciar a organização curricular tradicional da interdisciplinar, visto que

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada [...] (p. 16).

Diante disso, percebe-se a relevância de se investir em um ensino contextualizado com a realidade plural que se vive. No momento em que os projetos incentivam a participação mútua e horizontal entre disciplinas, ciências e saberes, temos uma educação verdadeiramente integral.

A partir do exposto, podemos elencar que a criação e execução de projetos dentro das escolas são fundamentais para o enriquecimento didático e o fortalecimento das relações pedagógicas entre professor-estudante e escola-comunidade. Complementando, observamos que a execução dos projetos deve sempre ser acompanhada da participação ativa do docente e da comunidade. Segundo Freire, é importante que essa participação não seja reduzida a uma colaboração à administração pública. Concordamos com o autor, quando ele afirma que a “[...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade” (2001, p. 75).

Outro aspecto importante revelado entre os projetos é que quando há integração entre universidade e escola, outras relações são tecidas; e múltiplas possibilidades são experienciadas. Por meio desta articulação, acreditamos que seja possível diagnosticar problemas e desafios mútuos, oportunizando, a partir da reflexão, a resolução colaborativa e inclusiva da sociedade. Ao analisarmos os dois projetos, corroboramos, ainda, com a ideia de Demo (1996, p. 16) que acredita que a educação não é um ato simples de ensinar, instruir, treinar ou memorizar. A educação “[...] é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo [...]”.

## 5. Considerações finais

Como se pode verificar, a intenção deste texto não foi o de esgotar o tema, até porque a grandiosidade dos projetos não permite isso. Mas, tão somente, considerar alguns aspectos que avaliamos ser essenciais e que devem ter continuidade nos processos pedagógicos. Assim, a partir das reflexões tecidas, elencamos alguns pontos relevantes:

- ambos se constituem, em seus diferentes contextos, propostas para superação de um ensino que ainda se apresenta sob os moldes do ensino tradicional;
- eles contribuem para sistematizar conhecimentos na educação básica;
- os estudantes têm a possibilidade de compreender contextos diversos de aprendizagem, em que sua atuação será ativa, reflexiva, crítica e propositiva;
- eles possuem forte compromisso social, por atrelar ao processo de construção da cidadania ativa e sensibilizadora;
- os projetos se constituem como espaço de formação continuada para os professores que participam dos mesmos; e
- possuem um viés que extrapola a Geografia, ou seja, são indutores a interdisciplinaridade.

Após essas considerações, fica evidente que os projetos possuem ambições que se entrelaçam e podem contribuir para a construção da cidadania ativa.

Esta só se efetiva quando de fato os sujeitos compreendem a sua atuação no mundo e no seu lugar. Assim, os referidos projetos são vias para que conexões reais sejam realizadas a partir do contexto vivenciado por cada sujeito.

Reiteramos que essa perspectiva de diálogo e relação entre o Projeto Nós Propomos e o Parque Educador enriquece o processo de aprendizagem ao destacar as ações realizadas na espacialidade, bem como as atividades problematizadoras na construção de conhecimentos em geral e de Geografia em particular.

Por fim, evidenciamos associações entre os projetos, os quais contribuem para tornar o ensino significativo, atraente e propositivo para os estudantes o que propicia bases para o exercício pleno da cidadania. Assim, ficou evidente que os dois projetos incutem a leitura do lugar e das condições de vivência dos estudantes, o que resulta na constituição da espacialidade. Logo, suas atividades têm esse intuito: formar para a cidadania ativa e participativa, tornando os estudantes protagonistas no processo de transformação social.

## Referências

ALVES, Maria Luisa, BRAZÃO, Manuela; MARTINS, Odete Sousa. *Programa de Geografia*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

BAZOLLI, João. Aparecido. "Nós Propomos" e a busca da inovação no campo da extensão universitária. In: BAZOLLI, et. al. (Orgs.). *A extensão universitária como indutora à cidadania: a experiência do Nós Propomos*. Palmas: Eduft, 2017.

CAMPOS, Rui Ribeiro. *Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. A cidade e o ensino de Geografia: significação a partir das atividades do Projeto Nós Propomos. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) *Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos*. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.

CLAUDINO, Sérgio. The Project We propose! Young people discussing and building the territory. In: OOSTERBEEK et al. *Transdisciplinary contributions for Cultural Integrated Landscape Management*. Mação: Apheleia, Erasmus+, Instituto Terra e Memória, Instituto Politécnico de Tomar, v. I, p. 175-189, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação, riscos e currículos escolares. *Territorium*, Coimbra, 25 (II). p. 5-18, 2018a.

\_\_\_\_\_. Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano H. (Coord.) *O ensino na escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores p. 265-303, 2018b.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, Sandra. "Nós Propomos": uma proposta alternativa de educação geográfica na Iberoamerica. In: BAZOLLI et al. (Orgs.). *A extensão universitária como indutora à cidadania: a experiência do "Nós Propomos"*. Palmas: Eduft, 2017.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 1985.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. PORTARIA CONJUNTA Nº 2, DE 17 DE JUNHO DE 2015. *Parceria específica entre Secretaria de Estado do Meio Ambiente - SEMA e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF*, Brasília, DF, 2015.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

IGOT-UL – Regulamento de Atividades. 2018. Disponível em: <<http://nospropomos.igot.ul.pt>>. Acesso em: 30 set. 2018.

LEITE, Cristina Maria Costa. O processo de ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos: a experiência no Distrito Federal. In: SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves.; LEITE, Cristina Maria Costa (Orgs.) *Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos*. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de campo: prática andante de fazer Geografia. *GEOUERJ*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, 2002.

# Questão ambiental, currículo e didática da geografia na formação para a cidadania<sup>1</sup>

---

- Cuestion ambiental, currículum y didáctica de la Geografía en la formación para la ciudadanía
- Environmental issues, curriculum and Geography Didactics of citizenship education

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes<sup>2</sup>

Andréa Coelho Lastória<sup>3</sup>

Sérgio Claudino Loureiro Nunes<sup>4</sup>

**Resumo:** Os estudos sobre a didática da Geografia apontam que o desenvolvimento de projetos de estudo na educação básica contribui significativamente para a aprendizagem dos estudantes. Por meio do “Projeto Nós Propomos”, projeto de ensino e pesquisa iniciado em Lisboa em 2011 e com alcance internacional desde 2015, realizam-se atividades de ensino, de investigação do meio e reflexão teórica que possibilitam aos estudantes da educação básica colocarem-se como protagonistas em sua comunidade, refletindo sobre os problemas locais e idealizando/realizando intervenções como resultado dos projetos de investigação. Este artigo, como proposto em seu título, pretende discutir a relação entre currículo e didática da Geografia por meio da análise

---

1 Uma versão deste artigo, com resultados parciais dos projetos, foi apresentada no Colóquio da Rede de Pesquisadores em Didática da Geografia (REDLADGEO), realizado em Pirenópolis-GO, em 2018.

2 Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. sas.fernandes@unesp.br

3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCRL), Universidade de São Paulo (USP). lastoria@ffclrp.usp.br

4 Doutorado em Geografia. Professor de Didática da Geografia da Universidade de Lisboa. sergio@campus.ul.pt

do “Projeto Nós Propomos” realizado no ano de 2017 e do projeto de extensão “Observatório do Meio Ambiente”, no período 2016-2017, que promoveu atividades de ensino em uma escola pública estadual no município de Marília. O projeto, iniciado em 2016, reúne docentes da universidade, professores da educação básica e estudantes da graduação em Ciências Sociais para discutir e propor atividades pedagógicas voltadas aos estudantes, que possibilitem a discussão sobre problemas ambientais da localidade e proposição de alternativas para equacionar os problemas identificados.

**Palavras-chave:** Formação para cidadania. Extensão universitária. Questão ambiental. Currículo de Geografia. Educação básica.

**Resumen:** Los estudios sobre la didáctica de la Geografía apuntan que el desarrollo de proyectos de investigación en la educación primaria y secundaria contribuye significativamente al aprendizaje de los estudiantes. A través del “Proyecto Nosotros Proponemos”, proyecto de enseñanza y investigación empezado en Lisboa en 2011 y con alcance internacional desde 2015, se llevan a cabo la enseñanza, la investigación del medio ambiente y reflexión teórica que permiten a los los estudiantes de la educación primaria y secundaria se colocan protagonistas en su comunidad, reflexionando sobre los problemas locales e idealizando/realizando intervenciones como resultado de los proyectos de investigación. Ene este artículo, como propone su título, pretende discutir la relación entre currículum y didáctica de la Geografía por medio del análisis del “Proyecto Nosotros Proponemos”, realizado en 2017 y del proyecto de extensión universitaria “Observatório del Medio Ambiente”, en el período 2016-2017, que promovió actividades de enseñanza en una escuela pública estatal en la ciudad de Marília. El proyecto, iniciado en 2016, reúne profesores de la universidad, profesores de enseñanza primaria y secundaria y estudiantes de grado en Ciencias Sociales, para discutir y proponer actividades pedagógicas a los estudiantes que posibiliten la discusión sobre los problemas ambientales locales y la proposición de alternativas para abordar los problemas investigados.

**Palabras clave:** Formación para la ciudadanía. Extensión universitaria. Questión ambiental. Currículum de Geografía. Educación Básica.

**Abstract:** Studies on the didactics of Geography show that the development of study projects in basic education contributes significantly to student learning. Through the “We Proposed Project”, a teaching and research project initiated in Lisbon in 2011 and with an international reach since 2015, tea-

ching, research and theoretical reflection activities are carried out, which enable students of basic education as protagonists in their community, reflecting on local problems and idealizing / implementing interventions as a result of research projects. This article, as proposed in its title, intends to discuss the relationship between curriculum and didactics of Geography through the analysis of the “We Proposed Project” held in 2017 and the extension project “Observatory of the Environment”, in the period 2016- 2017, which promoted teaching activities in a state public school in the municipality of Marília. The project, which began in 2016, brings together university professors, teachers of basic education and undergraduate students in Social Sciences to discuss and propose pedagogical activities aimed at students that allow discussion of environmental problems of the locality and proposition of alternatives to solve the problems investigated

**Keywords:** Citizenship. University extension. Environmental issue. Geography curriculum. Basic education.

## Introdução

A proposta deste artigo é apresentar os resultados do “Projeto Nós Propomos! Educação geográfica e formação cidadã”<sup>5</sup>, realizado em conjunto com outros dois projetos de extensão: “Currículo de Geografia e práticas ambientais: a educação geográfica” e o observatório do meio ambiente”, desenvolvido no âmbito dos Núcleos de ensino da Unesp e “Meio Ambiente sob o olhar da mídia: a questão ambiental em Marília e região”.

O projeto “Meio ambiente sob o olhar da mídia teve” por objetivo acompanhar os veículos de comunicação da imprensa escrita local e regional (jornais, revistas, páginas de divulgação de organizações não governamentais) para identificar reportagens e notícias que abordem a questão ambiental em Marília e região e organizar um “Observatório do Meio Ambiente” e produzir página da internet<sup>6</sup>. Nela estão disponíveis os resumos das reportagens publicadas para servir aos professores da educação básica como banco de dados disponível para consulta e que possibilite a elaboração de materiais di-

---

5 Projeto desenvolvido em 2016 e 2017 no âmbito dos projetos de extensão, reconhecido e financiado pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual Paulista / Unesp, realizado no município de Marília-SP, em parceria com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa.

6 O projeto e os dados resultantes do acompanhamento das mídias estão disponíveis em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/cpea/observatorio-do-meio-ambiente/quem-somos/mensal/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

dáticos. Complementando esse projeto, o projeto “Nós Propomos!”, voltou-se à análise do currículo de Geografia e proposição de atividades de ensino aos estudantes da educação básica em uma escola pública estadual do município de Marília. Os dados coletados pelo Observatório do Meio Ambiente serviram de mote para iniciar as investigações sobre os problemas ambientais locais nas atividades didáticas realizadas na escola. Um dos pressupostos dos três projetos, articulados, é a discussão sobre o currículo e a didática da Geografia na educação básica e a possibilidade de realizar pesquisa colaborativa que tenha por foco: a) a reflexão sobre o currículo prescrito; b) os conteúdos das provas de avaliação da educação básica; e c) o ensino crítico, por meio de práticas inovadoras que se articulam ao currículo oficial, mas que vão além dele, pois contribui para aprofundar temas, problemas e investigações de base local.

Importante destacar que, para cada projeto, contamos com um bolsista, estudante da graduação do curso de Ciências Sociais e voluntários do mesmo curso. Em 2017, o projeto reuniu 3 docentes das universidades, um docente de geografia na Educação Básica e cinco estudantes da graduação em Ciências Sociais.

O objetivo do Nós Propomos! pretendia responder a uma situação concreta, em que era obrigatório mobilizar e fazer um referido estudo de caso, preferencialmente sobre os problemas locais. Não é totalmente obrigatório, mas todo o discurso é fazer um trabalho prático, preferencialmente sobre aspectos comunitários. Eu tento juntar o objetivo do ordenamento do território, porque eu estou no Instituto de Geografia e Ordenamento do território, com o desafio da educação geográfica. (NUNES, 2016, p. 138)

Por sua vez, as reportagens e notícias identificadas nos jornais e sites consultados e apresentados na página do projeto de extensão possibilitaram a organização de gráficos e tabelas em que são apresentados os temas mais recorrentes, os meios de comunicação que abordaram a questão ambiental. A apresentação desses materiais foi tomada como atividade inicial com os estudantes da educação básica, mais especificamente, 80 alunos do 8º ano da Escola Estadual Oracina Correa de Moraes Rodini, integrante do projeto.

Articular as propostas e objetivos dos projetos exigiu entre os participantes das três universidades diálogos profícuos e constantes, realizados nas reuniões do grupo de pesquisa Estudos da Localidade (ELO) e do grupo de estudos “currículo de Geografia na educação básica”, vinculado ao grupo de pesquisa Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA).

O currículo de Geografia na educação básica no estado de São Paulo está organizado a partir de conceitos estruturantes que se desdobram em situações de aprendizagem, apresentadas no “Currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” e no “Caderno do Aluno”. Inicialmente

apresentada como proposta curricular em 2008, foi instituída como currículo oficial da rede estadual de ensino em 2010. Tanto o “Caderno do Aluno” quanto o “currículo oficial” integram o Programa São Paulo Faz Escola, que possui ações previstas para realização em 10 anos.

Esse currículo prescrito tem dificultado a realização de projetos nas escolas públicas, pois não há apoio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As iniciativas para realização dos mesmos sempre partem de professores das escolas públicas que valorizam a autonomia docente e o processo de formação contínua de estudantes e professores.

A despeito dessas dificuldades, o interesse de docentes que prezam por essa autonomia na definição das atividades curriculares na escola tem possibilitado a realização dos projetos apresentados pelas universidades, entre eles os projetos aqui apresentados.

## **Currículo de Geografia e formação para a cidadania**

Para discutir o currículo de Geografia a partir da questão ambiental em Marília, realiza-se o acompanhamento das reportagens e artigos de opinião publicados nos jornais Cidade de Marília, Jornal da Cidade de Bauru, Diário de Marília, JCNET e Folha de São Paulo. Esse levantamento iniciou-se em março de 2016 e se realiza em processo contínuo. Para sistematizar, divulgar o levantamento realizado e possibilitar que sejam utilizadas como fonte de pesquisa e recurso didático, foi organizado um site intitulado “observatório do meio ambiente em Marília”, em que são divulgados os resumos das reportagens, além do título e o endereço na web em que estão disponíveis<sup>7</sup>. As reportagens foram organizadas mensalmente e a descrição das mesmas possibilitou a organização de quadros, gráficos e tabelas, utilizados nas atividades a desenvolver na escola de educação básica em 2017<sup>8</sup>.

Em oficinas realizadas em escolas da rede estadual de ensino, a divulgação do espaço virtual e a discussão da problemática ambiental possibilitaram abordar a educação geográfica em uma perspectiva crítica, oferecendo formação e conhecimento aos jovens estudantes.

Participaram das atividades no segundo semestre de 2017 estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Oracina Correa de Mora-

---

7 Para consultar o site do projeto que divulga as reportagens, acesse: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/cpea/observatorio-do-meio-ambiente/>>.

8 Estudantes do curso de Ciências Sociais da FFC/Unesp, participantes do projeto: Suelen Aparecida Santana do Amaral, Jordana Machado Marques, Vitor Arraes Gomes e Iara Milreu Lavratti, que integraram os projetos de extensão e do núcleo de ensino. Agradecemos, imensamente, a participação das estudantes voluntárias: Agnes Rocha, Aline S. Antunes, Marcela S. Sousa, Rafael Alves.

es Rodine, de Marília-SP. A escola participante oferece Ensino Fundamental e Médio, está localizada em um bairro da região oeste da cidade e possui cerca de 800 estudantes. A direção e coordenação da escola, colaborativamente, receberam os professores e estudantes envolvidos com o projeto e possibilitaram a realização de reuniões com os professores em reuniões de ATPC. Após esta fase definiu-se quais seriam as turmas e que integrariam o projeto e o professor de Geografia, efetivo na escola, prof. Gabriel Grazzini, aceitou prontamente realizar as ações do projeto.

Desse modo, entendemos que as atividades do Projeto Nós Propomos! se realizam por meio de pesquisa colaborativa, pois trata-se de pesquisa que envolve professores da universidade, professores da escola pública, estudantes de graduação com o intuito de planejar, discutir e realizar práticas pedagógicas em escola pública e promover o aprendizado da educação geográfica e de temas curriculares mais amplos da educação básica, notadamente os temas vinculados às questões ambientais e aprendizagem sobre a localidade. Pauta-se, portanto, em autores como Lopes (2010), Ludke & André (1996) que discutem a especificidade da metodologia da pesquisa na educação e das pesquisas em educação geográfica.

Elegeram-se o 8º ano do Ensino Fundamental, quarto bimestre, para realização das atividades didáticas, pois a temática ambiental está prevista para ser realizada nesse momento no currículo do estado de São Paulo para a área de Geografia. As práticas realizadas no projeto foram desenvolvidas em caráter complementar às atividades curriculares regulares. Esse esclarecimento é importante tendo em vista a preocupação dos docentes participantes em propiciar uma formação complementar aos estudantes, sem, contudo, deixar de realizar o currículo prescrito exigido pela SEE.

As atividades didáticas foram realizadas durante os meses de outubro, novembro e primeira semana de dezembro. Inicialmente, apresentamos o projeto aos estudantes nas duas turmas de 8º ano envolvidas. No ensino fundamental, a disciplina Geografia tem carga horária de três horas-aula semanais o que possibilitou a realização das ações do projeto em 24 aulas em cada turma.

Em classe as aulas anteriores ao trabalho de campo foram utilizadas para apresentação do projeto, apresentação dos resultados obtidos com a investigação em jornais e revistas sobre o tema questão ambiental, apresentação da formação geológica e relevo de Marília, localização industrial e expansão urbana, organização dos grupos e definição dos temas de interesse de investigação.

O planejamento do trabalho de campo foi atribuído aos docentes e estudantes da graduação. Foi elaborado um roteiro que permitisse aos estudantes observar e registrar ao longo do trajeto os dados de interesse de cada grupo, além dos aspectos apresentados no Quadro 1, que destaca os locais de visita.

Quadro 1 – Roteiro do trabalho de campo

PONTOS A SEREM VISITADOS E OBSERVADOS

**1. Jardim Pérola e Parque Bandeirantes**

- a) Observação da praça
- b) Características da ocupação urbana
- c) Vale do Córrego Pombinhas
- d) Pavimentação das ruas
- e) Atividades comerciais e industriais no bairro e bairros vizinhos
- f) Resíduos sólidos e efluentes líquidos

**2. Centro**

- a) Fachada das lojas e edifícios
- b) Mobilidade urbana e trânsito
- c) Pavimentação das ruas
- d) Edifícios históricos

**3. Represa Cascata**

- a) Características da represa
- b) Avenida de acesso
- c) Captação da água
- d) Resíduos sólidos e efluentes líquidos

**4. Vale do Córrego Barbosa – Zona Sul e Vale do Córrego Barbosa – UNESP**

- a) Características da ocupação urbana
- b) Preservação da área do Itambé e área de recuperação ambiental na Unesp
- c) Espécies vegetais
- d) Resíduos sólidos e efluentes líquidos – Estação de tratamento de esgotos da Unesp

Fonte: FERNANDES, 2017. (Org.)

O trabalho de campo, realizado no dia 20 de novembro de 2017, contou com a participação de todos os professores e estudantes envolvidos no projeto. Ao todo, foram visitados quatro locais na cidade que permitissem abordar os temas: poluição urbana; sistema de captação, distribuição e tratamento de água e esgotos; expansão urbana e atividade industrial; preservação da vegetação e ocupação da Área de Proteção Permanente denominada de “Parque dos Itambés”.

O Artigo 46 do Plano Diretor do Município de Marília, Lei Complementar nº 480, de 09 de outubro de 2006, atualizada pela Lei Complementar nº 709, de 21 de outubro de 2014, traz a definição da Zona Especial de Interesse Ambiental Parque dos Itambés:

Art. 46. A Zona Especial de Interesse Ambiental - ZEIA, denominada Parque dos Itambés, é caracterizada como Área de Proteção

Permanente, nos termos do art. 2º da Lei Federal nº 4771, de 15 de setembro de 1965 (Código Florestal), ficando definida como a área caracterizada pela ocupação de mata atlântica e presença de escarpas que definem a linha de ruptura topográfica, separando planalto e planície, destinadas à proteção e recuperação da paisagem e do meio ambiente.

Embora considerada Área de Proteção Permanente, as escarpas são, muitas vezes, margeadas por áreas de favelização, como por exemplo, nas áreas próximas à Escola Estadual em que se realizou o projeto, no bairro Bandeirantes, zona oeste da cidade e os rios nos vales subjacentes estão poluídos, devido aos efluentes líquidos e resíduos sólidos trazidos pelas enxurradas que se formam durante a após as chuvas.

Cabe ressaltar que o município de Marília não possui estação de tratamento de esgotos (ETE) e os efluentes são despejados no Rio do Peixe, córrego do Pombinho (próximo à escola) e Rio Tibiriçá sem nenhum tratamento. O Rio do Peixe, embora não tenha sido um dos pontos visitados no trabalho de campo, é um dos mananciais de abastecimento urbano em Marília. Esta situação irregular, de desastre ambiental local, é de conhecimento das autoridades municipais, Cetesb e DAAE. Porém, não há nenhuma proposta de instalação de ETE no município. Outro aspecto a ser destacado é a ocupação dos vales e escarpas por áreas de favelização e propriedades agrícolas uma vez que o limite de expansão urbana é limítrofe às escarpas.

## Direitos humanos e meio ambiente

A política ambiental ainda não é considerada uma política social, por isso a dificuldade em produzir políticas públicas e a emergência e intensificação dos problemas socioambientais. Essa temática ganha relevância na segunda metade do século XX, mas são poucas as ações efetivas de divulgação e problematização da questão ambiental e geração de políticas públicas.

No Brasil, a legislação específica sobre a questão ambiental ganha relevo nos anos 1980 e ações específicas por meio da Política Nacional de Meio Ambiente, Lei nº 6938/1981. Os municípios que deveriam facilitar o processo participativo na gestão ambiental não o fazem e muitas vezes não criam mecanismos de participação social e divulgação das informações sobre a problemática ambiental.

A visão tradicional das relações entre a sociedade e o meio ambiente desenvolvidas até o século XIX, já no processo de produção capitalista, tem a concepção de uma natureza fonte ilimitada de recursos, uma natureza transformada em objeto, a ser apropriado pelo Homem. Com a globalização, a ampliação da possibilidade de obtenção de lucro pelas empresas tem levado, cada vez mais, ao crescimento da problemática ambiental e o debate sobre

os limites da exploração dos recursos naturais. Muitas crises, que enfrentamos na atualidade, como a crise energética e a crise de abastecimento de água, ambas, têm uma relação direta com o modo de produção capitalista neoliberal.

Durante os anos 1960 e 1970 houve uma grande mobilização social e dos governos locais no sentido de mudar essa concepção de que meio ambiente está à disposição e mostrar que a preservação da natureza está organicamente ligada à conservação da humanidade e que esse modo de produção se revela, cada vez mais, insustentável. Esse debate sobre o “novo movimento ambientalista” foi ampliado com a realização das Conferências das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD, em 1972, 1992 e as conferências temáticas realizadas após a Conferência de 1992, conhecida por Rio 92. (BERNARDES; FERREIRA, 2007). Desse período para cá muitas temáticas globais têm ganhado destaque na imprensa nacional e mundial e se tornado objeto da ação de políticas públicas, como por exemplo: o aquecimento global, redução das áreas florestadas, contaminação de mananciais e poluição dos mares e oceanos.

Além das Conferências, Organização das Nações Unidas (ONU) criou uma agência para Meio Ambiente e reconhece o direito humano a um ambiente saudável e sustentável. Um dos debates recentes dessa agência é o direito humano à saúde o que implica reconhecer a responsabilidade dos governos dos Estados Nacionais em assegurar a população condições de salubridade em moradia, abastecimento de água e saneamento básico.

Para abordar as temáticas locais, seja em relação à questão ambiental, expansão urbana ou questão agrária, por exemplo, há poucos materiais que permitem o uso didático nas escolas públicas. O professor da educação básica é incentivado a desenvolver temas curriculares com base no local, mas sem que tenha disponível materiais didáticos para isso. (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2007)

A universidade pública tem o papel de produzir conhecimento e o acesso ao conhecimento traz com ele responsabilidades na divulgação do conhecimento socialmente produzido. Um dos papéis da universidade pública, a nosso ver, é dar visibilidade e oferecer informações que possibilitem a divulgação de pesquisas que ajudem no desenvolvimento da cidadania.

A comunidade acadêmica de Marília tem a possibilidade de produzir essa reflexão, numa perspectiva interdisciplinar, tendo em vista a contribuição dos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais. Valorizando a ação social e a divulgação científica e de notícias veiculadas pela imprensa local e regional, realizando trabalho de campo como estratégia didática para identificar problemas ambientais locais, acredita-se que os projetos de extensão e pesquisa têm contribuído para a divulgação de informações com responsabilidade e rigor acadêmico, cumprindo desse modo, um dos papéis da universidade pública.

Em oficinas realizadas em escolas da rede estadual de ensino, a divulgação do espaço virtual e a discussão da problemática ambiental possibilitaram a formação aos jovens estudantes em relação às temáticas urbanas e direito à cidade sustentável.

O trabalho de campo, por sua vez, possibilitou despertar o olhar do jovem estudante para problemas locais, do bairro em que está inserida a escola e da cidade como um todo. O retorno à sala de aula, para discussão dos resultados do trabalho de campo e propor ações de intervenção no espaço urbano foi significativa. Podemos afirmar que o trabalho de campo contribuiu significativamente para o desenvolvimento do projeto e para a reflexão sobre as temáticas propostas pelos próprios estudantes da educação básica. Conforme apontam Fernandes, Monteagudo e Souto Gonzáles (2016) o trabalho de campo como recurso didático tem características específicas e se diferencia da investigação de campo como método de investigação, pois possibilita reunir teoria e prática, refletir sobre o que é observado, sistematizar o conhecimento e formular conceitos. Esse percurso de aprendizado foi percebido no retorno do trabalho de campo, nas aulas de sistematização dos resultados do projeto e nas avaliações feitas pelos participantes, sejam os estudantes da educação básica ou do ensino superior.

As aulas posteriores ao campo possibilitaram a reflexão sobre os temas e locais visitados. Os estudantes, organizados em grupos quatro ou cinco alunos, analisaram o roteiro de campo e fizeram a leitura de textos complementares sobre a cidade e analisaram o Plano Diretor do município. A proposta inicial era que os resultados das pesquisas fossem apresentados em seminário temático, porém, isso não ocorreu, devido às atividades de encerramento do ano letivo. Essa ação ocorreu no início do atual ano letivo, 2018, no mês de maio, quando a escola realizou atividades relativas à preservação ambiental na semana do meio ambiente.

As observações de campo realizadas em sala durante as atividades pedagógicas, bem como a análise das propostas de intervenção elaboradas pelos estudantes para cada problema ambiental identificado, nos permitem afirmar que o projeto, em sua primeira edição em 2017, contribuiu significativamente para a formação dos estudantes envolvidos, por meio da reflexão sobre a questão ambiental na perspectiva crítica e o olhar para a cidade como possibilidade de exercício da cidadania. Ao atender para aspectos do local de vivência cotidiana dos estudantes e lugares da cidade nunca antes visitados por eles, possibilitou-se a reflexão sobre a produção do espaço urbano e como exercer a cidadania por meio de intervenções urbanas e propostas de revitalização ambiental e social de locais degradados.

## Considerações finais

O Projeto Nós Propomos apresenta-se como possibilidade de realização de um trabalho didático pedagógico pautado em uma proposta metodológica reflexiva, crítica e que colabora com a formação cidadã de jovens escolares da educação básica. A experiência de realização do projeto em escola pública estadual na cidade de Marília foi realizada em parceria com a escola estadual, a Unesp e a Universidade de Lisboa.

A discussão sobre a questão ambiental na perspectiva crítica foi realizada por meio da problematização das reportagens e análise dos resultados do trabalho de campo, realizado na cidade. As propostas dos estudantes para as áreas de risco implicavam na recuperação ambiental de áreas degradadas, saneamento básico e implementação do Plano Diretor, com a implantação do "Parque dos Itambés". Percebe-se, portanto, que os estudantes reconhecem em suas propostas a importância da ação do poder público municipal na produção do espaço urbano.

Um dos obstáculos à realização do projeto nessa primeira experiência analisada neste artigo foi a interrupção das atividades devido à finalização do ano letivo. Consideramos que a apresentação dos resultados do projeto, ou seja, as propostas de intervenção elaboradas pelos estudantes para cada problema ambiental identificado, apresentadas no ano letivo posterior ao desenvolvimento das primeiras atividades do projeto foi um grande problema, pois com essa decisão, as propostas não foram apresentadas ao poder público e contribuíram para desestimular os estudantes na última semana de realização das atividades na escola.

No segundo ano de realização das atividades, em 2018, buscou-se a relação entre currículo e cidadania por meio da análise do tema relação cidade-campo e produção agroecológica, a comercialização de produtos orgânicos em feiras de produtores e circuitos curtos de produção e consumo. Entende-se que, desse modo, será possível um aprofundamento da reflexão sobre a questão ambiental no município, ampliando a análise para a região de Marília. Espera-se que a educação geográfica abordada de maneira crítica conduza os estudantes à apropriação da dimensão de cidadão, conhecendo a localidade em que vivem e se apropriem dos conceitos geográficos de produção do espaço urbano, da cidade e da cidadania.

## Referências

BERNARDES, J. A.; FERREIRA, F. P. M. Sociedade e natureza. In: GUERRA, S. B. C.; GUERRA, A. J. T. A. (Orgs.) *Questão Ambiental: diferentes abordagens*. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 17-42.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, de S.L.; CASTELLAR, S. M. V. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 23, v.1, n. 28, p. 91-108, jan./jun. 2007.

FERNANDES, S. A. S.; MONTEAGUDO, D. G.; SOUTO GONZALES, X. M. Educación Geográfica y las salidas de campo como estratégia didáctica: um estudo comparativo desde El Geofoto Iberoamericano. *Biblio 3W* (Barcelona), v. XXI, p. 1-22, 2016. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LASTÓRIA, A. C.; CASTELLAR, S.; FERNANDES, S. A. S. de. A Geografia, o ensino e a formação docente sob três contextos de pesquisa. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15º, 2010, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010. p. 1-35.

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. São Paulo: 2010. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. Tese de doutorado. 258 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NUNES, S. C. L. Entrevista Prof. Sérgio Claudino. Giramundo, *Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 3, n. 5, p. 131-140, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, A. M. *Na procura do lugar, o encontro da identidade: um estudo da ocupação de terras em Osasco*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: 2009. Departamento de Geografia. Tese de doutorado. 314 p.

# Artigos diversos

---



# A violência contra as mulheres na sociedade brasileira

---

- La violencia contra las mujeres en la sociedad brasileña
- Violence against women in the Brazilian society

Adriana Ferreira Serafim de Oliveira<sup>1</sup>

Leila Maria Ferreira Salles<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir de pesquisas realizadas nas sociedades ocidentais, em especial na brasileira, este artigo pretende discutir a violência contra as mulheres. Para o estudo desse fenômeno, foi necessário analisar as concepções de violência, de violência de gênero e de violência doméstica, como também explicar sobre o poder simbólico do Estado em relação aos cidadãos e, conseqüentemente, desses sobre outros. Foram analisadas, no decorrer da pesquisa, as considerações sobre a violência simbólica, o feminismo e o trânsito da mulher no espaço social. O estudo valeu-se da revisão bibliográfica em literaturas nas áreas das ciências humanas e sociais. O referencial teórico da pesquisa foram os ensinamentos de Bourdieu quanto ao poder simbólico e de Beauvoir e Saffioti quanto ao feminismo e o espaço social das mulheres, corroborados pelas análises de outros autores. Objetivou-se demonstrar que, embora a violência física e a psicológica praticadas contra as mulheres tenham se tornadas visíveis no espaço público, a violência simbólica subsiste nas sociedades.

**Palavras-chave:** Violência contra a mulher. Concepções de violência. Poder simbólico. Espaço social da mulher.

---

1 Doutora em Educação – Unesp / Rio Claro e mestra em Direitos Fundamentais. [adrianaferserol@hotmail.com](mailto:adrianaferserol@hotmail.com)

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do IB/ Unesp/ Rio Claro. Doutora em Psicologia Social. [leila@rc.unesp.br](mailto:leila@rc.unesp.br)

**Resumen:** Basado en las investigaciones llevado a cabo en las sociedades occidentales, en especial en la brasileña, este artículo desea discutir la violencia contra las mujeres. Para el estudio de ese fenómeno fue necesario analizar las concepciones de violencia, de violencia de género y de violencia doméstica, así cómo explicar sobre el poder simbólico del Estado con relación a los ciudadanos y, consecuentemente, de esos sobre otros. Se analizaron en el curso de la investigación, las consideraciones sobre la violencia simbólica, el feminismo y las transiciones de la mujer en el espacio social. El estudio se valió de la revisión bibliográfica en literaturas en las áreas de las ciencias humanas y sociales. El referencial teórico de la investigación fueron las enseñanzas de Bourdieu en cuanto al poder simbólico y de Beauvoir y Saffioti en cuanto al feminismo y el espacio social de las mujeres, corroborados por los análisis de otros autores, con el objetivo de demostrar que, aunque la violencia física y psicológica practicada contra las mujeres, se hizo visible en el espacio público, la violencia simbólica subsiste en las sociedades.

**Palabras clave:** Violencia contra la mujer. Concepciones de violencia. Poder simbólico. Espacio social de la mujer.

**Abstract:** Based on research conducted in Western societies, especially in the Brazilian society, this article aims to discuss on violence against women. For the study of this phenomenon it was necessary to analyze the conceptions of violence, gender violence and domestic violence, as well as to explain the symbolic power of the State in relation to the citizens and, consequently, of these over others. During the research, the considerations on symbolic violence, feminism and the transitions of women in the social space were analyzed. The study was based in the review of literatures in the areas of human and social sciences. The theoretical references of the research were Bourdieu's teachings on the symbolic power and Beauvoir and Saffioti on feminism and the social space of women, corroborated by the analysis of other authors, aiming to demonstrate that although the physical and psychological violence practiced against women has becomes visible in the public space, but symbolic violence subsists in societies.

**Keywords:** Violence against women. Conceptions of violence. Symbolic power. Social space of women.

## Introdução

Ao longo da história da humanidade, as mulheres sofreram constantes violações devido a comportamentos sociais considerados na época como normais. A partir da segunda metade do século XIX, essas ações violentas e sedimentadas começaram a ser questionadas por movimentos feministas, repercutindo em todas as camadas sociais. No fenômeno da violência em relação às mulheres e suas consequências, analisamos a relação do poder simbólico, as concepções de violência e as formas como as mulheres transitam na sociedade, objetivando demonstrar que, embora a violência física e a psicológica praticadas contra as mulheres tenham se tornadas visíveis no espaço público, a violência simbólica subsiste nas sociedades.

Segundo Aguiar (2002), a violência tem caráter epidêmico, multifacetado e polissêmico, principalmente nos grandes centros urbanos, onde a população vive um clima de medo e insegurança, tendendo a considerar o uso da força como único meio de frear esse fenômeno.

A pesquisa em questão teve como foco a violência contra as mulheres, a qual geralmente afeta a prole, direta ou indiretamente. Os tipos de violência pesquisados foram a violência de gênero e a violência doméstica. Nesse campo, as mulheres, ao longo dos anos, foram as responsáveis efetivas pela tomada de consciência, por meio da própria vivência e pelas interpelações dos movimentos feministas, da natureza das sociabilidades violentas, que permeiam a vida cotidiana e habitam o senso comum.

Essa dinâmica de as mulheres significarem suas vivências e a crescente voz dos movimentos feministas, permitiram a conscientização e o entendimento necessários para que as mulheres enfrentassem a complexidade das práticas violentas com vistas a erradicá-las, conquistando direitos através de mudanças na legislação e nas políticas públicas.

## A sociedade, o poder simbólico e a dominação masculina

Conforme Rousseau (2013) a convivência em sociedade é necessária para a existência do ser humano. Na maior parte das nações no planeta, o Estado está como o organizador das regras de convivência social e o faz através de suas instituições. Além disso, as regras morais e a cultura ditam os modos de ser e viver em cada comunidade. Mesmo em culturas regionais ou povos autóctones, percebe-se que um poder transita por regras de convivência. Trata-se de um poder simbólico, por vezes, implícito.

O poder simbólico é um poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão submetidos a ele e dos que o exercem.

Bourdieu (1989) discorre sobre situações em que esse poder é ignorado, entretanto, reconhecido pelos agentes envolvidos. Nas palavras do autor:

num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, um espécie de círculo cujo “centro está em toda a parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 7-8)

O autor considera a arte, a religião e a língua estruturas estruturantes ou um modo de executar uma atividade, seguindo sempre os mesmos procedimentos e padrões. Os sistemas simbólicos seriam estruturas estruturadas, que tratam das produções simbólicas como instrumentos de dominação e dos sistemas ideológicos legítimos. Quanto à objetividade do sentido do mundo, o autor define pela concordância das subjetividades estruturantes, o que equivale a dizer que o senso é igual ao consenso. (BOURDIEU, 1989)

Conforme explica Bourdieu (1989):

o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) “supõe aquilo a que” Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa” que “torna possível entre as inteligências”. (BOURDIEU, 1989, p. 9)

A cultura prevalente contribui para a integração real da classe dominante e, ao mesmo tempo em que une por intermédio da comunicação, separa por distinção e legitima as diferenças. Bourdieu (1989) considera que as relações de comunicação são sempre relações de poder, que dependem do capital material ou capital simbólico acumulado pelos agentes. O sistema simbólico, enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e conhecimento, cumpre sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, agindo como forma de violência simbólica. O poder simbólico é quase mágico, sendo uma forma irreconhecível e legitimada que passa despercebida. (BOURDIEU, 1989)

O estudo do poder simbólico, nas conceituações dos tipos de violência, permite o entendimento de que o Estado, as instituições, a sociedade e as pessoas por vezes ignoram esse poder, deixando-o passar despercebido ou permitem que ele continue atuando silenciosamente.

Pelos braços do Estado – suas instituições –, esse poder permite a vio-

lência simbólica entre administração pública e cidadãos. Do mesmo modo ocorre na sociedade, entre os indivíduos formadores de um grupo social e entre os entes familiares. Esse ente invisível permite a sobreposição do forte ao fraco, do rico ao pobre, do branco ao negro, do masculino ao feminino, provocando comportamentos violentos, por vezes inquestionáveis.

Para Bourdieu (2002), a dominação masculina configura-se uma forma particular de violência simbólica, compreendendo o poder que demonstra significações impostas como legítimas, de forma a dissimular as relações de força que sustentam a própria força. Nas palavras do autor:

[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. Também sempre via na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2002, p. 2-3).

A percepção do masculino e do feminino é aprendida inconscientemente pela lógica social. O movimento do corpo foi significado socialmente. O deslocamento do corpo para o alto, como, por exemplo, a ereção, é ligada ao masculino, recebendo oposições homólogas; alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, subjetivando ao masculino e ao feminino. Esses esquemas de pensamento são reconhecidos universalmente e registram isto no mundo social como diferenças da natureza, adquirindo uma legitimação.

A ordem social funciona como uma máquina simbólica com tendência a ratificar a dominação masculina sobre a qual está alicerçada, deixando o espaço público aos homens e as casas às mulheres. O mundo social constrói a realidade sexuada, com divisões sexualizantes do espaço público, fazendo com que a diferença biológica entre as anatomias dos órgãos sexuais masculinos e femininos sejam justificativas naturais da diferença social construída entre os gêneros, principalmente em relação ao trabalho, que possibilita o sustento da vida física. (BOURDIEU, 2002)

A consideração das diferenças entre homens e mulheres como inerentes à natureza alicerça-se sobre uma construção social histórica em que escolhas orientadas acentuaram diferenças e sombrearam semelhanças, estruturando os pensamentos e percepções dos indivíduos em conformidade com as relações de dominação, transformando atos de conhecimento em atos de reconhecimento e submissão.

A dominação masculina e o poder simbólico nela contido proporcionam terreno fértil para arbitrariedades, e uma delas é a violência de gênero. Consideradas inferiores aos homens por natureza, frágeis e necessitadas de proteção masculina, as mulheres são submetidas às expectativas e desejos masculinos. Quando não atendidos, podem executar atos violentos, transformando a intimidade do lar e as relações de convivência e confiança em violência doméstica.

O princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas, o que autoriza as mulheres a basearem-se nos esquemas de dominação, referendando-os. As mulheres têm uma representação negativa de seu próprio sexo, achando-o bonito quando oculto por tratar-se de um falo invertido, ou seja, o sexo da mulher é para dentro do corpo. Em sentido contrário, o homem não tem nada a esconder, portanto, o falo é para fora e a virilidade está ligada tanto à potência deste (dinâmica vital do enchimento) como ao seu tamanho. Essas relações interconectadas fazem com que as arbitrariedades na sociedade sejam transformadas em necessidades da natureza, no físico. (BOURDIEU, 2002)

O autor prossegue a desconstrução do paradigma de que o masculino e o feminino são diferentes por natureza. Refere-se à antropóloga Marie-Christine Pouchelle<sup>3</sup>, que descobriu escritos de um cirurgião da Idade Média. Esses davam conta da representação da vagina como um falo invertido, obedecendo às mesmas oposições do positivo com o negativo, do direito com o avesso. Até o Renascimento, não havia uma terminologia na anatomia para descrever o sexo da mulher. Conforme relata Bourdieu:

[...] basta seguir a história da “descoberta” do clitóris, tal como relata Thomas Laqueur<sup>4</sup>, prolongando-a até a teoria freudiana da ligação da sexualidade feminina do clitóris à vagina, para acabar de demonstrar que, longe de desempenhar o papel fundante que lhes é atribuído, as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher. (BOURDIEU, 2002, p. 21)

Laqueur (2001), citado por Bourdieu (2002), tece considerações a respeito do orgasmo feminino, que foi relegado a mero bônus da fisiologia humana no ato de reprodução, e considerado sem importância para a geração. Laqueur (Idem) apresenta o sexo como uma invenção de gênero e relata uma história do corpo, demonstrando que foi somente a partir do século XVIII que os médicos e os anatomistas passaram a pensar e perceber o corpo humano em termos de sexo masculino e feminino. Antes disso, o que se tinha era o

3 Antropóloga e diretora emérita do Centro Nacional de Pesquisas Avançadas – França. (IIAC, 2010)

4 Professor do Departamento de História da Universidade Berkeley. (University of California, 2017)

modelo de sexo único, o masculino, o qual era tomado como parâmetro para o corpo feminino. As diferenças sexuais passaram a existir ao serem instituídas pelo gênero e o sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional essa diferença, explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. (LAQUEUR, 2001)

O mesmo autor discorre que, ao longo da história da humanidade, as pesquisas biológicas acentuaram a misoginia, procurando racionalizar e legitimar as distinções de sexo, raça e classe. Ao afirmar que mulheres são do sexo feminino porque possuem útero e ovários, não se trata de referendar essas questões biológicas, mas observar as questões culturais e políticas em relação à natureza da mulher. (LAQUEUR, 2001)

Quanto às considerações a respeito dos gêneros em sociedade que Bourdieu (2002) imputa a Émile Durkheim (1858-1917), nos valem dos estudos da professora americana Pedersen<sup>5</sup> (2006), que se aprofundou nas análises da política sexual, concluindo que as compreensões sexistas da sociedade que marginalizam as mulheres têm base no coração dos trabalhos dos pensadores Comte e Durkheim, como também nas formas canônicas de saber, herdadas de outros campos além da sociologia, como a religião, a filosofia, a ciência e a história.

A respeito da história das compreensões sexistas da sociedade, que marginalizam as mulheres enquanto sujeitos, há lacunas de fatos com pontos sexistas obscuros. Como exemplo, podemos citar a pintura da italiana Artemisia Gentileschi (1593-1652), chamada "Judite Degolando Holofernes", de 1620, a qual é parte da complementação histórica, através da recuperação e visibilidade do papel desta importante mulher no campo da história das mulheres de sua época. Apesar de representar personagens femininas, essa obra partiu de uma perspectiva masculina. Nessa tela, Artemisia demonstrou sua indignação por ter sido violentada pelo auxiliar de seu pai, que era pintor. (GARRARD, 1989)

Retomando as obras de Auguste Comte (1798-1857) e de Durkheim com um olhar feminista, Pedersen (2006) nota as maneiras pelas quais as promessas deles em trazer explicações sociológicas para o comportamento humano vacilaram quando confrontados com as diferenças entre os comportamentos masculino e feminino, proclamados por Comte como naturais e referendados por Durkheim como a base para uma sociedade civilizada.

Bourdieu (2002) analisa o poder simbólico exercido pelo masculino em relação ao feminino na relação sexual. É uma relação social de dominação porque está construída sobre o princípio de divisão fundamental do masculino, que é ativo, criando, organizando, expressando e dirigindo o desejo ao sexo

---

5 Professora associada de História na Eastman School of Music na Universidade de Rochester, com nomeações adicionais no Departamento de História e o Instituto Susan B. Anthony para Estudos de Gênero e Mulher da Universidade de Rochester. (UNIVERSITY OF ROCHESTER, 2017)

feminino, o qual é frágil e passivo. O desejo masculino manifesta-se na posse do feminino, subordinando-o eroticamente a esta posse. (BOURDIEU, 2002)

O poder simbólico está presente na vida cívica, seja exercido pelo Estado – por meio de suas instituições – em relação aos cidadãos, seja por estes em relação a seus iguais. Estudiosas da Sociologia começaram a questionar o poder simbólico exercido sobre as mulheres em meados do século XIX, com fortes punições às questionadoras, como ocorreu no exemplo emblemático de Olympe de Gouges (1748-1793), que foi guilhotinada pelos rebeldes ao idealizar a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã na França, no florescer da Revolução Francesa.

Pensadores franceses do final do século XIX e início do século XX, como Comte e Durkheim, referendaram a construção da natureza da inferioridade do gênero feminino em seus estudos, enquanto movimentos feministas levantavam bandeiras buscando a igualdade de direitos, mais expressivamente na França e Estados Unidos.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, em seus estudos, foi sensível à condição da mulher em sociedade. Manifestando-se sobre as obras de seus antecessores, trouxe à baila a tese de que a inferioridade feminina constituída pela natureza trata-se de uma longa produção histórica sob a influência desse poder mágico chamado de simbólico – invisível, por vezes imperceptível, que foi construindo conceitos e referendando cada vez mais a fragilidade do sexo feminino. Inclusive a manifestação do desejo feminino é controlada pelo masculino quanto às atitudes e expectativas do que se acredita ser a própria genitália feminina e quais reações deve-se esperar das mulheres em relação ao seu próprio orgasmo, demonstrando uma dominação por vezes tácita socialmente assistida, esperada e aceita.

## Estudos feministas e de gênero

Na atualidade, os estudos feministas são entendidos além de um movimento de luta social, mas também como um aporte teórico produzido em vários campos de saber, como história, sociologia, psicologia, literatura, entre outros. Nas palavras de Descarries (2000), são entendidos como:

críticas epistemológicas dos vieses sexistas do saber e de sua pretensa neutralidade; como refutação dos modelos teóricos dominantes, propostos para pensar e dizer as mulheres e suas vidas; como interrogações sobre a condição das mulheres e sua posição na história; como escrita literária para escapar ao fechamento e à exclusão da linguagem androcêntrica; como reflexões políticas engajadas em prol de um ideal e de transformação das instituições sociais que legitimaram e atualizaram, no decorrer do tempo, a construção social e cultural dos sexos. (p. 11)

Essas críticas e produções acadêmicas proporcionam que os feminismos não sejam vistos como algo único e uniforme, tendo em vista a pluralidade e a complexidade dos campos dos saberes que abordam, entre outras, as questões de raça, classe e sexualidade. Schmidt (1994) explica que uma das ideias fundamentais dos estudos feministas conta com a distinção entre os termos sexo e gênero. O primeiro faz referência ao fator biológico e o segundo engloba um sistema social, cultural, psicológico e literário construído a partir de ideias, valores e atitudes associados aos sexos, através do qual se inscreve o homem na categoria masculino e a mulher, na do feminino.

O feminismo é entendido ainda com muitas confusões pelas sociedades; certamente é um movimento de reivindicações de direitos iguais para as mulheres na vida social, entretanto, há ramificações no interior do movimento, pois as diferenças sociais, de etnias e de região trazem no cerne necessidades diferentes às feministas reivindicantes.

A esse respeito, para Saffioti (2004), quanto mais avançar a teoria feminista, maiores serão as probabilidades de que se libertem das categorias patriarcais de pensamento. O patriarcado é entendido como a relação entre homens e mulheres, tanto para o direito do pai como para o direito do marido. Algumas feministas discutem e combatem o patriarcado como se fosse todo o poder familiar (direitos do pai e do marido), causando confusão quanto ao direito sexual que é do marido. (SAFFIOTI, 2004)

Um casal composto por um homem e uma mulher forma uma sociedade conjugal, e se tornam pai e mãe quando do nascimento dos filhos, originando a família, em que a igualdade estabelecida pela legislação de um país, muitas vezes não se manifesta automaticamente, transformando-se, muitas vezes, na prática, em desigualdade. Quanto à liberdade sexual da mulher determinada pelo imaginário social, a dominação dos homens em relação às mulheres com direito de acesso sexual regular na vida, de acordo com o imaginário social, choca-se com os ideais de igualdade que deveria regular todas as relações. (Ibidem)

O contrato sexual gera uma história de sujeição que, sendo anexado ao contrato social de casamento, acaba por potencializar o poder patriarcal como uma forma de poder político, contaminando as relações civis, chegando ao Estado. É uma construção histórica que está regulada pelo Estado.

Neste estudo sobre as relações de gênero e sua construção, importante salientar a contribuição de Simone de Beauvoir, uma das primeiras mulheres a problematizar a noção de feminino e masculino como categorias fixas. Afirmou que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (1967, p. 9), negando o paradigma de que o corpo sexuado preexiste à sua inserção social e afirmando-o como uma construção social baseada em elementos biológicos.

A noção da superioridade do masculino em relação ao feminino e a

condição de dominação da mulher na sociedade pelos conceitos patriarcais são demonstradas na obra chamada *Germinal*, de Émile Zola. Essa história foi contada no norte da França, lançada inicialmente em 1885, narrando um comerciante que, diante de uma situação de penúria dos operários, fornecia miseravelmente alimentos em troca de “favores sexuais” das mulheres e filhas dos trabalhadores das minas de carvão e das próprias trabalhadoras, algumas em tenra idade. Em um ato de revolta, os mineiros atacaram o armazém; o agressor foi atingido e, em vingança, as mulheres lhe arrancaram o pênis. (ZOLA, 2006)

A obra expressa a indignação das mulheres por serem abusadas continuamente em troca de alimentos, as quais acabaram por vingar os gritos sufocados e o sofrimento do abuso sexual reiterado, na mutilação genital do defunto, aquele que não mais as podia molestar.

Nas artes plásticas, em 1922, Georgina de Albuquerque (1885-1962) pintou a óleo a tela de nome *Sessão do Conselho de Estado*, relativa à comemoração do centenário da Independência do Brasil. A tela<sup>6</sup> apresentou um episódio diplomático dentro de um gabinete oficial da capital, com uma figura feminina em destaque, ao invés de uma cena de batalha triunfal como a pintura oficial nacional. A personagem retratada refere-se à esposa de Dom Pedro, a princesa Leopoldina, em meio à reunião de Conselho de Estado presidida por José Bonifácio, na qual a necessidade de o Brasil tornar-se independente de Portugal foi discutida, momento antecessor do brado do Ipiranga. (SIMIONI, 2002)

O Conselho de Estado foi convocado para o dia 2 de setembro de 1822, quando José Bonifácio fez a exposição verbal do estado em que se achavam os negócios públicos e afirmou que não era mais possível permanecer naquela dubiedade e indecisão, concluindo que, para salvar o Brasil, era necessário proclamar a imediata separação de Portugal. Dessa reunião, propôs-se que se escrevesse a D. Pedro, o qual, sem perda de tempo, pusesse termo ali mesmo onde se encontrava, em São Paulo, à situação tão dolorosa para os brasileiros, o que ocorreu em 7 de setembro de 1822. (PINHEIRO, 2014)

Podem-se considerar alguns aspectos desse episódio à luz dos estudos feministas; a respeito da imperatriz Leopoldina e a respeito da pintora Georgina de Albuquerque, pois ambas são expressões femininas no cenário brasileiro. A princesa Leopoldina era de origem austríaca e foi educada para auxiliar o governo de seu esposo, casando-se com Dom Pedro inicialmente por procuração. No início do século XIX, realizou importante feito ao Brasil, com o inicial referendo ao decreto de separação da metrópole. A influência

---

6 A pintora retratou o marco da Independência, o momento de seu engendramento, no qual a princesa, Maria Leopoldina Josefa Carolina de Habsburgo (1797-1826), teve papel ativo e não o da realização simbólica levada a cabo pelo governante, o qual parece ter sido um mero executor das decisões, tomadas em sua ausência, pelos intelectuais de Estado e sua consorte. (SIMIONI, 2002)

da consorte nos negócios do Império esteve oculta da história oficial do Brasil por motivos óbvios, graças à influência da sociedade patriarcal.

A pintora Georgina, no início do século XX, ao invés de retratar cena heroica e oficial da Independência do Brasil, preferiu colorir a tela com o momento diplomático da história que se desenrolou nos bastidores da colônia, momento em que a elite brasileira estava inspirada pelos ideais da burguesia francesa e receptiva aos embates femininos.

A história demonstra que o patriarcado sufocou as expressões femininas, inclusive os importantes trabalhos artísticos de mulheres expressivas em sua época. Os ideais do poder masculino sobre o feminino propiciaram arbitrariedades que ainda possuem reflexos, geradores da violência contra a mulher.

Na atualidade, os movimentos feministas prosseguem com algumas distinções internas, entretanto, buscam a efetiva igualdade de direitos entre homens e mulheres.

## **A mulher em sociedade e a violência**

As concepções de violência e de violência simbólica, como também as ações de indivíduos, grupos, classes e nações que desencadeiam a morte de seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral e espiritual, são importantes para o entendimento dos tipos de violência existentes na sociedade, os quais passam despercebidos ou como comportamentos naturais, incorporados à sociedade, e toleráveis.

O Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), que analisa as evidências sobre as questões de saúde – particularmente das meninas e mulheres em todo seu ciclo de vida, publicado originalmente em 2009, em Inglês – considera a violência contra as mulheres uma experiência generalizada em todo o mundo, com sérias implicações para a saúde pública, podendo levar as mulheres a traumatismos sérios, incapacidades e óbitos, como também sequenciar uma variedade de problemas na saúde da vitimada, como mudanças fisiológicas causadas por estresse ou uso de substâncias. Traz ainda o descontrole sobre a fertilidade e a autonomia pessoal, gerando e perpetuando relacionamentos abusivos. (OMS, 2011)

As situações de violência contra a mulher resultam da relação hierárquica estabelecida entre os sexos, sacramentada ao longo da história pela diferença dos papéis instituídos socialmente a homens e mulheres, fruto da educação diferenciada. Aos homens são atribuídas qualidades de domínio e agressividade, e aptidões referentes ao espaço público, e às mulheres, a qualidade da fragilidade e capacidade para cuidar da casa e da prole, o que as desvaloriza socialmente. (AZEVEDO, 1985).

Marilena Chauí (1985) tece reflexões a respeito do lugar social da mulher, examinando as raízes da violência contra a mulher, as quais construíram a sexualidade jurídica e cristã: as figuras bíblicas de Eva e da Virgem Maria opõem-se e ao mesmo tempo vinculam-se à tradição religiosa, associando o sexo à mortalidade e ao mal.

A figura bíblica de Eva está presente no imaginário social – uma mulher, que se torna pecadora quando tentada pela serpente, interpretada como o diabo ou o mal, come do fruto proibido por Deus, a maçã, e a oferece a seu companheiro, Adão. Ambos são castigados, pois Deus os lança à vida profana. Uma das interpretações relaciona o ato de comer a maçã aos prazeres advindos da relação sexual, o que foi considerado pecado, ligando o sexo ao fim da imortalidade e ao mal.

Com relação à Virgem Maria, os textos bíblicos e cristãos dão conta de que Maria engravidou de Jesus sem manter conjunção carnal com qualquer homem, transformando esse fato biológico em sagrado, por gestar em seu ventre o divino sem a intervenção do sêmen masculino para formação do corpo físico. Nega-se o sexo, a morte e o mal, enaltecendo a virgindade, já que o assim chamado enviado de Deus trouxe a vitória sobre a morte e sobre o mal.

Ambas as construções citadas por Chauí (1985) fortificaram nas sociedades a cultura da fragilidade do sexo feminino perante o masculino. Sendo Maria considerada pelos cristãos como “a Virgem e santa”, desconstituem-se as possibilidades do desejo feminino, relegando o sexo para a mulher como um ato de reprodução. A virgindade feminina passa a ser um dogma, já que as mulheres devem se manter “honradas e honestas” até o matrimônio, podendo ser rompido o hímen apenas pelo marido após a cerimônia. Eva, a tentadora e detentora de seu desejo, serviria de exemplo às mulheres que ousassem qualquer demonstração de sua volúpia; seriam lançadas ao mesmo destino de dor e mortalidade de Eva.

Essa metáfora demonstra o desprezo e o isolamento social manifestado às mulheres que ousaram tomar seu corpo como seu e não o deixar ser disciplinado pelas regras morais. Tal postura – de rechaço –, classifica-se na atualidade como violência e ou preconceito (CHAUÍ, 1985). Contudo, muitas mulheres são coautoras dos costumes da sociedade patriarcal, cúmplices ou mesmo agentes, submetendo as mulheres que tomam posse de si e vivem em desacordo às regras socialmente impostas, à violência, tanto atentando contra sua integridade, como difamando ou injuriando-as, envenenando suas vidas para outras pessoas.

Segundo Corrêa (1996), historicamente, em todas as culturas, as mulheres são ou foram consideradas sob a dicotomia de “boas” nas figuras de mães ou esposas, ou “más” – na figura das prostitutas. É comum na atualidade que alguns homens busquem em outros contextos culturais as boas

mulheres, tendo em vista que suas compatriotas não aceitam padrões de relação caracterizados pelo poder simbólico masculino, pela violência e pela coerção. (CORRÊA, 1996)

As reflexões de Corrêa (1996) remetem à divisão entre Ocidente e Oriente, pois algumas culturas orientais, como, por exemplo a islâmica e a hindu, acabam por manter padrões patriarcais expressivos e a mulher está acomodada na posição que lhe é dada pelo poder masculino de suas sociedades. Por outro lado, existe um imaginário de que nas sociedades ocidentais as mulheres possuem direitos iguais aos homens, o que não é verídico, pois nelas a dominação masculina é exercida por vezes veladamente, através da violência simbólica.

Saffioti (2004) conceitua violência como um ato de ruptura de qualquer forma de integridade da vítima, seja física, sexual, psíquica ou moral, as duas últimas figurando no campo abstrato. Exemplifica que a violência psíquica pode levar à loucura, em casos de tortura psicológica, isolamento e cárcere privado, já que o ser humano é gregário, e esse afastamento do convívio de outras pessoas causa sofrimento e danos, tornando-se palpável a prova da violência psíquica.

A respeito das sociedades multiculturais, a autora considera que lamentavelmente não alcançamos um grau desejável de democracia que seja capaz de suprimir as diferenças. Mesmo que a Constituição Federal apresente regras de igualdade entre homens e mulheres, na prática a igualdade transforma-se em desigualdade, contra a qual se insurge a luta feminista. (SAFFIOTI, 2004)

## **Violência de gênero e violência doméstica**

Dentro do entendimento sobre violência é necessário conceituar o que se entende por violência de gênero. Trata-se de uma relação de poder e dominação do homem e de submissão da mulher que pode se manifestar como a própria violência de gênero, em razão da pessoa que sofre a violência ser mulher, da violência doméstica, em razão da mulher ser agredida no contexto do lar e a violência intrafamiliar, quando as agressões envolverem outros membros do núcleo familiar além da mulher.

Fernández Villanueva (2004) considera problemático o termo violência de gênero porque é uniformizador da realidade que pretende mostrar, trazendo uma interpretação superficial, limitada, deduzindo que homens e mulheres se opõem, violentando-se mutuamente. A autora prefere o termo violência machista porque descreve melhor a característica essencial desta violência, que se trata de atos motivados e permitidos pelo machismo, por valores machistas que persistem nas sociedades.

A autora ainda faz referência ao machismo, que se torna violento para

manter-se no poder e cometer atos ilícitos de terror do ponto de vista político e de forma desproporcionada com a legitimidade das relações interpessoais então o fenômeno seria chamado de terrorismo machista.

A respeito do gênero, Saffioti (2004) considera que é a construção social do masculino e do feminino que regula as relações entre homens e mulheres, sendo que cada feminista enfatiza determinado aspecto de gênero, havendo em torno do tema um campo de limitado consenso, isso é, sem unanimidade de conceitos e interpretações. Para algumas feministas, não há hierarquia entre os gêneros, esta é presumida; entretanto, para outras o gênero masculino, por vezes, está superior ao feminino.

Os estudos sobre a violência de gênero com relação à mulher constituem-se em um campo teórico-metodológico, linguístico e narrativo fundado a partir das reivindicações do movimento feminista brasileiro e internacional na década de 1980; o que, conforme assinala Bandeira (2014), contribui para a nomeação e intervenção nesse tipo de violência pelo Estado, por meio das esferas da segurança pública, da saúde e do Poder Judiciário, levando à criação de serviços públicos especializados e leis específicas.

A qualificação e a análise da violência contra a mulher ocorreram à medida que o movimento feminista colocou as concepções acerca dos sexos fora do âmbito biológico e as inscreveu na história, desconstruindo a ideia de que a violência contra a mulher está ligada à masculinidade, à feminilidade e à relação entre homens e mulheres. Esse tipo de violência não se refere a atitudes e pensamentos de aniquilação do outro considerado como igual ou nas mesmas condições de existência e valor que o seu perpetrador, mas é motivado pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, que começam no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas. (BANDEIRA, 2014)

Para Almeida (2007), a violência de gênero ultrapassa a descrição; todavia, propõe denominações como violência de gênero, que indicaria o alvo da ação, o sujeito passivo da relação, o agredido; violência intrafamiliar, que indicaria em que instituição os atos violentos ocorrem; violência doméstica, que indicaria o espaço onde o ciclo de violência se desenvolve e por vezes se repete. A autora interpreta a violência de gênero como integrante de um quadro estrutural da sociedade, constituído por relações sociais fundamentais que produzem e reproduzem os modos de vida, a considerar: as relações de classe, étnico-raciais e de gênero.

O termo violência contra a mulher passou a ser usado no final dos anos 1970 no Brasil em função das mobilizações feministas contra o assassinato de mulheres e impunidade dos agressores, geralmente os próprios maridos, comumente absolvidos em nome da “defesa da honra”. (GROSSI, 1998).

Segundo Azevedo (1985), na década de 80, as mobilizações se estenderam para a denúncia dos espancamentos e maus-tratos conjugais no espaço doméstico e passou-se a utilizar o termo violência doméstica.

As autoras corroboram que a visibilidade do fenômeno da violência contra a mulher deu-se a partir de 1980, como também se iniciaram estudos a respeito da adequação das conceituações da violência de gênero e da violência doméstica, esclarecendo que a violência contra a mulher ocorre pelo fator de inferioridade atribuído a esse gênero.

Os paradigmas construídos historicamente a respeito das supostas diferenças naturais entre homens e mulheres ocultaram formas de violência e os âmbitos em que se manifestam, pois apenas os atos contra a integridade física eram evidentes e, por ocorrer na vida privada, dificultavam sua visibilidade e tomada de providências pela vítima, desestimulada pela vergonha e pela inadequação dos meios de atendimento, entre outros.

Segundo o estudo desenvolvido pelo Departamento do Interior da Catalunha, comunidade autônoma da Espanha, a violência de gênero contra as mulheres pode ser exercida de maneira pontual ou reiterada, tratando-se de uma manifestação de discriminação e desigualdade no contexto de um sistema de relações de poder dos homens sobre as mulheres. A segurança tornou-se um direito fundamental, o qual deve ser preservado para que o ser humano atinja o pleno desenvolvimento da cidadania. (ESPANHA, 2013)

Sem prejuízo das divisões da violência contra as mulheres efetuadas pelos estudos espanhóis, outras autoras conceituaram a violência de gênero, como Teles e Melo (2002), que a entendem como uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Demonstram que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos.

No cotidiano, mulheres são assassinadas em meio a uma relação supostamente amorosa e de confiança, e, no Brasil, esse crime era tratado como homicídio. A substituição dessa caracterização jurídica por feminicídio foi necessária para indicar o sexismo presente nesses crimes, bem como explicitar que não são ocasionais e nem eventuais. A expressão femicide foi introduzida em 1976, no Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, sendo retomada na década de 90, para evidenciar a não acidentalidade da morte violenta de mulheres. (ALMEIDA, 1998).

Segundo Saffioti (2004), mulheres são espancadas, humilhadas, maltratadas, estupradas e assassinadas por seus companheiros aqueles que já o foram um dia; nesses casos quando colocam término em seus relacionamentos. Geralmente, a violência se inicia com perseguições e ameaças e, por fim, leva à morte. Nas ações de perseguição e ameaça, algumas mulheres procu-

ram as tutelas policiais e judiciais, sendo que, por vezes, não são atendidas como deveriam ou o tempo para a tomada de ação das instituições é demasiadamente longo e o agressor acaba cumprindo a ameaça e assassinando a mulher.

O conceito de femicídio ou feminicídio adveio da obra “Femicide: The politics of woman killing” de Radford e Russell em 1992<sup>7</sup> e a autora Russell promoveu debates a respeito dos assassinatos de mulheres, juntamente com outras feministas em 1976, no Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres<sup>8</sup>.

Saffioti (2004) considerou, antes de o feminicídio ser disposto como crime no ordenamento jurídico brasileiro, que era importante defender sua cultura e conscientização, não limitando o rol de violências contra a mulher apenas com a tipificação em física, sexual, psicológica ou moral, mas estendendo-o quanto à proteção dos direitos fundamentais, conhecidos na esfera internacional como direitos humanos.

A autora elenca os casos de mutilação genital, que ocorre não apenas quando se extirpa o clitóris, a cliteridectomia, impedindo grande parte do prazer sexual da mulher; mas também quando se suturam os lábios maiores da vagina, deixando um pequeno orifício para a passagem do sangue menstrual e outros fluídos (infibulação). Quando essa mulher realiza um parto, a costura é desfeita e refeita nos lábios maiores da vagina, ou seja, são três mutilações numa só mulher, inviabilizando o prazer sexual. Essas mutilações são consideradas violação dos direitos fundamentais da mulher, enquadradas como violência sexual. (SAFFIOTI, 2004)

Desde 1995, Saffioti e Almeida escreveram que as o tema das relações de gênero estava crescendo nas esferas acadêmicas e políticas, pois as interlocuções entre intelectuais e setores do movimento feminista estavam favorecendo a penetração desse debate em diversas dimensões da realidade. Entretanto, no imaginário social, prevalecia a concepção de que a violência conjugal, entre o casal, geralmente ocorrida em âmbito doméstico, deveria ser equacionada no âmbito familiar. Apenas após mais de uma década tivemos avanços; um deles foi a promulgação, em 2006, da Lei nº 11.340/2006, conhecida como “Lei Maria da Penha” (BRASIL, 2006).

As autoras anunciaram suas percepções em 1995, quando a mulher, ao denunciar a violência domiciliar, precisava ir às últimas consequências no plano jurídico, em um contexto em que a baixa autoestima e a culpabilidade prevaleciam e os agressores tendiam a culpar a mulher pela violência por eles praticada ou ainda se vitimavam para obterem apoio institucional e garantir

7 A obra versa sobre feminicídio, considerando que esse fenômeno não distingue raça, cultura, idade, classe e sexualidade. (RADFORD; RUSSELL, 1992, p. 143).

8 O Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres surgiu das conferências entre mulheres, sendo a última conferência, antes do Tribunal, em Frankfurt. (RUSSELL; VEN, 1990, p. 152).

a impunidade. (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995).

Fernández Villanueva (2004) considera que as normas resolvem os conflitos de interpretação da realidade em uma direção concreta, designando o maior ou menor poder dos coletivos em conflito. O problema de muitos códigos tradicionais em sua formulação é tratar a violência contra as mulheres de maneira dúbia, pois por uma parte contém representações sexistas que reproduzem a diferença de poder e, por outro lado, mantém a inércia das posições de poder quanto da hermenêutica da legislação, ainda que possam ter interpretação teórica igualitária.

No mesmo sentido, a autora assevera que ainda existem deficiências nos códigos penais, pois a violência psicológica segue juridicamente indefinida e apresenta dificuldades em ser apreciada. Comenta ainda o fato de não se aplicar, muitas vezes, o agravante previsto em lei quando o réu já deixou de ser parceiro da mulher, pois a relação afetiva é o marco que dá o agravante na pena. (FERNANDEZ VILLANUEVA, 2004)

Mesmo neste início do século XXI, a tendência a culpar a mulher pela violência sofrida ainda persiste no imaginário social, entretanto, a segurança pública e o poder judiciário ganharam novas ferramentas para a prevenção e punição de atos violentos contra a mulher, chamados de serviços especializados no enfrentamento da violência contra a mulher, tais como: o disque-denúncia, as Delegacias de Polícia para as Mulheres, os Centros de Referência para as Mulheres, os Juizados de Família e Mulher e as Casas-abrigo.

## **Fatores desencadeantes da violência doméstica**

Muitas vezes, a mulher percebe os indícios da violência doméstica e coletiva como algo comum no cotidiano do casal; inclusive justifica os atos violentos de seu parceiro. A ingestão habitual de bebida alcoólica, o uso de droga ilícita, o desemprego, o subemprego, a paternidade e a maternidade sem planejamento, a baixa escolaridade, a falta de afeto e de diálogo são fatores que agravam a ocorrência da violência entre as famílias. A baixa escolaridade geralmente é a causa do alto índice de desemprego ou subemprego, o que impossibilita perspectivas de melhoria de vida, perpetuando a situação de pobreza. (VIEIRA et al., 2008)

O papel do álcool na violência doméstica pode ter várias interpretações, as quais não necessariamente são excludentes do delito praticado, mas sim agravantes. O álcool tem efeito desinibidor, o que pode contribuir para a eclosão do conflito. Outras pessoas ingerem bebidas alcoólicas para terem uma desculpa para o comportamento violento. As mulheres que permanecem numa relação com um parceiro adicto ao álcool podem ser responsabili-

zadas juridicamente, principalmente se a vida de seus filhos e de pessoas que vivem sob sua tutela é colocada em risco. (PAIXÃO et al., 2014)

Nas sociedades em geral, percebemos que o conflito doméstico pode ser desencadeado quando o homem é contrariado pela mulher, quando ela não atende a suas ordens ou vontades nos espaços social e privado, reivindicando vida própria. Então, esse homem considera, em seu entendimento, que a violência é o meio eficaz para coagir e subordinar a parceira a obedecer suas regras e a fazer o que determina.

A construção social desigual entre os gêneros demonstra que o homem se sente dono da mulher, impondo controle sobre como ela deve comportar-se, vestir-se e relacionar-se. A mulher perde sua liberdade, seu direito de ir e vir afastando-se das pessoas que vivem ao seu redor. Esse contexto nos faz refletir acerca da chamada violência psicológica. Esses comportamentos permeados pelo ciúme desgastam a relação do casal e podem desencadear a violência. (PAIXÃO et al., 2014)

Filhos de relações anteriores costumam ser motivo para conflitos familiares, casos em que podemos refletir sobre a paternidade e maternidade sem planejamento. As divergências na formação dos filhos também podem gerar animosidade entre o casal; nela, as questões de gênero acrescentam forte contribuição. Muitas vezes se atribui à mulher a responsabilidade pela anticoncepção e criação; na ótica masculina, é dever dela proteger-se de uma gestação e responsabilizar-se pelo cuidado para com os filhos, persistindo o paradigma de que cabe somente à mulher o zelo pela vida familiar e sua harmonia. (PAIXÃO et al., 2014)

A dificuldade financeira é um dos principais problemas desencadeadores da violência conjugal, causada ou aprofundada pelo desemprego ou o subemprego e pelo uso de drogas lícitas (cigarro e bebida alcoólica) e ilícitas, quando o parceiro faz uso do dinheiro para esse consumo e não para o bem comum da família, colocando em risco a situação financeira familiar, podendo ainda agravar o conflito se há a prática de crimes para o sustento do entorpecente ou bebida. (PAIXÃO et al., 2014)

A questão do sustento dos filhos e dos que estão sob a responsabilidade da mulher pode conspirar para que a mulher suporte uma situação de violência por um período maior. Essa possibilidade, somada com a baixa escolaridade e a não profissionalização da mulher pode ser determinante para que o agressor seja o responsável pela providência de todos e isso o deixe confortável para considerar que todos devem seguir suas ordens e satisfazer suas vontades, apelando para a violência quando contrariado.

Saffioti (1999) questiona se a violência de gênero em geral – ou a intrafamiliar ou doméstica especificamente – é sempre recíproca, considerando

que a violência de gênero não se refere apenas àquele que ocorre entre homem e mulher, podendo ser entre homens, entre mulheres e envolvendo os transgêneros. No caso da violência de gênero entre homem e mulher, no núcleo familiar e doméstico, pode-se admitir que, em regra, a mulher estaria em desvantagem no plano da força física, resguardadas as diferenças individuais. A derrota feminina seria previsível.

Da mesma forma ocorre no terreno sexual, em estreita vinculação com o poder dos músculos masculinos, certo que é voz corrente que a mulher vence no campo verbal. Entrevistas com mulheres vítimas de violência doméstica revelam que o homem é irremediavelmente ferino, o que não significa que a mulher sempre sofre passivamente as agressões cometidas por seu parceiro. Muitas vezes, ela reage na mesma proporção. Tanto assim, que o feminicídio deriva de uma derrota presumível da mulher no confronto com o homem, sem premeditação, diferente do crime de homicídio, que em geral necessita ser premeditado. (SAFFIOTI, 1999)

Portanto, contextualizando, os fatores desencadeantes da violência doméstica podem ser quaisquer dentro de um contexto familiar que causem conflito. O uso de álcool, drogas, divergências quanto à criação dos filhos e quanto aos filhos havidos fora da relação em vigência, ciúmes e desemprego são, no entendimento das autoras, as causas frequentes. Funcionam como disparadores das discussões e enfrentamento pessoal culminando na violência doméstica contra a mulher.

## **Considerações finais**

A violência, no contexto do mundo contemporâneo, colabora com as desconstruções conquistadas em face das questões de gêneros pelos movimentos feministas que tomaram forma no final do século XIX e seguiram se fortalecendo no século XX, para neste século contarem com direitos humanos e fundamentais nas esferas internacional e nacional a favor das mulheres.

A violência de gênero, no sentido de homem contra mulher, tem a fallocracia como cultivo cultural, em que a vivência social pauta-se pelo masculino. A violência contra a mulher é um problema social, que repercute na saúde pública, e as estratégias de enfrentamento devem orientar-se para a desconstrução de valores sexistas alimentados culturalmente a partir das desigualdades de gênero.

Faz-se necessário a reflexão por mulheres e homens acerca da construção social de gênero, desconstruindo o papel da mulher como dependente e submissa ao homem o que acaba por naturalizar a violência contra a mesma. O empoderamento feminino para a percepção da vivência de violência é um

dos passos para o rompimento do paradigma, em que o imaginário social vê, como natural, o poder masculino em detrimento do feminino e percebe a dominação masculina através do poder simbólico.

O imaginário social concebe o poder por duas facetas: o da potência e o da impotência. As mulheres são educadas para conviver com a impotência e os homens são cobrados por sua virilidade e força, e preparados para o exercício do poder. Essa desconstrução está liquefeita e tanto homens como mulheres estão reaprendendo a arte da convivência pelo prisma da igualdade, mesmo que inicialmente pela esfera coercitiva, dada pelas leis.

As ações das mulheres em sociedade foram sufocadas em vários momentos da história, como a busca por direitos iguais para os gêneros dos movimentos feministas. Algumas mulheres pagaram com a vida sua ousadia por um lugar numa sociedade patriarcal, outras com o anonimato.

A situação de violência de gênero e ou doméstica trata-se de um processo complexo que demanda ações qualificadas e multiprofissionais com articulações dos setores envolvidos para apoiar e assistir as mulheres, promovendo a sua autonomia econômica e emocional, de forma a possibilitar a sua reinserção social.

Os setores que podem ser conectados no enfrentamento da violência doméstica são os da saúde, da educação, da assistência social e da segurança, garantindo o empoderamento das mulheres e o atendimento das demandas relacionadas a cada caso em questão; refere-se neste caso às políticas públicas já desenvolvidas e as que ainda estão para serem cunhadas.

Há fatores de risco que podem desencadear conflitos violentos entre os casais, pautados no uso de drogas e bebidas, no ciúme que encerra o indivíduo em um isolamento, por vezes, justificável pela vítima, como também as questões financeiras, entre outros. Quaisquer que sejam esses riscos, as mulheres necessitam de mecanismos do Estado para romper com o ciclo violento, à medida que é identificado. Isso se dá por meio de políticas bem elaboradas e gerenciadas a favor do empoderamento feminino que possibilite a capacitação das mulheres para a ressignificação de suas vidas, tendo consciência que a violência simbólica, aquela velada ou imperceptível, subsiste nas sociedades.

## Referências

AGUIAR, Cristina et al. (Coord.). *Guia de serviços de atenção a pessoas em situação de violência*. Salvador: Fórum Comunitário de Combate à Violência. Grupo de Trabalho Rede de Atenção, 2002.

ALMEIDA, Suely Souza de. *Femicídio: algemas (in)visíveis do público-privado*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

\_\_\_\_\_. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA, Suely Souza de (Org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.

AZEVEDO, Maria Amélia. Violência física contra a mulher: dimensão possível da condição feminina, braço forte do machismo, face oculta da família patriarcal ou efeito perverso da educação diferenciada? In: \_\_\_\_\_. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 45-75.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico de investigação. *Revista Sociedade e Estado*, n. 2, v. 29. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/08.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil (2002). Institui o Código Civil. Brasília, *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2002, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 ago. 2006, seção 1, p. 1.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. (Orgs.). *Perspectivas antropológicas da mulher*, v. 4. São Paulo: Zahar Editores, 1985. p. 23-62

CORRÊA, Sônia. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: ideias fora do lugar? In: PARKER, R. G.; BARBOSA, R. M. (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ABIA: IMS/UERJ, 1996. p. 160-172.

DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. *Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB*, n. 12, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. p. 9-45.

ESPAÑA. La violencia masculista i la seguretat. *Generalitat do Catalunya - Departament d'Interior*, 2013. Disponível em: <[http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/serveis\\_socials/servei\\_socials\\_especialitzats/dones\\_en\\_situacio\\_de\\_violencia\\_masclista\\_i\\_els\\_seus\\_fills\\_i\\_filles/](http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/serveis_socials/servei_socials_especialitzats/dones_en_situacio_de_violencia_masclista_i_els_seus_fills_i_filles/)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA. Violencia contra las mujeres: una visión estructural. *Intervención Psicosocial*, v. 13, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/701-2014-02-28-intervencion.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GARRARD, Mary D. *Artemisia Gentileschi: The image of the female hero in the Italian baroque art*. New Jersey: Princeton University Press, 1989. Disponível em: <<http://www.collegeart.org/pdf/artbulletin/Art%20Bulletin%20Vol%2072%20Vol%203%20Pollock.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GROSSI, Miriam P. Rimando amor e dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal. In: PEDRO, J. M., GROSSI, M. P. (Orgs.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 293-313.

IIAC. *Communications*. Pouchelle, Marie-Christine. França, 2010. Disponível em: <<http://www.iiac.cnrs.fr/article47.html>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

ITÁLIA. Artemísia decapitando Holofernes. *Museu de Capodimonte*. Nápoles, 1620. <<http://www.museocapodimonte.beniculturali.it>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo – corpo e gênero dos gregos a Freud*. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

OMS. Mulheres adultas. *Mulheres e saúde - evidências de hoje – agenda de amanhã*. Brasil, 2011. Disponível em: <[http://www.who.int/ageing/mulheres\\_saude.pdf](http://www.who.int/ageing/mulheres_saude.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

PAIXÃO, Gilvânia Patrícia do Nascimento et al. Situações que precipitam conflitos na relação conjugal: o discurso de mulheres. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 23, n. 4, Florianópolis, 2014. p. 1041-1049.

PEDERSEN, Jean Elizabeth. Política sexual em Comte e Durkheim: feminismo, história, e a tradição sociológica francesa. Tradução de Denise Lopes de Souza. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, São Paulo: PUC, 2006. p. 186-218.

PINHEIRO, José Almino. *Aprendendo com o Dr. Arraes*. Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2014.

RADFORD, Jill; RUSSELL, Diana E. H. *Femicide: the politics of woman killing*. New York: Twayne Publishers, 1992.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social: principios do direito político*. Tradução de Vicente Sabino Júnior. São Paulo: Editora Pillares, 2013.

RUSSELL, Diana E. H.; VEN, Nicole Van de. *Crimes against women: proceedings of the International Tribunal*. Berkeley, California, USA: Russell Publications, 1990.

SAFFIOTI, Helleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção Brasil Urgente.

\_\_\_\_\_. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 4. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>>. Acesso em: 2 ago.2017.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Suely de Souza. *Violência de gênero - poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Da ginolatria a genologia: sobre a função teórica e a prática feminista. In: FUNCK, Susana Bórneo (Org.). *Trocando ideias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. p. 23-32.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 50, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n50/a09v1750.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

TELES, Maria Amélia de; MELO, Mônica de. *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA BERKELEY. Department of History. *Thomas W. Laqueur*. Berkeley, 2017. Disponível em: <<http://history.berkeley.edu/people/thomas-w-laqueur>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

UNIVERSITY OF ROCHESTER. Eastman School of Music. *Jean Elizabeth Pedersen*. Rochester, 2017. Disponível em: <[https://www.esm.rochester.edu/faculty/pedersen\\_jean/](https://www.esm.rochester.edu/faculty/pedersen_jean/)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

VIEIRA, Luiz Jane Eyre de Souza et al. Fatores de risco para violência contra a mulher no contexto doméstico e coletivo. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n. 3. São Paulo, 2008.

ZOLA, Émile. *Germinal*. Tradução de Francisco Bittencourt. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Recebido em: 18 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 8 de setembro de 2018

# A violação de direitos humanos na cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados nas costas do Mediterrâneo

---

- La violación de derechos humanos en la cobertura mediática dispensada a migrantes y refugiados en las costas del Mediterráneo
- The violation of human rights in the media coverage of migrants and refugees on the Mediterranean coasts

Rita de Cássia da Cruz Silva<sup>1</sup>

Régis Minvielle<sup>2</sup>

**Resumo:** Diversos novos fluxos migratórios têm se configurado ao redor do globo terrestre, motivados, sobretudo, por condições desumanas de vida, crises ambientais e econômicas, fome e pobreza arraigadas, conflitos e discriminações dos mais variados tipos. O volume de migrações internacionais é grande a ponto de se falar em “crise humanitária”. No entanto, o deslocamento humano sempre esteve no centro da história da humanidade. A novidade é – então – menos o aspecto quantitativo da migração e mais a diversidade das categorias de migrantes: econômicos, expatriados, refugiados, requerentes de asilo indocumentados, trabalhadores transfronteiriços, trabalhadores sazonais, binacionais etc. Muda também a maneira como os países “anfitriões”

---

1 Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. poetike@gmail.com

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Aix-Marseille. Pesquisador do LPED (Laboratoire Population Environnement Développement). minviellergis@yahoo.fr

reagem e atuam em resposta a diversidade desses fluxos em seus territórios. A real “crise humanitária” está muito mais relacionada em como essas populações têm sido tratadas do que em números referentes ao fenômeno de deslocamento. Neste artigo, analisamos como a proliferação de discursos – sobretudo os midiáticos –, marcados pelo senso comum, informações distorcidas e até mesmo pelo preconceito e pela xenofobia, acabam por construir uma imagem coletiva do migrante e do refugiado, a ponto de moldar o comportamento da sociedade em relação ao seu acolhimento e à efetivação de seus direitos essenciais.

**Palavras-chave:** Migrantes. Refugiados. Direitos Humanos. Mídia. Jornalismo.

**Resumen:** Diversos nuevos flujos migratorios se configuran alrededor del globo terrestre, motivados por condiciones deshumanas de vida, crisis ambientales y económicas, hambre y pobreza, conflictos y discriminaciones de los más variados tipos. Es posible, por ejemplo, hablar en “crisis humanitaria” por cuenta del gran volumen de migraciones internacionales. Sin embargo, el desplazamiento humano siempre estuvo en el centro de la historia de la humanidad. La novedad no está en el aspecto cuantitativo de la migración, pero en la diversidad de las categorías de migrantes: económicos, expatriados, refugiados, requirentes de asilo sin documentos, trabajadores transfronterizos, trabajadores temporales, binacionales etc. La manera como los países “anfitriones” reaccionan y actúan en respuesta a la diversidad de esos flujos en sus territorios también cambió. La real “crisis humanitaria” está mucho más relacionada al tratamiento ofrecido a esas poblaciones que a los números referentes al fenómeno de desplazamiento. En este artículo, analizamos cómo la proliferación de discursos – sobre todo de los medios de comunicación –, marcados por el senso común, informaciones influenciadas por el prejuicio y por la xenofobia, acaban por destruir un imagen colectiva del migrante y del refugiado, a punto de moldar el comportamiento de la sociedad en relación a la recepción de los migrantes y la efectución de sus derechos esenciales.

**Palabras clave:** Migrantes. Refugiados. Derechos humanos Medios de comunicación, Periodismo.

**Abstract:** Several new migratory flows have been formed around the globe, mainly motivated by inhuman conditions of life, environmental and economic crises, deep-seated hunger and poverty, conflicts and discrimination of the most varied types. The volume of international migration is so large that we know may consider it a “humanitarian crisis”. However, human displacement has always been at the center of human history. The novelty is not the quantitative aspect of migration, but the diversity of migrants categories: economic,

expatriate, refugees, undocumented asylum seekers, cross-border workers, seasonal workers, binational, etc. It also changes the way host countries react and act in response to the diversity of these flows in their territories. This “humanitarian crisis” is much more related to how these populations have been treated than to the numbers concerning the displacement phenomenon. In this article, we analyze how the proliferation of discourses - especially the mediatic ones - marked by common sense, distorted information and even by prejudice and xenophobia, end up by constructing a collective image of the migrant and the refugee, to the point of shaping the behavior of the society in relation to their reception and to the fulfillment of their essential rights.

**Keywords:** Migrants. Refugees. Human rights. Media. Journalism.

## Introdução

O mundo está em movimento. Nos últimos anos, temos testemunhado uma era de mobilidade humana de grandes proporções. Diversos novos fluxos migratórios têm se configurado ao redor do globo terrestre, motivados, sobretudo, por condições desumanas de vida, crises ambientais e econômicas, fome e pobreza arraigadas, conflitos e discriminações dos mais variados tipos. São seres humanos que tentam se valer da garantia proclamada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de que toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, da mesma forma que lhe é garantida a possibilidade de regressar ao seu local de origem.

Entre os deslocados, aqueles que saem de seu território mediante grave ameaça ou risco de morte – por motivos de guerra ou perseguição relacionados à sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, conflitos armados, violência generalizada e violação dos direitos humanos – são chamados também de refugiados; os “outros”, que migram por diversos fatores, entre eles a busca de melhores condições de vida, são denominados “apenas” de migrantes (ainda que distribuídos em muitas categorias).

Atualmente, o volume das migrações internacionais – nas quais figuram migrantes e refugiados – é grande a ponto de se falar em “crise humanitária” em algumas partes do planeta. No entanto – embora os números sejam realmente de grandes proporções –, o deslocamento humano sempre esteve no centro da história da humanidade.

Em 2016, segundo dados do *Relatório Global Trends* do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2017), 65,6 milhões de pessoas se deslocaram à força no mundo. Da mesma forma, a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2015), também agência da ONU, estimava que, em 2015, o número de migrantes internacionais alcançou a marca

de 244 milhões. Segundo seu relatório *International Migration Flows to and From Selected Countries: The 2015 Revision* (OIM, 2015), o número de migrantes internacionais aumentou mais rápido que o crescimento da população. Com isso, a quantidade de migrantes totalizava 3,3% da população global em 2015, enquanto em 2000 somava 2,8%. No entanto, no início do século XX, considerando a proporção populacional, 5% da humanidade estava envolvida em processos de migração internacional. Doze milhões de europeus, principalmente espanhóis, portugueses e italianos, se estabeleceram na América Latina entre 1810 e 1950.

A novidade é – então – menos o aspecto quantitativo da migração e mais a diversidade das categorias de migrantes: econômicos, expatriados, refugiados, requerentes de asilo indocumentados, trabalhadores transfronteiriços, trabalhadores sazonais, binacionais etc. Muda também a maneira como os países “anfitriões” reagem e atuam em resposta a diversidade desses fluxos em seus territórios. A “crise humanitária” – real – está muito mais relacionada em como essas populações têm sido tratadas que em números referentes ao fenômeno de deslocamento.

Em meio à questão complexa dos novos fluxos migratórios, temos acompanhado a proliferação de discursos – políticos, sociais e midiáticos – que, marcados pelo senso comum, informações distorcidas e até mesmo pelo preconceito e pela xenofobia, acabam por construir uma imagem coletiva do migrante e do refugiado, capaz de moldar o comportamento da sociedade em relação ao seu acolhimento e à efetivação de seus direitos essenciais. Não é preciso reproduzir aqui a extensa lista de Estatutos, Pactos, Tratados e Protocolos internacionais que preconizam o refugiado – e também os denominados “apenas” migrantes – como sujeitos de direitos. No entanto, todos esses mecanismos – juntamente com os dispositivos legais dos Estados mais envolvidos com a questão migratória – não têm sido suficiente para a garantia de direitos dessa população, especialmente quando a cobertura midiática sobre o assunto ainda é feita, em geral, de maneira inadequada.

A retórica em torno da expressão “crise migratória”, amplamente difundida na Europa, é um exemplo de como as informações podem carregar distorções. Para exemplificar a questão, podemos observar que, em 2016, dos 65 milhões de deslocados à força, apenas 17% estavam hospedados em um país do Hemisfério Norte, e, mais especificamente, na Europa. A maioria dos refugiados costuma se instalar em um país que faz fronteira com o seu. É o caso dos sírios, que, em agosto de 2015, totalizavam 4,41 milhões de refugiados, encontrados principalmente na Turquia (1,9 milhões), no Líbano (1,1 milhão – o que significa um refugiado a cada quatro habitantes), na Jordânia (629 mil), no Iraque (249 mil) e no Egito (132 mil). Em comparação, havia “ape-

nas” 348 mil sírios em todo o restante da Europa. Não obstante, os governos e a mídia da Europa não hesitam nem cansam de usar termos que descrevem o fenômeno como uma *invasão*.

No campo das atitudes concretas de acolhimento e garantia de direitos, os governos e a sociedade têm, muitas vezes, sido condicionados por essas construções narrativas; expressões como “limite de tolerância” e “risco migratório” vêm aparecendo no vocabulário político para justificar atitudes geralmente contrárias à migração.

Entre 2016 e 2017, lemos ou ouvimos notícias, quase que diariamente, que fazem coro com a “retórica dos fluídos” e com a tese da “invasão” dos migrantes e refugiados na Europa, nos remetendo a termos como “ondas”, “torneira”, “válvula”, “tsunami” ou “maré migratória”. Todos esses termos, evidentemente, insistem na ideia de afluxo populacional contínuo e intermitente. O termo “onda”, inclusive, é uma metáfora relacionada diretamente ao movimento constante e ininterrupto que, literalmente, vem para inundar a costa europeia do Mediterrâneo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar – e, na medida do possível, compreender – as abordagens jornalísticas que são capazes de pautar o discurso público sobre as questões migratórias em diferentes contextos. Embora a questão mereça aprofundamento em âmbito global, nossas análises – e os resultados alcançados a partir delas – privilegiam especialmente o contexto europeu.

Argumentamos aqui no sentido de demonstrar que, em grande parte dos casos, a mídia europeia é utilizada para a reprodução de discursos criminalizadores da migração e dos seus sujeitos, apresentando notícias e reportagens com uma visão alarmista e xenófoba, contribuindo substancialmente na formação da opinião pública, moldando, orientando a discussão, interpretando os fatos, elegendo as informações e, conseqüentemente, apresentando vieses para a interpretação.

Assim – pautado fortemente nas conclusões do estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?*, realizado pela Ethical Journalism Network, no âmbito da EUROMED Migration IV, e implementado pelo International Centre for Migration Policy Development (ICMPD)<sup>3</sup> –, este artigo apresenta algumas reflexões sobre a cobertura midiática europeia dispendida à questão da migração nas costas sul e norte do Mediterrâneo, onde, nos últimos anos, têm se instalado um ambiente policialesco para o tratamento de questões que são essencialmente humanitárias.

Nos últimos anos, no Mediterrâneo, a questão da migração tem sido o

---

3 Trabalho publicado em 2017, ainda sem tradução no Brasil.

centro das atenções nos meios de comunicação europeus, norte-africanos e do Oriente Médio. Os conflitos na Síria e na Líbia, juntamente com a instabilidade política e econômica em vários países da Europa, da África Subsaariana e do Oriente Médio resultaram em deslocamentos de migrantes e refugiados na região – fluxos migratórios que são frutos de intensa cobertura midiática.

No estudo que serviu como base para o nosso artigo – *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?* –, dezesse jornalistas refletiram criticamente sobre como suas respectivas mídias nacionais abordaram o tema da migração às margens do Mediterrâneo.

Para dialogar com as questões trazidas pelo estudo, abordaremos, neste artigo, como a cobertura midiática europeia faz a construção da imagem coletiva dos migrantes e refugiados *nos contextos de partida* e *nos contextos de chegada* – entendidos aqui como o momento em que o migrante ou refugiado ainda está em seu território de origem e como o momento em que ele chega ao território europeu, respectivamente. Para finalizar o trabalho, apresentaremos os relatos de caso da Grécia e da Itália, cujos dados empíricos nos ajudaram a compreender as considerações e argumentos traçados ao longo deste texto.

## 1. Contextos de partida: o retrato midiático dos que saem

Nos últimos anos, nas costas norte e sul do Mediterrâneo, a mídia enfrentou duros testes de profissionalismo na cobertura da questão migratória. Diferentes tipos de discursos políticos e as sucessivas tragédias associadas à migração dominaram as reportagens.

O que se verifica, no entanto, é que – com a exceção de casos específicos e radicais – a construção coletiva da imagem daqueles que *ainda estão em seus territórios* é realizada de maneira menos hostil, ao menos se analisadas em comparação ao tom das notícias dispensadas para caracterizar àqueles que já chegaram, e, em última instância, já estão inseridos em território europeu, sob a pecha de ser o outro.

Nesses casos, ao observarmos o noticiário – como, por exemplo, o *Le Monde Afrique* –, encontramos reportagens que se concentram em retratar a fidelidade dos números (sempre de ‘grandes proporções’), chegando à adoção de um tom de sensibilização em relação aos motivos que obrigam as pessoas a se deslocarem e às péssimas condições em que, normalmente, isso acontece:

Un nouveau drame en Tunisie met en lumière le coût humain d’une émigration clandestine en plein essor vers l’Italie. Au moins 48 migrants se sont noyés dans la soirée du samedi 2 juin au large de Sfax, métropole portuaire du littoral tunisien, à la suite du naufrage d’un chalutier.[...]

Le 8 octobre 2017, un autre drame s'était produit dans la même zone. Un chalutier, avec environ 90 jeunes Tunisiens à son bord, était entré en collision avec le patrouilleur de la marine tunisienne qui l'avait pris en chasse. Une cinquantaine de migrants avaient perdu la vie dans cet accident qui avait soulevé la colère des familles des victimes, la plupart originaires des régions économiquement marginalisées de la Tunisie intérieure.<sup>4</sup> (BOBIN, 2018)

Podemos perceber – ainda que não estejamos fazendo aqui um trabalho de análise do discurso – que as reportagens sobre os contextos de partida de migrantes e refugiados de seus territórios alertam, sobretudo, para os riscos e as dificuldades das travessias clandestinas, na qual milhares de pessoas perdem a vida tentando chegar à Europa; falam da ameaça de cair nas mãos dos traficantes de pessoas ou de “coiotes”<sup>5</sup>, que cobram muito e garantem nada mais que condições precárias e desumanas de travessia; ou falam também da necessidade de ajuda para aqueles que *ainda estão em seus territórios de origem*.

Em geral, a cobertura midiática, nesses casos, reconhece a gravidade dos conflitos que são deflagrados ao redor do mundo, e os refugiados são vistos e retratados como o sujeito que é, de fato, forçado a deixar seu território porque absolutamente não pode confiar nos seus governos nacionais para garantir e proteger seus direitos humanos.

Até mesmo na composição do retrato dos migrantes econômicos – nos contextos de partida –, há uma espécie de entendimento de que a emigração para outro país, muitas vezes, representa uma solução desesperada para aqueles que se encontram em situação generalizada de pobreza, cuja satisfação das necessidades humanas básicas está gravemente ameaçada.

Existe o reconhecimento de que a ameaça da subsistência causada pela miséria revela uma conjuntura forte e legítima o suficiente para também desencadear o deslocamento de migrantes econômicos. Diante disso, alguns veículos reconhecem até mesmo as vantagens de receber e integrar os migrantes econômicos em suas sociedades (ainda que este discurso seja proferido, em sua maioria, quando estas pessoas ainda não estão ocupando as fileiras europeias de assistência humanitária).

---

4 “Uma nova tragédia na Tunísia destaca o preço humano da emigração clandestina em andamento para a Itália. Pelo menos 48 imigrantes morreram afogados na noite de sábado, 2 de junho, em Sfax, uma cidade portuária na costa da Tunísia, após o naufrágio de uma pequena embarcação de pesca.

Em 8 de outubro de 2017, outra tragédia ocorreu na mesma área. Uma pequena embarcação, com cerca de 90 jovens tunisianos a bordo, colidiu com o barco de patrulha da marinha tunisiana que a perseguia. Cerca de 50 migrantes perderam a vida neste acidente, o que enfureceu as famílias das vítimas, a maior parte proveniente das áreas economicamente marginalizadas da Tunísia.”

5 Nos fluxos migratórios, coite é aquele que conduz os imigrantes pelas áreas de fronteira, mediante pagamento.

A questão é que tanto para migrantes quanto para refugiados, o Mediterrâneo é hoje um dos corredores migratórios mais letais do mundo, onde se cruzam rotas com origem na África Subsariana, no Médio Oriente e no Sudeste Asiático, com uma história pregressa de mais de 2000 anos, tendo se configurado como uma encruzilhada de empreendimentos, comércios, civilização e progresso, com pessoas em constante em movimento entre as suas costas sul e norte.

A cobertura midiática que se faz dos atores envolvidos nesse complexo emaranhado de histórias inclina-se, inicialmente – ainda nos contextos de partida –, à maior possibilidade de projeção da empatia e da solidariedade para com os migrantes fugindo de zonas de guerra ou vítimas de eventos trágicos e condições de vida adversas. O que percebemos é que com o passar do tempo, no entanto, o tom das notícias tende a se transformar: quando os migrantes e refugiados chegam ao território europeu, a empatia dá lugar ao tom de preocupação, caracterizando quase sempre os novos fluxos migratórios como “um problema a ser resolvido” e não como um fenômeno global multifacetado, com uma variedade de permutações, desafios e oportunidades. Em seguida, o tom pode ser alterado ainda para o alarmismo, a hostilidade, o preconceito, a xenofobia e o repúdio.

Se nos contexto de partida – naqueles momentos que precedem a saída do indivíduo migrante ou refugiado da sua terra –, a cobertura midiática tende a ser mais solidária, isso não implica, contudo, maior esclarecimento sobre o complexo fenômeno dos novos fluxos migratórios nem tampouco a construção de uma imagem coletiva dessa população que facilite a garantia de seus direitos. Isso porque, mesmo que a história seja narrada com foco no sofrimento das pessoas envolvidas, ela ainda insiste em uma lógica binária sobre a identidade desses sujeitos: ou são completas vítimas ou são criminosos. Em última instância podemos afirmar que essa atitude da mídia – ainda que nesse contexto de partida pareça mais dócil – não contribui para a representação dos migrantes e refugiados de forma humanitária.

## **2. A diferença de tratamento midiático entre migrantes econômicos e refugiados**

A diferença de tratamento entre migrantes econômicos e refugiados, existente na cobertura midiática dos novos fluxos migratórios, a nosso ver, deflagra uma situação mais aguda: a tendência do mundo globalizado ao não reconhecimento dos direitos econômicos e sociais como verdadeiros direitos humanos.

Nesse sentido, mesmo sabendo que a natureza jurídica das duas grandes categorias de direitos seja igual (direitos políticos e civis vs. direitos econômicos e sociais), em termos práticos, a comunidade internacional – incluín-

do a imprensa e sua cobertura midiática – persiste em dar mais importância aos primeiros em detrimento dos segundos, “tolerando frequentemente violações perpetradas em relação a estes últimos”, alerta a consultora jurídica Flávia Leda Modell (2000).

Ainda que em contextos de partida a imprensa demonstre mais empatia com o sofrimento humano também daqueles que migram por motivos econômicos, existe uma diferença clara no tratamento entre estes e os refugiados. Os migrantes econômicos – principalmente quando já estão no território do *outro* – são vistos e retratados pelo senso comum como aqueles que vêm para retirar direitos dos nacionais e são dignos de menor consideração e boa-vontade política e social que aqueles que vêm fugidos de conflitos e guerras, como podemos ver no trecho retirado do *Le Monde Afrique*, de 04 de junho de 2018:

Quand leurs exploits ne sont pas filmés, Emmanuel Macron appelle les migrants pauvres comme Mamoudou Gassama ‘migrants économiques’ et affirme ne pas pouvoir les ‘accueillir’ [...] Cette position fait écho à la phrase prononcée, il y a trente ans, par Michel Rocard selon laquelle ‘on ne peut pas accueillir toute la misère du monde’. Depuis lors, le mot ‘misère’ est répété par les responsables politiques sans frémir. Publiquement. Dans tous les médias. Comme si les migrants originaires des pays pauvres ne pouvaient pas entendre ou étaient trop rustres pour se sentir offensés. Comme s’il y avait, d’un côté, ceux qui sont nés pour ‘accueillir’ et, de l’autre, ceux qui sont nés rustres.<sup>6</sup> (DUMITRU, 2018)

Ora, entendemos que diante das crises econômicas provocadas pelo projeto neoliberal, pela mundialização do capital e dos incontáveis flagelados produzidos por estes sistemas produtores de desigualdades sociais, o termo “refugiado” poderia ser estendido aos “migrantes econômicos”, que, indubitavelmente, também fogem de um tipo de violação insidiosa de seus direitos essenciais; entendemos que o sujeito que se desloca – seja ele forçado ou “apenas por conveniência” – deve ser acolhido em qualquer sociedade com respeito, dignidade e ser enquadrado por todos (inclusive pela cobertura midiática) na máxima kantiana de que: “originariamente ninguém tem mais direito do que outro a estar num determinado lugar da Terra.” (KANT, 1988, p. 137)

A existência de uma diferenciação entre migrantes econômicos e refugiados influencia ainda na percepção pública de quem deve ou não ser

---

6 Quando suas atitudes não estão sendo filmadas, Emmanuel Macron chama migrantes pobres de “migrantes econômicos”, tais como Mamoudou Gassama, e diz que não pode “recebê-los”. Esta posição evoca a frase pronunciada trinta anos atrás por Michel Rocard: “não podemos acolher toda a miséria do mundo”. Desde então, a palavra “miséria” vem sendo repetida por políticos sem pudores. Publicamente. Em todas as mídias. Como se os migrantes de países pobres não pudessem ouvir ou fossem muito fortes para se sentir ofendidos. Como se houvesse, por um lado, aqueles que nasceram para “ser acolhidos” e, por outro, aqueles que nasceram para ser provincianos.

tutelado quando do deslocamento de seu local de origem; influencia na percepção de qual “tipo” de humano é merecedor de efetivação (e de violação) de seus direitos.

Para demonstrar como a cobertura midiática europeia não apenas hierarquiza e divide os direitos humanos em categorias, como também é capaz de “misturar” a essa atitude ingredientes como “parcialidade”, “preconceito” e “xenofobia”, apresentamos uma “curiosidade” retirada do estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?*, sobre a situação da Espanha. Geralmente, “ausentes” ou pouco percebidos pela mídia, os espanhóis têm engrossado cada vez mais o número de migrantes econômicos no mundo. Um estudo publicado em 2013 estimou que cerca de 700.000 espanhóis – a maioria deles jovens e com bom nível de escolaridade – deixaram o país desde 2008, quando a crise foi deflagrada na Espanha. Quando a mídia relata notícias sobre eles, na maior parte das vezes, não os identificam como “migrantes econômicos”, mas, apenas, como “espanhóis que vivem no exterior.” (ETHICAL JOURNALISM NETWORK, p. 63).

### 3. Contextos de chegada: o tratamento dado aos que entram

Passamos agora à análise do comportamento da mídia ao fazer a cobertura do fenômeno migratório global nos contextos de chegada – definido neste trabalho como o momento em que esses sujeitos *saem de seus locais de origem e chegam ao território europeu*.

É inquestionável que a imprensa conta muitas e diversificadas histórias sobre os acontecimentos ao redor do Mediterrâneo. Mas, o que nos chama a atenção, primeiramente, é que essas coberturas midiáticas, em geral, parecem perder de vista a subjetividade dos migrantes, não lhes dando voz para construir suas próprias identidades. Segundo Denise Cogo (2002), essa negação de espaço para migrantes e refugiados faz parte da lógica de operações discursivas e de enunciação para apagar a presença da interculturalidade e das dinâmicas identitárias desses sujeitos.

Considerando que os migrantes e refugiados *já estão* no território, essa seria uma medida bastante eficaz para evitar construções equivocadas de imagens coletivas. Um dos resultados do estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?* está relacionado justamente com esta questão: a maioria dos países europeus e seus meios de comunicação social não conseguem dar espaço adequado aos próprios migrantes quando estes chegam em seus territórios, optando quase sempre pelos “dados oficiais”, provenientes de uma única (e nem sempre confiável) fonte de informação. Dessa forma, a imagem de migrantes e refugiados vai sendo

construída completamente apartada de suas próprias narrativas.

Embora haja uma pluralização de atores e posicionamentos institucionais, o migrante não recebe a chancela de narrar sua própria história nos meios de comunicação. Denise Cogo (2002) observa ainda que a pluralização de vozes não corresponde, necessariamente, à pluralização de fontes, mas, ao contrário, corresponde a um “predomínio das chamadas fontes oficiais no tratamento dado às migrações pelos jornais, em detrimento do resgate das vozes e das experiências protagonizadas pelos atores sociais no “mundo vivido” das migrações.” (p. 9)

Dessa forma, com a responsabilidade de (in)formar a opinião pública e até mesmo de modificar o cenário e o destino desses sujeitos, a mídia segue, nos contextos de chegada, dois caminhos narrativos: 1) reportagens altamente carregadas de carga emocional sobre a situação dos migrantes que chegam, focalizando em eventos trágicos (e contribuindo para a construção da imagem única de vítima desses sujeitos); 2) notícias alarmistas, com números exacerbados, dados estatísticos e denúncia da ameaça potencial que os migrantes representam para a segurança, o bem-estar e a posição cultural das comunidades anfitriãs (contribuindo para a construção da imagem de clandestinidade ou de criminalização desses sujeitos).

Nomeados, muitas vezes, como ilegais, clandestinos, irregulares e deportados, os migrantes são alvos de uma semantização negativa e “policialista”, que evoca a intolerância, a violência, o desemprego, o isolamento, o preconceito, a pobreza, a condenação, a fiscalização, a punição ou, até mesmo, a detenção, afirma Cogo (2002). As matérias jornalísticas que retratam esses sujeitos, já no território europeu, em geral, dão ênfase ao medo do *outro*, isso quando não o criminalizam expressamente.

Se nos contextos de partida a mídia parece mais empática, reconhecendo os percalços que levam os migrantes ao deslocamento, nos contextos de chegada – como já expusemos aqui –, as narrativas, de fato, se diversificam. Uma hipótese para a mudança no tratamento está no fato de que a “ameaça do outro”, que estava distante, no plano volátil das possibilidades, torna-se realidade concreta no território e o tratamento midiático se vê no papel de absorver e retransmitir conteúdos que também reflitam as ideologias dos governos e dos nacionais daquele país.

Em muitos casos, a linguagem das reportagens vem acompanhada por um discurso de ódio e por terminologias incorretas para descrever migrantes, refugiados, pessoas deslocadas etc. Esse tipo de construção do texto – sempre coadunando com as chamadas “fontes oficiais” – parece desconhecer que, do ponto de vista dos Direitos Humanos, todo cidadão tem o direito de deixar seu local de origem e a ele retornar (ou seja, o direito à livre circulação), sem

ser classificado como “irregular”, “ilegal” e “clandestino”.

Ao que parece, a imprensa, nos contextos de chegada de migrantes e refugiados, ainda precisa refletir sobre suas escolhas semânticas – como a constante utilização do termo “terrorismo” ou a da expressão “jihadista”, que é um termo utilizado para generalizar os terroristas. Essas terminologias comprometem e “contaminam” a construção da imagem coletiva desses sujeitos, sem, contudo, contribuir para o esclarecimento real dos termos.

Nesse sentido – e de acordo com Denise Cogo – podemos observar também que a “etnização” ou “racialização” das dinâmicas migratórias (“eles são muçulmanos”, “eles são africanos”, “ele são curdos” etc.)

[...] pressupõe não apenas certa homogeneidade, por parte das mídias, nas representações da migração, mas sugere um esvaziamento do pluralismo cultural que marca as trajetórias dos migrantes, do mesmo modo que favorece o apagamento ou diluição de outras posições identitárias como as de classe, gênero, idade, religiosidade etc., que compõem e dinamizam essas trajetórias (2002, p. 6).

Ao se concentrarem em questões raciais ou apenas na representação dialética da *tragédia e do sofrimento humano x a ameaça e o tratamento policiais da questão*, os meios de comunicação perdem a oportunidade de aprofundar o debate, provocar os governos e propor em nível amplo e massivo as soluções mais sustentáveis para a questão migratória.

Segundo comunicação da UNESCO (2016), a situação de prevalência de informações incorretas, imprecisas e estigmatizantes tornam os desafios da migração ainda mais difíceis de serem solucionados – em quaisquer territórios. Nos melhores casos, a mídia concentra sua cobertura em refugiados como vítimas e foca nas implicações humanitárias. No pior dos casos, foca-se numa ameaça imaginária de um fluxo intermitente de estrangeiros. Falta quase que completamente nessas coberturas as múltiplas vantagens para os países que acolhem migrantes e refugiados.

Nos contextos de chegada, as notícias acabam se concentrando no binômio de que o migrante é um “terrorista em potencial” ou é “uma vítima completa”, sem nem mesmo a capacidade e o direito de narrar sua história e dar contornos à sua própria identidade.

Dessa forma, as sociedades de acolhimento (ou mesmo aquelas conhecidas como “corredor de passagem”) desperdiçam a janela de oportunidade para o debate sobre as vantagens reais da migração internacional (seja aquela feita por migrantes econômicos, seja por refugiados), tais como o enriquecimento cultural a partir da diversidade introduzida no território e o desenvolvimento econômico tanto local quanto para as sociedades de origem.

O que temos visto, no entanto, é que diante da chegada desses sujeitos

no território, a imprensa ainda prefere se concentrar em temas que possam ser “consumidos” rapidamente pela massa, mesmo que para isso as reportagens sejam, quase sempre, confeccionadas a partir de abordagens simplistas – que ocorre também por conta da velocidade com que essas informações circulam.

De acordo com o estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?*, a cobertura midiática é frequentemente influenciada pelas mídias e redes sociais, que estimulam a “pressa em publicar”, resultando em trabalhos superficiais, pautados no senso comum e, regularmente, contribuindo para a disseminação de boatos e especulações.

Por esse motivo, a cobertura midiática sobre migração e refúgio tem sido cada vez mais objeto de análises no cenário dos novos fluxos migratórios, tal como no estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?*, que nos ajudou sobremaneira a trazer à tona algumas questões importantes para este artigo, ainda que de forma preambular.

Para concluir a reflexão sobre a cobertura da mídia nos contextos de chegada – ainda que ela seja mais “desfavorável” que nos contextos de partida, frequentemente estigmatizando o migrante –, em muitos países europeus a temperatura política tem arrefecido à medida que o número de migrantes em movimento em seu território tem diminuído.

Com os ânimos mais calmos, existem movimentos, em todos os lugares, de “desintoxicação” do discurso da mídia. Nossa esperança é a de que este movimento perdue não apenas em reação ao tratamento adequado da questão, mas também no reconhecimento público e coletivo de migrantes e refugiados como sujeitos de direito – seja em contextos de partida, seja em contextos de chegada.

#### 4. Relatos de casos: Grécia e Itália<sup>7</sup>

Para exemplificar o que temos discutido ao longo deste artigo, escolhemos como relato de caso abordar brevemente a cobertura midiática dispensada para a questão da migração realizada nos meios de comunicação da Grécia e da Itália, dois dos países mediterrâneos mais impactados pelo fenômeno.

Antes, contudo, é preciso destacar que estas rotas são compostas por grupos distintos de migrantes. No caso da Grécia, por exemplo, os que chegaram – principalmente em 2016 – vieram, fundamentalmente, da Síria, do Afeganistão, do Iraque, do Paquistão e do Irã. Ou seja, temos um fluxo composto maioritariamente por migrantes de países em conflito do Oriente Médio e do

---

7 Este item do artigo é baseado nas informações fornecidas pelo jornalista grego Nikos Megrelis para o estudo “How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?”. Vide MEGRELIS, 2017

Sudeste Asiático. Já no caso da Itália, os migrantes vêm, sobretudo, da Nigéria, da Gâmbia, do Senegal, da Guiné, da Costa do Marfim, da Somália, do Mali e do Marrocos. Em geral, este fluxo é composto por indivíduos da África Subsaariana, misturados entre migrantes econômicos e indivíduos que fogem de situações de conflito ou perseguição.

A seguir, apresentamos especificamente – a partir das informações retiradas do estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?* – como os meios de comunicação da Grécia e da Itália têm retratado a questão das migrações.

#### 4.1. Grécia: a dupla visão da mídia

O primeiro fluxo migratório significativo, na história recente, de homens e mulheres para a Grécia, veio das Filipinas, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, com a chegada de trabalhadores domésticos, que vinham atender as necessidades da classe média alta de Atenas. Neste caso, a mídia grega, assim como a sociedade em geral, “não notou” sua presença. Mesmo que chegando em número elevado, eles não eram mencionados como um problema, pois trabalhavam nas casas das pessoas durante seis dias por semana e viviam afastados dos gregos nos dias de folga. Raramente, eles eram vistos em lugares públicos e nunca foram integrados, de fato, à sociedade grega. Dessa forma, também não incomodavam a polícia ou as autoridades e, por sua vez, não sofriam discriminação generalizada ou comentários racistas nos meios de comunicação em massa do país.

A mesma coisa não aconteceu com o outro fluxo migratório significativo que a Grécia recebeu de países vizinhos no início da década de 1990, com a Bulgária, a Romênia e, mais especificamente, da Albânia. Diante da situação de crise deste último país, houve um influxo de mais de dois milhões de albaneses que chegaram à Grécia por todos os meios possíveis em busca de uma vida melhor. A ausência de qualquer preparação adequada por parte das autoridades gregas para lidar com um número tão grande de pessoas criou o cenário perfeito para uma reação pública midiática extremamente negativa.

Após alguns incidentes pontuais envolvendo albaneses, foi desencadeada uma reação da mídia, na qual os estereótipos racistas foram frequentemente usados em relação aos recém-chegados. Centenas de histórias na mídia focavam na “onda de crimes” atribuída à “máfia albanesa”, embora nunca tenha sido provado por meio de dados ou evidências oficiais que eles foram responsáveis pelo aumento da criminalidade na Grécia daquela época.

Os noticiários da televisão transmitiam continuamente histórias sensacionalistas, com imagens em tempo real da fronteira greco-albanesa, mostrando

sempre cidadãos aterrorizados, com armas na mão, preparados para lidar com os “bandidos” albaneses.

Mais tarde, pesquisas realizadas com comerciantes gregos vítimas de ataques apontaram que os estrangeiros estavam apenas em terceiro lugar na lista dos principais criminosos, desmistificando a ideia de que os migrantes eram os principais culpados dos crimes contra a propriedade e contra as pessoas.

Na verdade, o que aconteceu foi que mídia grega, com sua cobertura alarmista e imparcial – vide a comparação com o caso dos filipinos – contribuiu para a construção da imagem coletiva do migrante albanês criminoso. Na época, essa tendência xenófoba da mídia grega começou a ser contestada por alguns jornalistas e, aos poucos, os editoriais passaram a ser mais cuidadosos na representação da população albanesa em território grego. Isto levou a um abrandamento da discriminação no discurso público e contribuiu para ajudar a estabelecer um acordo permanente que garantiu a inclusão de quase um milhão de albaneses na sociedade grega ao longo dos anos.

Cortando a história para o ano de 2015, temos outro momento importante para a Grécia com relação à questão migratória. Nesse ano, marcado pelo afluxo de refugiados em grande escala, e desencadeando aquilo que a imprensa europeia chama constantemente de “crise humanitária”, a Grécia se viu como porta de entrada de cerca 900 mil refugiados, que chegavam, principalmente, às ilhas de Lesbos, Chios, Samos e Kos.

O pano de fundo da cobertura midiática desses eventos deixou os migrantes e refugiados sujeitos a perfis e identidades construídos pelas informações que eram veiculadas a seu respeito nos meios de comunicação gregos e que, de forma aberta ou implícita, envolviam estereótipos racistas.

O estilo da cobertura da mídia foi fortemente influenciado pelas atividades do “Aurora Dourada”, um partido neonazista que chegou a organizar ataques contra migrantes à maneira das antigas tropas de choque nazistas. Um ataque pontual, no entanto, acabou por gerar um sentimento de simpatia pelas vítimas, tanto da mídia quanto da sociedade. Mesmo assim, as referências aos migrantes e refugiados como “culpados” pelo comércio ilegal de rua ou pela residência e fixação sem permissão continuaram aparecendo nas manchetes de jornais.

George Pleios, professor da National Kapodistrian University of Athens, afirmou que naquele momento, no verão de 2015, a cobertura da mídia grega não hesitou em repetir os estereótipos do passado. Os refugiados foram frequentemente referidos e rotulados como “imigrantes ilegais” e a sua chegada foi classificada como “tsunami”. Para o professor, houve um momento de completa indiferença sobre o fato de que essas pessoas eram sujeitos de direitos que precisavam tê-los efetivados. (MEGRELIS, 2017).

Segundo Pleios (in MEGRELIS, 2017, p. 36), “os meios de comunicação, de fato, espalharam o medo de que a chegada de refugiados causasse problemas à saúde pública e à economia local, ao turismo; que a segurança nacional pudesse ser ameaçada, com a perda de território para a Turquia”.

Como o número de refugiado chegando às ilhas era cada vez maior e havia uma total ausência de preparação do Estado grego, isso criou condições para que essas pessoas se estabelecessem miseravelmente nas ruas, nas praças e em outros espaços abertos, provocando diversos tumultos. A maioria dos meios de comunicação cobriu esses conflitos como ameaças à ordem pública. Apenas a mídia de caráter oposicionista falou sobre a incompetência do governo de lidar com a questão.

A partir de setembro de 2015, no entanto, começa uma mudança no tom utilizado pelos meios de comunicação gregos. Inicia-se um período caracterizado por uma mídia que faz uso de uma terminologia menos racista. Esse redirecionamento na abordagem surgiu, em grande parte, porque o drama dos refugiados que chegavam às ilhas gregas tornou-se uma história global de grandes proporções, com milhares de jornalistas do mundo inteiro transmitindo reportagens chocantes, com imagens em tempo real sobre a chegada e o resgate de pessoas desesperadas.

Histórias dramáticas começaram a circular pelo mundo, sobretudo pelas redes sociais. Fotos de corpos afogados nas praias, e, em especial, do menino sírio Aylan Kurdi, trouxeram para o debate midiático a questão humanitária da migração, colocando em segundo plano a retórica do racismo.

A mídia começava a reconhecer que aquelas pessoas, em sua maioria, eram indivíduos fugindo de uma guerra civil prolongada, vítimas dos crimes perpetrados pelo ISIS e da destruição de Aleppo. Esses elementos se tornaram importantes na cobertura midiática, que começou a destacar a necessidade de humanidade e solidariedade por parte dos governos – esse fato contribuiu sobremaneira para o entendimento sobre os motivos que faziam os sírios deixar seu país.

Os jornais passaram a retratar os sírios como famílias – dando ênfase para as crianças pequenas – que, em sua maioria, eram compostas por pessoas altamente “educadas”. O “amolecimento” da cobertura midiática grega foi reforçado quando deu espaço para as falas dos próprios refugiados. Estes, por sua vez, em suas entrevistas, deixavam claro que estavam de passagem; para eles, a Grécia era um país de trânsito e seus destinos finais estavam ao norte da Europa, sobretudo na Alemanha.

Nesse sentido, a publicação de uma foto da chanceler alemã Angela Merkel com crianças refugiadas desempenhou um papel igualmente importante. A imagem foi extensivamente reproduzida na mídia grega e reforçou

a ideia de que a Alemanha, de fato, receberia os refugiados, retirando-os da Grécia. Nesse momento, o quadro geral da cobertura da mídia na Grécia foi de “apoio humanitário” e de “acolhimento dos refugiados fugindo das zonas de guerra”, ainda que imbuídos pelo sentimento – nada nobre – de que aquele seria um “problema” temporário a ser enfrentado pela Grécia e aquelas pessoas não permaneceriam ali.

A partir de março de 2016, o fluxo de refugiados que chegavam à Grécia teve uma queda considerável, sobretudo por conta do acordo realizado entre a União Europeia e a Turquia<sup>8</sup> e o fechamento das fronteiras dos países dos Balcãs, o que levou milhares de pessoas a passar meses em condições miseráveis no campo de Idomeni. Originalmente, o campo foi aberto para receber, no máximo, 2.500 pessoas em sua viagem para outros países da Europa, mas chegou a abrigar neste momento mais de 12 mil pessoas – principalmente sírios, iraquianos, iranianos e pessoas procedentes do Magreb.

O sofrimento e a angústia dessas pessoas e seus esforços desesperados para atravessar as fronteiras (que foram totalmente fechadas); sua exploração nas mãos de traficantes de pessoas, bem como a quase total ausência de apoio por parte do Estado grego, tornou-se um tema de atenção da mídia internacional e a cobertura da mídia grega neste momento mudou novamente de tom. Foi adotado mais uma vez um caráter mais hostil, sobretudo por conta dos esforços que o governo grego teria de realizar para transferir essas pessoas para outras áreas dentro do país, com níveis mínimos de organização.

Kostis Papaioannout, o ex-Secretário Geral para a Política de Migração da Grécia, que renunciou justamente por estar em desacordo sobre as ações praticadas pelo governo, afirmou que “Idomeni foi o ponto crítico da questão”. Para a mídia, novamente, eles não eram vistos como pessoas pobres e miseráveis, tentando resolver um problema de trânsito, mas sim como permanentes, apresentando riscos e ameaças às condições de vida dos locais e do país como um todo. (MEGRELIS, 2017)

Podemos concluir que, nos últimos dois anos, a mídia grega oscilou entre a capacidade de profissionalismo e humanidade e a capacidade de dividir a opinião pública e prejudicar o acolhimento humanitário e a afetivação de direitos desses sujeitos que compõem o quadro dos novos fluxos migratórios.

Segundo o jornalista grego Nikos Megrelis, desde março de 2016, a mídia grega começa a assumir que a questão dos refugiados é um dilema permanente e não uma questão de pessoas em trânsito – o que, de fato, parece ser mais produtivo para estabelecer novas políticas migratórias. No entanto,

---

8 Acordo firmado entre a União Europeia e a Turquia, em março de 2016, no qual foi previsto que todos os migrantes que entrassem ilegalmente na Grécia, por meio do território turco, seriam devolvidos à Turquia. Além disso, segundo o acordo, por cada sírio que fosse devolvido à Turquia, outro seria admitido na UE.

ainda não o faz do ponto de vista humanitário. O tom permanece ambíguo: há quase uma ausência total de reportagens sobre como garantir os direitos básicos dos refugiados, ajudando-os a ter uma vida normal com acesso a empregos, moradia, educação e atividades culturais.

#### 4.2. Itália: a cobertura midiática que ainda não conta a história completa<sup>9</sup>

Observando a emergência da migração internacional por meio dos “olhos da mídia italiana”, sobretudo em relação ao ano de 2016, o tom das informações de todos os principais meios de comunicação (imprensa, televisão e mídia social) foi mais útil ao discurso político que propriamente à compreensão do fenômeno global e ao entendimento dos refugiados e migrantes como sujeitos de direito.

É evidente que a pressão da migração na Europa não foi uniforme para todos os países e isso determinou respostas diferentes em termos de opinião pública. A Itália, assim como a Grécia, sempre teve de lidar com o fato de ser um ponto estratégico para a migração no Mediterrâneo. Mas, de acordo com a jornalista italiana Anna Maserà, embora a percepção difundida e generalizada seja a de que as portas marítimas italianas favorecem um processo de migração descontrolado, as rotas por terra apresentam números equilibrados em relação à entrada por mar. Segundo a Frontex<sup>10</sup> (MASERA, 2017), o número de migrantes que chegaram à Itália por rotas marítimas de janeiro a novembro de 2016 foi de 173.055, em comparação com os 122.557 que entraram na Europa por terra no mesmo período de tempo.

Diferentemente da Grécia, a cobertura da mídia na Itália sobre a história e o desenrolar da migração possui uma espécie de regulador ético e moral. Isso porque o país é a “casa” do “Protocollo deontologico concernente richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta e migrante”, mais conhecido como a Carta di Roma<sup>11</sup>, um documento que propiciou a criação de grupos de monitoramento especializado em mídia da Europa, que combate o racismo e a xenofobia.

A Carta di Roma surgiu em 2008 após um escândalo, quando os meios

9 Este item do artigo é baseado nas informações fornecidas pela jornalista italiana Anna Maserà para o estudo “How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?”. Vide MASERA, 2017.

10 Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas (um organismo da União Europeia)

11 Disponível em: <<http://www.ordinegiornalisti.veneto.it/files/normativa/deontologia/protocollo%20deontologico%20richiedenti%20asilo.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018. Para mais informações sobre o documento e monitoramento das ações, recomendamos acesso ao site da Organização Carta di Roma, disponível em: <<https://www.cartadiroma.org/>>. Acesso em: 8 out. 2018.

de comunicação passaram a “demonizar” um tunisiano que foi ligado a um caso de homicídio. Grande parte da imprensa italiana “correu” para um julgamento apressado, quando Raffaella Castagna e seu filho de dois anos, sua mãe e um amigo foram encontrados mortos a facadas. Os jornais associaram rapidamente o crime bárbaro ao marido tunisiano de Castagna, que já havia cumprido pena por delitos relacionados ao uso de drogas, ainda que na época dos assassinatos ele estivesse na Tunísia. Ao final da investigação, a polícia prendeu dois vizinhos de Raffaella Castagna sob a acusação de assassiná-la e aos outros três, aparentemente, devido a uma briga causada por barulho.

Muitos jornalistas ficaram chocados com o fato de que, uma vez que a verdade veio à tona, nenhum dos principais meios de comunicação pediu desculpas pela sua cobertura irresponsável. Esse fato levou líderes de jornalismo na Itália – o Conselho Nacional da Associação de Jornalistas (Consiglio Nazionale dell’Ordine dei Giornalisti, CNOG) e a Federação Nacional de Imprensa da Itália (Federazione Nazionale della Stampa Italiana, FNSI) –, juntamente com proprietários dos meios de comunicação, acadêmicos e especialistas em políticas, à preparação de um código de conduta para combater a má informação sobre questões de migração e refúgio.

O ACNUR, em 2008, enviou uma carta aos editores-chefe dos principais meios de comunicação, condenando seu comportamento e relatando fortes e “inesperadas” evidências de sentimentos xenófobos, assim como um aparato midiático pronto para atuar como um sistema que criminaliza e atrapalha a efetivação de direitos dos migrantes e refugiados, provocando hostilidade e intolerância.

O protesto da agência da ONU abriu um diálogo sobre a cobertura da mídia e promoveu a confecção da “Carta di Roma”, que foca no código de conduta que os jornalistas devem observar para a realização de reportagens sobre os candidatos a refúgio, refugiados, vítimas de tráfico e migrantes; um documento confeccionado com o objetivo de sensibilizar os profissionais dos meios de comunicação sobre a necessidade de uma cobertura plural.

Nesse sentido, a cobertura da mídia italiana sobre a questão migratória já estava exortada à responsabilidade, à tolerância e ao tratamento humanitário das questões que afetam esses sujeitos de direitos.

Analisando as principais recomendações da Carta di Roma, encontramos preocupações como o uso de linguagem apropriada – mantendo o foco nos fatos – e o compromisso de evitar termos que “inflamem” a situação e de divulgar informações imprecisas, simplificadas e distorcidas. Além disso, a Carta preconiza a proteção da identidade dos requerentes de asilo, refugiados ou vítimas de tráfico e migrantes que optem por dar entrevistas e o uso de fontes confiáveis.

Desde então – os jornais italianos comprometidos com o documen-

to – passaram a trabalhar no sentido de evitar o tom alarmista, visto como contraproducente para o propósito de um debate sobre a integração de migrantes e refugiados. De acordo com Anna Maserà, o uso de palavras como “irregulares” ou “clandestinos” estimula o ódio racial; a mídia deve parar de ver a migração apenas em termos negativos e dramáticos. (MASERA, 2017)

Em colaboração com o ACNUR, os jornalistas italianos criaram ainda o Observatório da Carta di Roma, que atualmente trabalha com universidades, institutos de pesquisa e outros grupos para monitorar a cobertura midiática e garantir que diferentes meios de comunicação estejam fazendo um trabalho responsável ao lidar com questões de discriminação, xenofobia e intolerância. No entanto, mesmo com todo esse esforço da imprensa italiana, que já vinha sendo feito antes mesmo de deflagrar os momentos críticos recentes da Itália em relação ao Mediterrâneo, como o caso de Lampedusa, houve diversas situações de descumprimento das recomendações da Carta di Roma.

Em 2017, uma pesquisa conduzida pelo Observatório sobre alguns dos principais jornais da Itália (La Stampa, Avvenire, Repubblica, Corriere della Sera, Il Giornale e L'Unità) evidenciou que embora haja continuidade no tratamento do fenômeno – dado que houve apenas doze dias sem nenhuma manchete sobre migrações –, há ainda a prevalência de alguns tópicos que provocam ansiedade, especialmente aqueles que fazem a marcação explícita da diferença entre “nós” e “eles”.

Mesmo com alívio significativo do tom alarmista, ainda persiste o problema da associação de migrantes com terrorismo, criminalidade e insegurança. “Curiosamente”, a pesquisa do Observatório da Carta di Roma destacou que os desembarques marítimos não eram mais tão centrais para a mídia quanto à questão da proteção das fronteiras. Mas, no entanto, ficou claro que a percepção de insegurança ou ameaça por parte dos cidadãos não está relacionada com a alta exposição ao fenômeno da migração e da chegada em massa dos refugiados e migrantes no território – nem com a questão fronteiriça –, mas com a maneira sensacionalista com que alguns jornais ainda insistem em tratar e associar o terrorismo jihadista, de origem islâmica, com a origem dos deslocados que chegam.

Isso porque – mesmo com a Carta di Roma –, alguns veículos como *Libero e Il Giornale* contribuíram negativamente para a construção da imagem coletiva dos migrantes e refugiados e, conseqüentemente, para seu reconhecimento como sujeitos de direito por parte da população.

A palavra-chave que os jornais italianos de direita *Libero e Il Giornale* usaram para interpretar a questão migratória foi “invasão”. O *Libero* foi particularmente negativo quando seu fundador, Vittorio Feltri, respondeu à carta do Presidente da República, Sergio Mattarella, que questionava a hostilidade

de suas manchetes sensacionalistas:

Lamentamos que o presidente nunca expresse solidariedade para com os pobres italianos que têm de sofrer a invasão de estrangeiros sem que ninguém se preocupe com as suas dificuldades... Eu vivo lado a lado com o povo e conheço os seus sofrimentos, que são agravados pela presença massiva de imigrantes. (MASERA, 2017, p. 48).

*O Il Giornale* – parte do império midiático da família de Silvio Berlusconi – fez, no período, contínuos ataques ao mundo islâmico e aos migrantes, que, frequentemente, foram associados em suas manchetes ao terrorismo e à criminalidade. Seu tom de voz beirou, muitas vezes, a um cenário apocalíptico.

Em conclusão, podemos dizer que enquanto a maioria da imprensa italiana tenta adotar um discurso moderado e responsável para com a imagem dos migrantes e refugiados, existe uma polarização que atinge seu ápice com a cobertura do *Libero* e do *Il Giornale*, que, juntos, fomentam a hostilidade para com essa população entre os italianos. A migração é retratada como uma invasão à custa dos contribuintes, e o sofrimento e o reconhecimento dos direitos fundamentais dos migrantes e refugiados não é levado em consideração em suas linhas editoriais. O discurso midiático do *Libero* e do *Il Giornale* se baseia na criação da tensão e da rivalidade entre italianos e migrantes e refugiados.

A seguir, listamos as duas últimas considerações importantes sobre o relato de caso da cobertura midiática na Itália: 1) em relação aos noticiários televisivos, os migrantes e refugiados são representados com as suas próprias vozes apenas em 3% dos casos. Normalmente, as histórias sobre eles, mesmo quando pautadas em um veículo de imagem, como a TV, são contadas por instituições da sociedade civil ou por organismos internacionais, eliminando quase completamente a autonarrativa daqueles que vivem a migração. 2) Enquanto a mídia, de modo geral (e excluindo-se jornais como o *Libero* e o *Il Giornale*), apresenta tons mais moderados, o racismo, a xenofobia e a intolerância explodem nas redes sociais.

## Considerações finais

A partir da análise que fizemos sobre a cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados – com enfoque dado especialmente ao continente europeu –, o objetivo deste artigo foi o de demonstrar que grande parte dos meios jornalísticos utiliza um viés político, superficial, simplista, mal informado e, muitas vezes, desonesto. O conhecimento limitado e a compreensão apenas “técnica” das questões migratórias entre muitos profissionais de mídia europeia acabam moldando um tipo de cobertura que estigmatiza a imagem do migrante e do refugiado, tanto em seus contextos de partida quanto

de chegada. O tratamento inadequado da questão acaba por influenciar na construção da imagem coletiva desses sujeitos de direito, dificultando, inviabilizando e até mesmo violando suas garantias essenciais.

Ainda existe muito trabalho para que a migração seja retratada pelos meios de comunicação de maneira satisfatória, tanto na Europa quanto no mundo todo. A seguir, listamos alguns resultados e recomendações de melhoria, que embora sejam restritos ao contexto europeu – e que podem se mostrar distintos, caso os estudos e análises sejam efetuadas em outras realidades e sociedades do globo – são primordiais para uma cobertura midiática mais humanizada. Concluímos que é extremamente urgente reportar os fatos a partir de uma abordagem contextualizada.

Nesse sentido, as conclusões do estudo *How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?* apontam que uma das formas de se construir uma visão mais justa e equilibrada da migração na mídia é o esforço em “educar” e “conscientizar” os jornalistas pelo viés dos Direitos Humanos. Narrativas humanizadas contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da migração entre o público em geral, além de contribuir também para políticas migratórias mais justas e equilibradas.

As conclusões do estudo realizado pelo *Ethical Journalism Network* defendem ainda que os jornalistas passem a adotar fontes baseadas em fatos que evitam estereótipos e tons raciais; a assegurar a presença de vozes diversas em suas coberturas, particularmente de grupos de migrantes (assentados e recém-chegados), bem como de comunidades anfitriãs; a evitar retransmitir o discurso de ódio e preconceito político, mesmo quando pertencer a outrem; a incentivar as redações a ir além da cobertura da “crise” migratória e passar à cobertura de questões de integração, ajudando na normalização da presença dos migrantes na esfera pública; e a compreender o direito internacional humanitário e os direitos legais dos migrantes, refugiados e requerentes de asilo antes de circularem informações equivocadas.

Há ainda a recomendação expressa da abolição de termos estigmatizantes como “ilegal” e “clandestino”, além da necessidade de se evitar a publicação de imagens degradantes e/ou que contribuam para a criminalização do migrante e do refugiado – as redações devem ainda eliminar a linguagem intempestiva e ações provocativas que exploram medos e incertezas na sociedade em geral.

Em relação aos formuladores de políticas, aos líderes dos organismos internacionais, aos coordenadores de organizações da sociedade e aos líderes comunitários, é recomendado o desempenho de um papel mais ativo na criação de espaço para tolerância e diálogo na discussão pública da migração. Em particular, o desempenho na promoção de atividades que envolvam to-

das as partes interessadas; na conscientização e compreensão da migração como um processo natural com raízes históricas em todas as comunidades; e no desenvolvimento urgente de novas iniciativas, tais como novas formas de financiamento público e apoio.

De forma geral, cada sociedade deve desenvolver programas de pesquisa e monitoramento de mídia – como foi feito com a Carta di Roma, e, posteriormente, com a criação de seu Observatório – em parceria com universidades, grupos de estudos e com a própria imprensa, no sentido de criar informações confiáveis e úteis sobre as condições dos migrantes e sobre o impacto da cobertura midiática na vida e na garantia de direito desses sujeitos. A sociedade deve ainda estar atenta para a criação de vozes independentes e alternativas, que sirvam para contrapor os discursos hegemônicos.

Sem dúvidas, as questões migratórias são complexas e difíceis de serem retratadas e, por vezes, na mídia, podem aparecer como tópicos polarizados de um assunto, o que gera medo por parte dos profissionais em ter de “escolher um lado” sobre a questão. A incerteza, no entanto, não contribui para uma boa cobertura.

Acreditamos, porém, que mais importante que escolher um lado, é permitir que surjam narrativas equilibradas sobre migração em ambos os lados do Mediterrâneo, por meio, sobretudo, do reconhecimento público e coletivo de migrantes e refugiados como sujeitos de direito – seja em contextos de partida, seja em contextos de chegada. Compreender o direito internacional humanitário e os direitos legais dos migrantes, refugiados e requerentes de asilo é, também, promover a cultura de paz e estabilidade no mundo.

## Referências

ACNUR. *Relatório global trends*, 2017 [online]. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-mundo/>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

BOBIN, Frédéric. En Tunisie, au moins 48 migrants sont morts dans un naufrage au large de Sfax. *Le Monde Afrique* [online], 3 jun. 2018. Disponível em: <[https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/06/03/en-tunisie-nouveau-drame-de-migrants-au-large-de-sfax\\_5308949\\_3212.html?xtmc=migrant-s&xtcr=8](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/06/03/en-tunisie-nouveau-drame-de-migrants-au-large-de-sfax_5308949_3212.html?xtmc=migrant-s&xtcr=8)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CASTRO, José Roberto. Qual a contribuição dos imigrantes para a economia mundial. *Nexo* [online], 30 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/12/30/Qual-a-contribui%C3%A7%C3%A3o-dos-i>

migrantes-para-a-economia-mundial>. Acesso em: 7 jun. 2018.

COGO, Denise. O outro migrante: das estratégias de midiática das migrações contemporâneas na mídia impressa brasileira. *Ciberlegenda* [online], 2002. Rio de Janeiro, n. 10, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/viewFile/285/170>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

DUMITRU, Speranta. Pourquoi les migrants économiques sont des héros. *Le Monde Afrique* [online], 4 jun. 2018. Disponível em: <[https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/06/04/pourquoi-les-migrants-economiques-sont-des-heros\\_5309461\\_3212.html?xtmc=migrants&xtcr=5](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/06/04/pourquoi-les-migrants-economiques-sont-des-heros_5309461_3212.html?xtmc=migrants&xtcr=5)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

ETHICAL JOURNALISM NETWORK. How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?. *EUROMED Migration/ICMPD* [online]. União Europeia, 2017. Disponível em: <[http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media\\_Migration\\_17\\_country\\_chapters.pdf](http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media_Migration_17_country_chapters.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1988.

MASERA, Anna. The Pressure has Eased, but Media Coverage still Fails to Tell the full Migration Story. In: ETHICAL JOURNALISM NETWORK. How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?. *EUROMED Migration/ICMPD* [online]. União Europeia, 2017. Disponível em: <[http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media\\_Migration\\_17\\_country\\_chapters.pdf](http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media_Migration_17_country_chapters.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MEGRELIS, Nikos. Media's Double Vision as Migrant Crisis Catches the World's Imagination. In: ETHICAL JOURNALISM NETWORK. How does the media on both sides of the Mediterranean report on migration?. *EUROMED Migration/ICMPD* [online]. União Europeia, 2017. Disponível em: <[http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media\\_Migration\\_17\\_country\\_chapters.pdf](http://www.media-diversity.org/en/additional-files/Media_Migration_17_country_chapters.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MINVIELLE, Regis. Relatório de Atividades de pós-doutorado, apresentado à FAPESP, em fevereiro de 2018, no âmbito do projeto 13/26116-5, *A gestão do conflito na produção da cidade contemporânea: a experiência paulista*, coordenado pela Profa. Dra. Vera Telles.

MODELL, Flavia Leda. Direito civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais: dicotomia ou integração? *Revista CEJ*, v. 4, n. 10 jan./abr. 2000

[online]. Disponível em: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewArticle/250/520>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

*OIM. International Migration Flows to and From Selected Countries: The 2015 Revision, 2015* [online]. Disponível em: <<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/empirical2/docs/migflows2015documentation.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

UNESCO. Corrigindo mitos da mídia sobre refugiados e migrantes. *Setor de Comunicação e Informação*. Brasília, 1 jul. 2016 [online]. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/correcting\\_media\\_myths\\_about\\_refugees\\_and\\_migrants/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/correcting_media_myths_about_refugees_and_migrants/)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

ZANFORLIN, Sofia Cavalcanti. A construção contemporânea do refugiado e do migrante: dos benefícios da condição de vítima à repreensão do protagonismo. *Perspectiva*, v. 16, n. 1, p. 134-146, jan./abr. 2013 [online]. Disponível em: <[https://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/viewFile/1172/1110](https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/viewFile/1172/1110)> Acesso em: 7 jun. 2018.

Recebido em: 1º de setembro de 2018.

Aprovado em: 10 de outubro de 2018.



# O direito da pessoa com deficiência à educação pública - uma história de arbítrios<sup>1</sup>

---

- El derecho de la persona con discapacidad a la educación pública - una historia de arbitrios
- The right of persons with disabilities to public education - a history of arbitrary

Katariny Labore Barbosa da Luz<sup>2</sup>

Cerise de Castro Campos<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo apresentar um olhar histórico sobre o direito das pessoas com deficiência no que tange ao acesso à educação pública brasileira, na tentativa de compreender qual lócus educacional foi destinado a este grupo social ao longo dessa trajetória histórica nacional, e de que forma estes entendimentos ainda permeiam o imaginário social das práticas educacionais atuais. O estudo possui caráter teórico e tem como aporte teórico principal os escritos de Januzzi (2017) Lanna-Junior (2010), e Mazzota (2011). São destacados neste artigo os três principais modelos sociais de entendimento da deficiência, sendo estes, a perspectiva do assistencialismo travestido no modelo caritativo; o viés da supremacia dos saberes especializados da medicina

---

1 Esse artigo tem como base primária as ideias desenvolvidas no âmbito da dissertação de mestrado intitulada Os Caminhos da Política de Acessibilidade de UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, defendida em 2018, no Programa de Pos-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH) da Universidade Federal de Goiás.

2 Mestranda do Programa de Pos-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH) da Universidade Federal de Goiás. katarinylabore@gmail.com

3 Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2006). Professora Associada da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, do Núcleo de Direitos Humanos da UFG. dra.cerise@gmail.com

registrada no modelo médico; e o prisma do protagonismo das pessoas com deficiência vinculado a um modelo social. Elucida-se neste artigo a necessidade de compreensão dessa matriz histórica com vistas ao fortalecimento de processos conscientes de inclusão educacional que oportunizem a pessoa com deficiência o gozo de seu direito a educação e seu protagonismo social.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Pessoa com deficiência. Modelo social de entendimento da deficiência. Protagonismo

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar una mirada histórica sobre el derecho de las personas con discapacidad de acceso a la educación pública brasileña, en el intento de comprender qué locus educativo fue destinado a este grupo social a lo largo de esa trayectoria histórica nacional, y de qué forma estos entendimientos todavía que permean el imaginario social de las prácticas educativas actuales. El estudio tiene carácter teórico y tiene como aporte teórico principal los escritos de Januzzi (2017) Lanna-Junior (2010), y Mazzota (2011). Se destacan en este artículo los tres principales modelos sociales de entendimiento de la discapacidad, siendo éstos, la perspectiva del asistencialismo travestido en el modelo caritativo; el sesgo de la supremacía de los saberes especializados de la medicina registrada en el modelo médico; y el prisma del protagonismo de las personas con discapacidad vinculado a un modelo social. Se elabora en este artículo la necesidad de comprensión de esa matriz histórica con miras al fortalecimiento de procesos conscientes de inclusión educativa que oportunicen a la persona con discapacidad el goce de su derecho a la educación y su protagonismo social.

**Palabras clave:** Derecho a la Educación. Persona con discapacidad. Modelo Social de Entendimiento de la discapacidad. Liderazgo

**Abstract:** This article aims to present a historical view on the right of people with disabilities to access Brazilian public education, in an attempt to understand which educational locus was destined to this social group throughout this national historical trajectory, and how these understandings still permeate the social imaginary of current educational practices The study is theoretical and has as its main theoretical contribution the writings of Januzzi (2017) Lanna-Junior (2010), and Mazzota (2011). The main three social models of understanding of disability are highlighted in this article, these being the perspective of charity assistance transvestite; the bias of the supremacy of the specialized knowledge of medicine registered in the medical model; and the prism of the protagonism of people with disabilities linked to a social model. This article elucidates the

need to understand this historical matrix with a view to strengthening conscious processes of educational inclusion that give the disabled person the enjoyment of their right to education and their social role.

**Keywords:** Right to education; Person with disability; Social model of understanding of Disability. Protagonism.

A construção histórica do direito das pessoas com deficiência de acesso à educação permeia um ideário social do que é a deficiência e de qual local social é destinado àqueles que se enquadram neste conceito. A seguir serão apresentados de forma cronológica acontecimentos históricos e sociais que influenciaram a educação pública, bem como os modelos de entendimento social da deficiência, embora esses modelos não sejam excludentes entre si e se interpenetrem no contexto da vida cotidiana da pessoa com deficiência.

Lanna Júnior (2010) elucida que no Brasil Colônia, destacavam-se as práticas de exclusão das pessoas com deficiência, que eram confinadas nas casas de suas famílias ou em caso de perturbação da ordem pública, confinadas às Santas Casas ou às prisões.

Conforme apontam os estudos de Januzzi (2017), no Brasil Império, de sociedade predominantemente agrícola e rudimentar, a educação da pessoa com deficiência praticamente nem existia. A educação escolar consistia num privilégio das elites que investiam na contratação de preceptores para seus filhos, resultando em um período em que apenas 2% da população possuía escolaridade e o ensino regular era tímido e descentralizado para as províncias. Pondera a autora que o atendimento às pessoas com deficiência, provavelmente se dava a partir de Câmaras Municipais ou confrarias particulares, sendo destaque as Santas Casas de Misericórdia, que alojavam doentes e alienados, bem como as 'rodas dos expostos'<sup>4</sup> que recebiam as crianças abandonadas, ou outrora essas pessoas eram recolhidas na cadeia, mantendo as práticas da época colonial, pois "[...] o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital [...]" (JANNUZZI, 2017, p. 6)

Os avanços na educação das pessoas com deficiência vão timidamente acompanhar os já tímidos avanços na educação nacional. O crescimento econômico do Brasil Império e as influências das ideias francesas trazidas pela elite intelectual brasileira facilitaram algumas conquistas educacionais que re-

---

4 A 'roda dos expostos' teve início na Idade Média na Itália no trabalho de Irmandade de Caridade a partir da preocupação com o número de bebês encontrados mortos, sendo a roda um sistema de proteção a criança exposta ou abandonada. No Brasil, nas Santas Casas de Misericórdia, as rodas foram instaladas no período imperial. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_rodas\\_dos\\_expostos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_rodas_dos_expostos.htm)>.

percutiram também na educação das pessoas com deficiência, com o apoio de pessoas interessadas (pessoas com deficiência ou com parentes próximos com deficiência) que possuíam influências no contexto político. (JANNUZZI, 2017)

Nesta perspectiva, cabe destacar o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant [IBC]. Tem sua origem relacionada a José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que estudou em Paris, no Instituto de Jovens Cegos e ao médico do imperador José Francisco Xavier Sigaud. Esse, pai de uma menina cega, contratou José Álvares para dar aulas a sua filha e posteriormente influenciou Couto Ferraz (Barão do Bom Retiro) e a corte à criação do Instituto. Por sua vez, o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, atual Instituto Nacional dos Surdos [INS], tem sua origem vinculada a Edouard Huet, professor francês surdo que chega ao Rio de Janeiro e aproxima-se do Marquês de Abrantes e do imperador, sendo incumbido de instituir o educandário para surdos. (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2017)

Quanto ao atendimento das pessoas com deficiência mental, o primeiro hospital destinado ao tratamento de alienados foi o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (LANNA JUNIOR, 2010). Numa perspectiva educacional, Jannuzzi (2017) destaca o Pavilhão Bourneville, criado em 1903, a primeira escola, Escola Especial para Crianças Anormais. Foi inspirado nas ideias de Desiré Magloire Bourneville, médico francês de doenças mentais e nervosas infantis, que lutou pela implementação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris.

Essas instituições, vinculadas à administração pública, possuíam um atendimento precário e tinha como foco o ensino de trabalhos manuais, um ensino com viés profissionalizante, na tentativa de garantir aos alunos meios de subsistência, para que não fossem dependentes do Estado (JANNUZZI, 2017). Embora houvesse essas iniciativas, nesse período histórico “[...] o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral [...]” (2017, p. 17), pois a educação não possuía uma centralidade na economia nacional, agrária, baseada em instrumentos rudimentares e voto censitário. Numa análise desse momento histórico percebemos que o direito à educação era algo restrito a uma elite dominante e que as pessoas com deficiências pouco apareciam neste contexto; eram excluídas das práticas sociais e/ou tuteladas por suas famílias e/ou instituições governamentais com formato de internatos, tutela entendida por Lanna Júnior (2010) como uma forma de opressão contra as pessoas com deficiência.

Este local de tutelado, destinado às pessoas com deficiência neste período histórico tece estreita relação com o conceito social de deficiência da época, conceito que também permeia o ideário atual. Como discute Georgen (2017), o conceito de deficiência é formulado a partir de um ideal de normali-

dade que não necessariamente corresponde a algo natural, mas as expectativas de determinado momento social.

Jannuzzi (2017) discute que os saberes da medicina e as influências dos diretores médicos das instituições destinadas às pessoas com deficiência fundamentaram o conceito da deficiência da época. Inclusive, Mazzota (2011) questiona se esses locais entendidos como sendo instâncias educacionais, não seriam em verdade organizações com outros propósitos. Sob a égide de educação, seriam locais de segregação social às pessoas com deficiência. Percebe-se nestes momentos históricos descritos, a presença de um entendimento social de deficiência bastante arraigado aos modelos caritativos de deficiência discutidos por Lanna Junior (2010).

O modelo caritativo possui estreitos vínculos com o fortalecimento do Cristianismo na Idade Média, e entende a deficiência como um déficit, bem como as pessoas com deficiência, como vítimas de sua própria incapacidade, portanto dignas de pena. (LANNA JÚNIOR, 2010). Mazzota (2011) alude que a religião cristã, ao definir o homem enquanto imagem e semelhança de um deus perfeito, faz alusão a uma condição humana de perfeição física e mental, o que torna as pessoas com deficiência à margem da condição humana. Nitidamente esse lócus social destinado às pessoas com deficiência neste modelo caritativo é de uma condição sub-humana, portanto de restrição de direitos. Neste prisma observamos o atendimento caritativo pelas Santas Casas de Misericórdia e pela 'roda dos expostos'.

Neste viés, conforme elucida Mazzota (2011), estudiosos da área e muitos legisladores veem a educação especial como notável obra de pessoas humanitárias que se dispuseram a cuidar de jovens deficientes. Essa visão de "humanidade" e "caridade" aproxima o sentido dessas ações, em prol da pessoa com deficiência, ao assistencialismo e não à educação.

Jannuzzi (2017) aponta que, com o advento da República, mantém-se destaque ao IBC e ao INS, com o aumento de instituições de apoio à deficiência nos estados de São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, Amazonas e Rio Grande do Sul. Nessa mesma direção indica Lanna Júnior (2010) que o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência, apenas expandiu de forma lenta e modesta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades, tomando destaque as iniciativas da sociedade civil neste período.

Neste contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, Lanna Junior (2010) destaca a importância das ações da sociedade civil a partir de organizações como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAE] (1954), ambas com foco em assistência das pessoas com deficiência intelectual, incluindo atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família. Destacam-se também os centros de reabilitação,

como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação [ABBR] em 1954 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa [AACD] em 1950. Nestes movimentos, como declara Mazzotta (2011), os pais das pessoas com deficiência assumem um protagonismo a partir da organização de grupos de pressão na luta por garantia de serviços e recursos especializados para seus filhos.

Lanna Júnior elucida que essas iniciativas não possuíam um objetivo político definido, mas visavam o auxílio mútuo e a sobrevivência; todavia esse associativismo: “[...] foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos” (2010, p. 35).

Mazzotta (2011) discute que, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi oficialmente assumido pelo governo federal, em meio à efervescência de governos populistas, na década de 1950 com a criação de campanhas para esta finalidade. Houve, por exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro [CESB] em 1957, vinculada ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, posteriormente reformulada para Campanha Nacional de Educação para Cegos [CNEC], vinculada ao Instituto Benjamim Constant. Em 1960, com influências dos movimentos sociais APAE e Sociedade Pestalozzi, vinculada ao Ministério da Cultura, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais [CADEME].

Neste período, a aprovação da LDB 5692/71 que previa tratamento especial aos excepcionais, desencadeia uma série de ações com vistas a efetivação dessa educação especial em âmbito nacional para o ensino de 1º e 2º grau, que vai culminar na criação do Centro Nacional de Educação Especial [CENESP]<sup>5</sup>. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais do Brasil, o CENESP absorveu todas as campanhas anteriores e os institutos (MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2017). Conforme Jannuzzi (2017), os saberes pedagógicos deste momento histórico perpassam fortemente os saberes médicos, sob influência higienista, e os saberes da psicologia, como elucida a autora:

As vertentes pedagógicas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que faltava, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, para inserção no convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho (p. 88).

---

5 O CENESP foi criado pelo Decreto 72.425/73 - Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial [CENESP], Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1973)

Neste entendimento Mazzotta (2011) diz que a tendência desses primeiros movimentos da política de educação especial no Brasil caminhava num sentido de “[...] ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas” (p. 212), com foco em atendimento assistencial e terapêutico.

Pondera Costa (2015) que os alunos com deficiência eram privados de conviver com alunos sem deficiência por serem considerados inaptos, sendo submetidos a uma educação marginal, em contexto segregado em escolas e classes especializadas.

Já Jannuzzi (2017) elucida que as classes especiais de atendimento, separadas da educação regular nessas instituições, ao mesmo tempo que certificavam e consagravam as diferenças entre pessoas com e sem deficiência, também contribuíram para o desenvolvimento de vários alunos com deficiência. Por outro lado, a autora pontua que em termos numéricos de pessoas atingidas, não foi significativo pois se restringiu aos economicamente favorecidos.

Lanna Júnior (2010) pondera que o surgimento da reabilitação física, materializado nas associações ABBR e AACD, dentre outras, suscitou o modelo médico da deficiência, embora esse modelo já compusesse parte do ideário social desde o império, pelo protagonismo do saber médico. Conforme Sasaki (2006), o modelo médico, vinculado ao positivismo ao final do século XIX, compreende a pessoa com deficiência como uma pessoa deficiente, doente, incompleta e incapaz, restando a estas pessoas, com o respaldo das ciências médicas, a exclusão social. Nas palavras de Lanna Júnior:

No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade. (2010, p. 16)

Pode se perceber que este modelo de entendimento da deficiência agrega em si conceitos de estigma, destinando para as pessoas com deficiência um local de exclusão social, onde o protagonismo e as decisões sobre os direitos da pessoa com deficiência estão atrelados ao saber dos médicos e demais profissionais de reabilitação.

Lanna Júnior considera que esse modelo representa de certa forma um avanço no atendimento das pessoas com deficiência, porém restringe o entendimento da deficiência a perspectiva biológica:

Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos. (2010, p. 29)

Neste mesmo período, surgem as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, como debate Lanna Júnior (2010, p. 14), “[...] a partir do final da década de 1970 é que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história”.

Para Lanna Júnior (2010) o eixo de ação desses movimentos era politicamente contrário ao caráter de caridade, que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. O foco era o protagonismo das pessoas com deficiência enquanto condutoras de suas próprias vidas. Destaca-se a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, criada em 1979 e depois substituída por representações mais específicas de grupos como O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase [MORHAN] de 1981, a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos [ONEDEF], de 1984, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos [FENEIS] de 1987, Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos, de 1984.

No entendimento de Jannuzzi (2017), essas associações nacionais foram de suma importância, pois se mobilizaram nacionalmente em busca da conquista e preservação dos direitos das pessoas com deficiência e na busca de ocupar locais de fala no cenário político sobre estes direitos.

Nesta efusão de movimentos sociais, numa vertente estatal, Lanna Júnior (2010), destaca a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [CORDE], em 1986; da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989; e posteriormente o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência [CONADE]. Esse foi criado como órgão superior de deliberação coletiva, com a atribuição principal de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Januzzi (2017) destaca que em relação à educação, as reivindicações deste período tinham como demanda a integração escolar, no sentido de garantir à pessoa com deficiência integração na rede regular de ensino, com atendimento especializado e acompanhamento, isto é um serviço de ensino especial na rede regular de ensino.

A década de 1990, nacional e internacionalmente, foi um período histórico significativo para um repensar a educação inclusiva no contexto do ensino regular e dos direitos da pessoa com deficiência, a partir de grandes documentos que repercutem no Brasil, como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca, 1994, além de ações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Ponderam Severo e Martins que esse movimento em prol da educação inclusiva “[...] trouxe ao sistema educacional e a seus educadores o desafio de reconhecer e considerar a escola como espaço heterogêneo” (2014, p.337),

em que as práticas seriam centradas nas diferentes necessidades especiais.

Para a concretização dessa proposta, as ações de educação especial teriam que acontecer numa relação de interface com a educação geral, em serviços de apoio externo ou interno ao ambiente escolar geral (SEVERO e MARTINS, 2014). Quanto às vertentes pedagógicas, Jannuzzi (2017) assevera que desde os fins dos anos 1990, uma vertente de ensino-aprendizagem vem se consolidando na área, embora não se tenham perdido ainda os resquícios das influências da medicina e da psicologia.

Como elucida Sasaki (2006), a partir desse período, um novo modelo de entendimento de deficiência, começa a se delinear a partir do esforço desses movimentos sociais, o modelo social. Numa abordagem social, segundo o autor, os problemas da pessoa com deficiência não estão nela, mas na sociedade que é restritiva e discriminatória. É esta, a sociedade, que cria problemas às pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagens no desempenho de papéis sociais em virtude de barreiras arquitetônicas, políticas discriminatórias, padrões e pré-requisitos de normalidade, falta de informação sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência. Neste sentido:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão [...] Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (p. 40).

A partir desse entendimento de deficiência num modelo social, o lócus ocupado pela pessoa com deficiência é deslocado de assistido num viés caritativo e de paciente num viés médico para uma posição de sujeito partícipe das relações com a sociedade. Esse modelo percebe a deficiência enquanto uma construção social que tem local, data e história e não apenas como uma condição biológica, percebendo as barreiras sociais físicas e atitudinais enquanto arbítrios a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Sasaki (2006), a caminhada histórico-social da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência deixou um rastro que se inicia numa perspectiva de exclusão social para uma perspectiva de inclusão social:

A sociedade [...] começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para mo-

dificar os sistemas sociais gerais (p. 16).

No entendimento de Lanna Júnior (2010), esse movimento foi fruto da luta das pessoas com deficiência e se materializa no deslocamento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência de um lócus de assistência social para um lócus de direitos humanos.

Essas reflexões apontam uma caminhada interessante do entendimento social das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos e da garantia de sua participação nos processos de escolarização, enquanto fator de promoção de dignidade e direitos. Todavia essa não é uma história de direitos, mas de arbítrios e de luta por vencer esses arbítrios, e uma luta que continua pois o ideário social da educação especial ainda é permeado pelas sombras do assistencialismo, da primazia da medicina e da segregação, como discorre Mantoan:

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.<sup>6</sup>

Na reflexão de Dalla Dea, Pereira e Santander (2016), muitas ações sociais do tempo presente são influenciadas pelos modelos precursores no tratamento das pessoas com deficiência “[...] que foram responsáveis por determinar atitudes e colaborar para que estes indivíduos mantenham-se em desvantagem em relação aos outros” (p. 47), pois estes modelos são pensados a partir das diferenças, dando ênfase a limitações das pessoas com deficiência.

Esse viés de percepção da pessoa com deficiência, enquanto limitada, ineficiente, dependente, doente, digna de pena é travestido em estigmas, preconceitos, discriminações, rótulos e estereótipos que permearam e permeiam nosso contexto social, e que no ambiente educacional estão diluídos em “[...] processos invisíveis em relação aos que não se encaixam no padrão de normalidade e perfeição” (COSTA; RODRIGUES, 2017, p. 12). Pois como pondera Georgen:

A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício de sua função transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “normalidade”. (2017, p. 6)

---

6 Em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>.

## Considerações finais

A análise da trajetória histórica do acesso das pessoas com deficiência à educação pública no Brasil demonstra que diversos sentidos e significados foram aplicados à pessoa com deficiência, que a afastaram da condição de sujeito de direitos, trazendo à tona realidades de exclusão e de falsa-inclusão, que ainda permeiam os espaços educacionais na atualidade. Conforme elucida Baptista (2009), a educação destinada às pessoas com deficiência pode ser compreendida como:

(...) uma educação para “poucos”; uma educação dirigida a sujeitos que não correspondem ao ideário de produtividade; uma educação que jamais foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos; uma educação que tem, habitualmente um percurso de curta duração. (p. 20)

Esse entendimento das raízes dos processos de exclusão das pessoas com deficiência na educação nacional convida a nós educadores e sociedade civil a fortalecer processos conscientes de inclusão que oportunizem a pessoa com deficiência o gozo de seu direito à educação e seu protagonismo social.

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. *Políticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 19-33.

BRASIL. *Decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs.). *Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez. 2015.

COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. *Novos horizontes sobre*

*inclusão escolar: múltiplos olhares*. Curitiba: CRV, 2017.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; PEREIRA, Jessica Moura; SANTANDER, Carlos. Universidade enquanto formadora de profissionais e professores preparados para a inclusão. In: MACHADO, Vilma de Fátima, BORGES, Rosana Maria Ribeiro; SANTOS, Leonilson Rocha. (Orgs). *Direitos Humanos: inclusão*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.

GEORGEN, Pedro. Prefácio. In: JANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2017. [e-book] p. 6-7.

JANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2017. [e-book].

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976)>. Acesso em: 10 ago. 2017

MANTOAN, Maria Tereza Egler. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. s.d. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez Editora, 2011. 231p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Uma análise da Tessitura do serviço de professores itinerantes: da integração a inclusão escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. (Orgs). *Caminhos para a educação inclusiva*. Políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Idea. 2014. p. 333-356.

Recebido em: 1º de setembro de 2018.

Aprovado em: 17 de outubro de 2018.

# Resenha

---

---



# Como proteger a pessoa?

---

Bibiana Graeff<sup>1</sup>



**Resenha:** ALMEIDA, Guilherme Assis de. *A proteção da pessoa humana no direito internacional: conflitos armados, refugiados e discriminação racial*. São Paulo: Editora CLA Cultural, 2018.

Em tempos de crise e retrocessos em matéria de proteção da pessoa humana, seja no contexto internacional, seja no âmbito brasileiro, empreitadas intelectuais como a da obra que aqui apresento, revelam-se não apenas oportunas, como imprescindíveis. Compreender

as forças históricas que alçaram a pessoa humana ao centro das preocupações do Direito Internacional fortalece-nos para o enfrentamento das ameaças que ora se apresentam: novas tendências extremistas, nacionalismos exacerbados, xenofobia, intolerância, entre outras.

Contribuindo para essa compreensão, a tese do Professor Guilherme Assis de Almeida escapa das armadilhas idealistas, normativistas, para, apoiada em análises historiográficas, introduzir-nos narrativas que, desde o século XIX e início do século XX, teriam precedido o advento dos direitos humanos. A projeção do sagrado para além do religioso constituiu uma tônica comum das principais narrativas apresentadas: tanto a que sustentou a sacralidade da pessoa (termo cunhado por Durkheim em seu juízo reflexivo a partir do emblemático caso Dreyfus) quanto a que se utilizou da missão sagrada da civilização, expressa, por exemplo, no pacto que deu origem a Sociedades das Nações, em 1919.

Se diversos temas de Direitos Humanos, a exemplo da proteção de minorias conheceram avanços ao longo desse período, as obrigações então

---

1 É professora de Direitos Humanos do curso de Gerontologia (EACH/USP) e da pós-graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da USP. [bibiana.graeff@usp.br](mailto:bibiana.graeff@usp.br)

pactuadas se dirigiam tão somente aos Estados: as pessoas ainda eram objeto de proteção, e não sujeitos do Direito Internacional. Segundo o professor, é somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – primeiro instrumento jurídico internacional que consagra o princípio da dignidade da pessoa humana e se dirige tanto aos Estados quanto aos indivíduos – que emerge a pessoa humana no Direito Internacional.

Com ricas referências e ilustrações históricas, a obra demonstra igualmente a emergência dos sujeitos de direito nas três vertentes da proteção internacional da pessoa humana: o Direito Internacional Humanitário, o Direito Internacional dos Refugiados e o Direito Internacional dos Direitos Humanos. Nas convenções que inauguram esses três campos, trata-se de proteger a pessoa humana vítima de violência, pessoa essa detentora de personalidade jurídica independentemente de qualquer vínculo estatal. Não obstante, como alerta o professor, embora a personalidade jurídica no Direito Internacional seja “uma etapa imprescindível no processo de afirmação histórica dos direitos humanos”, ainda não temos “o reconhecimento pleno de uma cidadania transnacional” (p. 139), como bem sintetiza o autor, “A vitimização dos sujeitos de direito do DIDH esvazia a capacidade de ação política dessas pessoas, fortalecendo o caráter protetivo do DIDH e inviabilizando toda e qualquer perspectiva emancipatória” (p. 142). Para superar o desafio teórico de elaboração de uma concepção política e não apenas protetiva dos Direitos Humanos, a tese proposta é a de se pensar em formas de cooperação e diálogo entre o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Cosmopolita na perspectiva kantiana. É este a “dimensão adequada para o surgimento de um sujeito com atuação política no âmbito de Direitos Humanos, um verdadeiro cidadão cosmopolita, que, tomando a dignidade da pessoa humana como fundamento de sua ação, tenha como tarefa a reinvenção dos direitos, a proposição de iniciativas [...]” (p. 142).

Enfim, com elegância, objetividade e clareza ímpares, o autor produz sua própria narrativa. Uma narrativa, cuja forma concisa pode parecer, à primeira vista, um tanto contrastante em relação à complexidade do tema e à riqueza dos dados e fontes fornecidas; não obstante, na realidade, em trabalhos científicos, o poder de síntese é inversamente proporcional ao número de horas dedicadas à investigação. A aparente simplicidade de uma estruturação otimizada só se alcança com muito domínio sobre determinado assunto. Isso é o que se verifica no sumário adotado na obra, inspirado na metodologia do ‘plan’ da tradição jurídica francesa, em que os próprios títulos e a lógica que distinguem as subpartes já devem poder comunicar a tese que será defendida ao longo do trabalho.

Concluindo essa resenha, não posso fazer outra coisa, senão falar da pessoa. Lecionando tanto na Faculdade de Direito, quanto no Instituto de Re-

lações Internacionais da Universidade de São Paulo, o professor Guilherme transita como docente e como pesquisador por diversas disciplinas, além de ser um ávido leitor, cuja paixão pelas letras o leva continuamente a descobrir e a explorar leituras para além do estrito campo técnico-científico. Sua abertura de espírito, sua curiosidade, sua polivalência se refletem em sua bela tese de livre docência publicada no livro apresentado. Os Direitos Humanos, campo de diálogos interdisciplinares, agradecem.

Agradecem também a todos aqueles que, como eu, se dedicam ao estudo da pessoa humana como sujeito de direito dos Direitos Humanos. O Guilherme é aquele generoso colega que jamais hesita em compartilhar novas descobertas bibliográficas ou suas próprias ideias inéditas, mesmo que ainda em processo de elaboração. Não seriam essas, afinal, as características mais importantes dos verdadeiros intelectuais, aqueles que colocam a construção (coletiva) do conhecimento à frente de preocupações egocêntricas e egoísticas?

São Paulo, setembro de 2018.



# Entrevista

---



## Entrevista

### Educação em Direitos humanos

Entrevista com Aída Maria Monteiro Silva, coordenadora da RedLaCE-DH - Rede Latino-americana e Caribenha em Educação em Direitos Humanos, gestão 2018/2019.

Aída Monteiro, doutora em Educação, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação e Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. É professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação e Programa Interdisciplinar de Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq – Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Autora de livros e coordenadora da Coleção Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez, São Paulo.

\* \* \*

**RIDH:** – Há mais de 20 anos ONU lançou no mundo a “década para a educação em direitos humanos” (1995-2004) finalizando-a com o primeiro Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, em 10 de dezembro de 2003, é lançado a primeira versão do PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em 2006 em uma versão mais elaborada. A EDH vem para agregar à educação científica, tecnológica e artística, a dimensão ética de uma cultura de respeito à dignidade humana.

Professora, que balanço pode-se fazer desta jornada? A EDH já está efetivamente na agenda da educação no Brasil?

**Aída:** – Nessas duas décadas, o debate e a produção do conhecimento sobre as áreas dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos humanos avançou significativamente, em nível internacional e nacional, se compararmos com as décadas anteriores. É evidente que foi com os movimentos sociais e no processo de redemocratização no Brasil que esse debate e a produção começam permear as políticas públicas.

Em especial, na década de 2000, temos um maior avanço, considerando que pela primeira vez o Brasil apresenta, em 2003, uma política pública de Educação em Direitos Humanos, com o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. E, nesse movimento, várias Diretrizes Nacionais de áreas específicas foram elaboradas de forma a atender às demandas de grupos sociais (movimento negro, LGBTQI+, geracional, de pessoas com deficiência, questão de gênero, afro-brasileira, entre outras) que sempre estavam invisibilizadas na sociedade.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação, como órgão normatizador das políticas educacionais do Ministério da Educação, homologou as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, objetivando orientar políticas de formação de profissionais de todas as áreas, níveis e modalidades de conhecimento.

No entanto, a despeito desses avanços a concretização das ações para dar materialidade a essas políticas não foram desenvolvidas no mesmo ritmo, e o que se tem observado é que temos um campo amplo a ser preenchido, de forma a que os sistemas de ensino assumam e concretizem o que orientam as referidas Diretrizes.

**RIDH:** – Você esteve à frente da Secretária Estadual de Educação de Pernambuco, no período de 2007-2010, quando pode implementar a EDH na Rede Ensino Estadual, como política pública. Como você avalia a contribuição da EDH? O que mudou na realidade escolar?

**Aída:** – É importante destacar que as políticas públicas em qualquer setor são elaboradas e implementadas a partir de pessoas, grupos que têm como objetivo fortalecer um modelo de sociedade, de ser humano e, em uma Secretaria de Educação, o modelo de educação e de instituição educativa.

Ao assumirmos o compromisso com a Secretaria de Educação o nosso propósito foi de implantar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na rede estadual de Pernambuco como uma política de Estado, de tal forma que tivesse uma capilaridade e enraizamento no sistema estadual como um todo, e não apenas em conjunto de escolas, como tem sido mais comum. E, também que a política não ficasse delimitada ao tempo de governo.

Com essa orientação conseguimos chegar a todas as escolas, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) tendo como eixo norteador a EDH, com ações de seleção e produção de materiais didáticos, capacitação dos profissionais de sala de aula, técnicos e gestores. Esse movimento empoderou as escolas a fazerem os seus projetos conforme as suas necessidades e demandas, inclusive sobre questões relacionadas a problemática da violência na escola e para com a escola.

Ao envolvermos a comunidades nesse processo as escolas ganharam mais atores comprometidos, e ao mesmo tempo, com maior contribuição para o desenvolvimento dos seus projetos. A Secretaria Educação teve, em 2008, um reconheci-

mento Nacional da Secretaria de Direitos Humanos, com o prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos.

**RIDH:** – Em julho/2008, a RedLaCEDH foi parceira do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, realizando, em São Paulo, o “Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade”. Do evento, divulgou-se uma “Carta de Recomendações às universidades para a efetivação da EDH”, que publicamos, a seguir, nesta edição da RIDH. Por que é tão importante a EDH na formação profissional universitária? Quais as dificuldades de se discutir direitos humanos na universidade mesmo nos cursos de humanas?

**Aída:** - O “Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade” foi muito importante para divulgar e chamar a atenção das universidades sobre a importância de educar em direitos humanos. Entendemos que essa concepção é uma forma de contribuir para o fortalecimento da democracia em nosso país. Ao formamos profissionais que desenvolvam suas práticas profissionais em busca de defesa dos direitos de todas as pessoas igualmente, com respeito à sua condição de ser humano e independente de suas opções, condições sociais, econômicas e culturais, certamente teremos uma sociedade mais humanizada. Incluir em todas as ações da universidade – no ensino, na pesquisa e na extensão – conteúdos sobre direitos humanos, em uma perspectiva educativa, de forma que o conhecimento cognitivo dialogue com os valores, as ações e que possam promover ações de intervenção na defesa dos direitos ou reclamação quando da violação, é uma grande mudança com vista a um novo marco civilizatório, em que as pessoas possam ser vistas como sujeitos de direitos e de responsabilidades. Uma das maiores dificuldades para trabalhar com esses temas é exatamente a pouca valorização que ainda se dá, no Brasil, à dimensão ética na formação de profissional.

**RIDH:** – Recentemente você participou de um Seminário Internacional de EDH no Chile, preparando o VIII Colóquio Latino-americano da RedLaCEDH que ocorrerá em 2019, na Universidade de Antofagasta, daquele país. Quais as semelhanças e diferenças na EDH entre trabalho desenvolvido lá e aqui no Brasil?

**Aída:** – Realmente as questões referentes a essas áreas são muito semelhantes no conjunto dos países da América Latina, embora alguns avançaram mais no campo normativo e de documentos orientadores, a exemplo do Brasil e da Argentina. Mas, a grande dificuldade está centrada na falta de formação de profissionais com esses conteúdos nos currículos e quando aparece é de forma tangencial. No entanto, a diferença com mais evidência é a valorização que o Chile, o Uruguai e a Argentina deram e continuam dando com a política

de valorização de trabalhar a história das ditaduras nos currículos, na produção de conhecimento e na preservação de locais de torturas, como ambientes pedagógicos nas formações em diferentes níveis.

**RIDH:** – Estamos num mundo bastante turbulento, com um avanço de forças socialmente conservadoras, que colocam em risco muitos direitos sociais conquistados nas últimas décadas. Em recente relatório, sobre o Brasil, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA identificou uma redução nas políticas de direitos humanos. Qual o papel da EDH na atual conjuntura? Quais temas de DH devem ser prioridades para os educadores?

**Aída:** – De fato estamos vivenciando um retrocesso em relação aos direitos que foram duramente conquistados pela sociedade, e com perspectiva de mudança substantiva na concepção de educação e conhecimento como se os mesmos possam ser neutros. É um movimento conservador, fundamentado em uma concepção neoliberal, em que a ampliação do capital está em detrimento da ampliação dos direitos e, assim, a instituição educativa deve formar para atender ao mercado de trabalho. E para isso sustenta-se em uma política antidemocrática e autoritária. É o retorno da educação bancária, cuja ênfase do processo pedagógico está na acumulação, repetição de conteúdos que possa atender a esse mercado.

O papel da EDH é o oposto dessa lógica capitalista, devendo fazer do espaço educativo locus de reflexão permanente, com base no diálogo, na problematização e na construção do conhecimento coletivo, de acordo com o que define a Constituição brasileira de 1988. Em relação aos temas prioritários, além dos temas atuais que cada grupo social venha a identificar como mais urgente, é importante revisitar a história das ditaduras em nosso país para NUNCA MAIS viver com tortura, e violação de direitos. E, isso se aprende... A instituição de ensino tem papel fundamental nessa aprendizagem.

**RIDH:** – Você gostaria de dizer algo mais.

**Aída:** – Podemos concluir que, por mais difícil o momento vivenciado no Brasil, de retrocessos de direitos e de perspectiva de uma democracia muito fragilizada em termos de direitos, é com os movimentos sociais que podemos resistir para manter o que a sociedade conquistou. Ao mesmo tempo, não podemos perder o grande legado que foi a retomada da democracia no país, nos últimos 30 anos, como o regime que oferece melhores condições de efetivação dos direitos para todas as pessoas.

\* \* \*

# Documento

---



## RECOMENDAÇÕES ÀS UNIVERSIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS<sup>1</sup>

### PREÂMBULO

A **Educação em Direitos Humanos** é um processo permanente e sistemático de formação de valores para a promoção do indivíduo como sujeito de direitos, capaz de reconhecer e respeitar o outro, com suas diferenças e em sua dignidade como pessoa humana. A educação nessa direção requer a apreensão dos conhecimentos da área e a participação ativa na defesa dos Direitos Humanos.

No Brasil, a **Educação em Direitos Humanos** veio ao encontro dos objetivos da educação libertadora de Paulo Freire, já em curso nos setores progressistas da educação e nos movimentos sociais. No processo de redemocratização do país, a educação centrada no respeito aos direitos humanos de modo a favorecer a formação da cidadania ativa ganha destaque nos Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002, 2010) e em vários outros documentos do governo federal.

Em 2003, a então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República cria o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos com a incumbência de elaborar bases nacionais para a educação em direitos humanos e contribuir na sua implantação nos sistemas de ensino em diferentes níveis, modalidades e áreas de conhecimento. Assim, em dezembro de 2003, é lançado o **PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** em uma primeira versão e em 2006, uma segunda versão, como a primeira política pública na área.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) publica as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos para todos os níveis de ensino, incluindo a formação universitária, como documento norteador para a elaboração de currículo, material didático e processos seletivos. Embora tenhamos avançado no âmbito das legislações, ainda há um longo caminho para efetivar a **Educação em Direitos Humanos** na educação brasileira, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade realmente democrática, com a superação das estruturas que causam as desigualdades sociais, as violências, o autoritarismo, o racismo, o sexismo, os preconceitos e outras formas de discriminação e exclusão, que têm permeado a formação do povo brasileiro. A Universidade, como locus de construção de conhecimento, tem seu papel e responsabilidade com este projeto de sociedade, objetivo principal

---

1 Documento do *Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade: compromisso com a diversidade e igualdade*, realizado em São Paulo / Unesp, em 19 e 20/07/2018.

## da Educação em Direitos Humanos.

A partir dessa compreensão e com esses objetivos, os participantes do **Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade**, organizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) / Observatório de Educação em Direitos Humanos e pela Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos (RedLaCEDH), reunidos nos dias 19 e 20 de julho de 2018 na Reitoria da UNESP, cidade de São Paulo, vêm encaminhar as seguintes recomendações às Universidades, visando contribuir com o processo de efetivação da **Educação em Direitos Humanos** na formação acadêmica, de maneira a envolver as áreas de ensino, pesquisa e extensão:

## RECOMENDAÇÕES

1. *Institucionalizar* a inserção dos direitos humanos no Plano Geral de Desenvolvimento da Universidade, como eixo norteador do conjunto das ações;
2. *Criar* um órgão central de Direitos Humanos – vinculado à reitoria – para articular e subsidiar os diversos projetos e atividades da área, em ensino, pesquisa e extensão;
3. *Incentivar* e oferecer subsídios para a inserção do compromisso com os direitos humanos nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação;
4. *Institucionalizar* a inserção da Educação em Direitos Humanos em todos os cursos de graduação, atendendo à Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 do CNE/MEC, que trata das Diretrizes sobre a área, pela disciplinaridade, pela transversalidade ou de maneira mista;
5. *Incentivar* a realização de encontros e/ou cursos de extensão para funcionários e gestores sobre temas relacionados à vivência cotidiana dos direitos humanos nas relações interpessoais;
6. *Estimular* curso interdisciplinar de pós-graduação, *stricto sensu* ou *lato sensu*, em direitos humanos ou linhas de pesquisas relacionando áreas específicas com direitos humanos em programas de pós-graduação já existentes;
7. *Incentivar* a formação de núcleos, observatórios, comitês de Direitos Humanos, em suas várias modalidades, nas diversas unidades ou faculdades;

8. *Realizar* projetos e campanhas institucionais contra as diversas formas de violências e de convivência na diversidade na comunidade acadêmica, envolvendo professores(as), alunos(as) e funcionários(as);
9. *Estimular* projetos de extensão em direitos humanos envolvendo a participação de professores(as) e alunos(as) em conjunto com as comunidades locais;
10. *Realizar* encontros com professores(as), alunos(as) e funcionários(as), atuantes em projetos ou atividades de direitos humanos na Universidade, para intercâmbio de conhecimentos e experiências;
11. *Adquirir* material didático sobre a temática dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos para o acervo das bibliotecas ou ampliar a aquisição e oferta destes materiais para apoiar atividades de ensino, pesquisa e extensão;
12. *Incorporar* nos processos seletivos, para os diversos setores, conhecimentos da área dos Direitos Humanos;
13. *Promover* atividades artísticas e culturais, visando fomentar a disseminação da Educação em Direitos Humanos por meio do uso de linguagens lúdicas;
14. *Fomentar* o desenvolvimento do conhecimento e o estímulo à pesquisa científica, especialmente em nível de iniciação científica, em temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos;
15. *Fomentar* e/ou consolidar redes de colaboração interuniversitárias em temas de Educação em Direitos Humanos;
16. *Criar* uma Premiação institucional, visando incentivar e estimular atividades de ensino, pesquisa e extensão que sejam merecedoras, por critérios definidos em edital, do reconhecimento da comunidade universitária;
17. *Promover* o intercâmbio internacional, nos níveis regional e global, da produção científica brasileira e da produção acadêmica de outros países em temas de Educação em Direitos Humanos;
18. *Proporcionar* estágios para a mobilidade de professores e alunos entre as universidades que permitam o trabalho de pesquisa e docência conjunta, fortalecendo a educação em direitos humanos em nível latino-americano

19. *Preservar* e divulgar, para quaisquer cidadãos, toda e qualquer informação produzida pelos vários setores da Universidade, fazendo do acesso à informação um ato democrático, segundo a Lei nº 12.527/2011.

20. *Aprimorar* processos normativos e burocráticos a fim de atingir plena eficácia na defesa de direitos e na resolução de conflitos de maneira a assegurar a transparência, a valorização do diálogo e a confiança mútua.

\* \* \*

Participaram presencialmente do **Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade** 62 professores e alunos de pós-graduação e graduação das seguintes instituições:

1. UNESP - Universidade Estadual Paulista
2. USP - Universidade de São Paulo
3. UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
4. IFSP - Instituto Federal de São Paulo – Bragança
5. USC - Universidade do Sagrado Coração – Bauru
6. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
7. UFPB - Universidade Federal da Paraíba
8. UFG - Universidade Federal de Goiás
9. UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
10. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
11. PUCPR - Pontifícia Universidade do Paraná
12. UNISINOS - Universidade do Vale dos Sinos
13. UF - Universidad de La Frontera / Chile
14. UC - Universidad Católica Silva Henríquez de Chile
15. UA - Universidad de Antofagasta / Chile

E 87 participantes online, das Instituições:

1. Centro Educacional UNIEURO – Brasília
2. FATEC - Garça / SP
3. FB - Faculdade de Belém / PA
4. FIP - Faculdades Integradas de Ponta Porã / MS
5. IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande
6. IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Ponta Porã
7. UFA - Universidade Federal do Amazonas – Manaus

8. UFI - Universidade Federal de Itajubá / MG
9. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas
10. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / SP
11. UMNG - Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá
12. UNESP - Câmpus de Itapeva, Araraquara, Assis e Sorocaba / SP
13. UNICNEC - Centro Universitário Cenecista de Osório / RS
14. UNIFIPA – Centro Universitário Padre Albino – Catanduva / SP
15. UniNorte – Manaus / AM
16. UniToledo – Araçatuba / SP
17. UNIUBE – Universidade de Uberaba
18. UNIVEM – Marília / SP
19. UNQ - Universidad Nacional de Quilmes / Argentina

São Paulo, 20 de agosto de 2018.

**Comissão Científica**  
**Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade**

**Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos**  
**(RedLaCEDH)**  
[www.redlatinaeedh.com.ar](http://www.redlatinaeedh.com.ar)

**Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH-Unesp-Brasil)**  
[www2.unesp.br/observatorio\\_ses](http://www2.unesp.br/observatorio_ses)



# Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### POLÍTICA EDITORIAL

#### 1. Foco e escopo:

*RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

#### 2. Políticas de seção:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui atualmente 5 seções: 1) publicação de dossiês, 2) artigos diversos 3) Resenha de publicações recentes, 4) Entrevistas e 5) documentos.

### SUBMISSÕES

#### 1. Política de acesso livre:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

**A RIDH publica apenas artigo de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação stricto sensu também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.**

## 2. Diretrizes para autores:

### - Normas gerais:

*RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol e inglês, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

### - Apresentação dos originais:

Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português, em espanhol ou inglês.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e máximo 25 páginas (incluindo a bibliografia)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, *itálico* no lugar de sublinhado.

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

**Gráficos e tabelas** deverão ser apresentados em arquivos de imagens e estarem acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023: 2002.

#### **- Declaração**

Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

#### **- Principais parâmetros:**

##### **Livro:**

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

##### **Capítulo de livro:**

ARENDDT, Hannah (2004). Reflexões sobre Little Rock. In: \_\_\_\_\_. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281.

##### **Artigo em revista:**

ANDREWS, George Reid (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: Um contraponto americano. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 30, p. 95-115.

##### **Publicação em meio eletrônico:**

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [online]. 1975, vol. 02, p. 202-205. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=>)>. Acesso em: 8 out. 2011.

##### **Trabalho apresentado em evento**

PRADO, R. A educação no futuro. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1997, Curitiba. Anais ... Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

### **3. Direito autoral**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

### **4. Política de privacidade:**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Dezembro de 2018.

**Editoria**

## OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

\* \* \*

### UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

#### Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso – *Presidente*

Tânia Suely A. Marcelino Brabo – *Vice*

Eli Vagner Francisco Rodrigues – *Coordenador de projetos e eventos*

Ari Fernando Maia – *Coordenador de pesquisa*

Alvaro Martins Guedes – *Representante da PRAD*

Jane Megid – *Representante da PROPe*

Juarez Tadeu de Paula Xavier – *Representante da PROEX*

Iraíde Marques de Freitas Barreiro – *Representante da PROGRAD*

Bernardo Mançano Fernandes – *Representante da PROPG*

#### CONTATO

#### Observatório de Educação em Direitos Humanos

Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil

tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064

[www.unesp.br/observatorio\\_ses](http://www.unesp.br/observatorio_ses) e-mail: [oedh@unesp.br](mailto:oedh@unesp.br)







Os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica, divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia.

A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, disponível também em formato eletrônico em: [www2.faac.unesp.br/ridh](http://www2.faac.unesp.br/ridh)

unesp 

 DEPARTAMENTO  
DE CIÊNCIAS  
HUMANAS

 faac

 IPPRI

CULTURA  
ACADÊMICA   
*Editora*