



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

ANA LUCIA LUCÊNA DE FARIAS

GEOGRAFIA NA ESCOLA:
UM CONHECIMENTO ALINHADO À CIDADANIA?

CAMPINA GRANDE
2007

ANA LUCIA LUCÊNA DE FARIAS

**GEOGRAFIA NA ESCOLA:
UM CONHECIMENTO ALINHADO À CIDADANIA?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

CAMPINA GRANDE – PB
2007

ANA LUCIA LUCÊNA DE FARIAS

**GEOGRAFIA NA ESCOLA:
UM CONHECIMENTO ALINHADO À CIDADANIA?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

Aprovada em: ____ de _____ de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira – UEPB
(Presidente – Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista – UFPB
(Membro)

Prof^a. Dr^a. Arlete Pereira Moura – UEPB
(Membro)

A Luis Lucena e Maria do Socorro Farias (*in
memorian*)

Inesquecíveis pais e amigos. A saudade se
confunde com o amor imenso por nós vivido.

Deus esteja com vocês, porque vocês estão em
mim para sempre.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelas bênçãos concedidas em minha caminhada.

Ao meu irmão Vital, Felipe, Villander, e cunhadas, pelo apoio neste período.

A minha grande e especial amiga Erlani pela força, carinho e dedicação que dispensava à minha jornada.

Ao meu querido e amado Villander, pela disponibilidade e amor que me acolhia em todos os momentos.

A minha amiga Cristina, pelo companheirismo, amizade e dedicação em todos os momentos.

A Isis Vidal de Negreiros, pela competência, dispensada neste trabalho.

A minha amiga Nana pelo estímulo, confiabilidade e peculiar amizade.

À minha orientadora, professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, especial agradecimento, pela competência que conduziu este trabalho, pela ética e elegância peculiares à sua personalidade. Pela cidadã consciência dos direitos e deveres exercidos em seu profissionalismo. Enfim, agradeço, pela oportunidade que me deu de não só olhar o mundo, mas enxergá-lo e discernir em seus matizes.

Às professoras Dra. Maria do Socorro Xavier e Dra. Arlete Pereira Moura pela valiosa contribuição, disponibilidade e considerações.

À Escola que gentilmente me recebeu e adotou o trabalho com disposição e solicitude. Aos professores pela disponibilidade e importância ao trabalho.

Aos professores, funcionários e à coordenação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, pela determinação e empenho de suas funções.

Aos amigos mestrados pelas construções e amizades que se estabeleceram.

A mudança histórica não deve ser vista como um caótico processo natural que escapa ao controle dos homens, à maneira de um furacão. Tampouco deve ser comparada a uma peça de teatro, cujo enredo e desenlace são conhecidos pelo autor e pelos atores, e que os expectadores vão descobrindo aos poucos.

A metáfora mais apropriada para se entender as lições da experiência histórica é a do labirinto, que articula um modo de conceber a história que, na vida individual e coletiva destaca a sua imprevisibilidade, mas não recusa a criativa racionalidade dos homens e dos povos. Esta consiste em apontar, pelo método de aproximações sucessivas, os caminhos bloqueados nos labirintos da convivência coletiva, e em reconhecer que existem saídas e lutas para alcançá-las.

Celso Lafer

FARIAS, Ana Lucia Lucêna de. **Geografia na escola: um conhecimento alinhado á cidadania?** 95 p. Dissertação de Mestrado – Campina Grande - PB, Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade. 2007.

RESUMO

O discurso sobre cidadania, além das lutas por sua conquista e afirmação tece a sociedade brasileira atual. O Estado através de proposituras legais para o seu sistema educacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96),– normatiza a formação do cidadão como uma das finalidades do sistema educacional. À Escola, cabe alinhar-se a essa finalidade, através de sua dinâmica curricular, na qual têm espaço a Geografia e os demais componentes do currículo, respectivos professores e corpo técnico administrativo da escola. Neste contexto, definiu-se o objetivo desta pesquisa: analisar a contribuição da Geografia para a formação do cidadão, identificando em atividades de sala de aula e no discurso do professor sinalizações dessa formação. A identificação da abordagem da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica, foi também posta como objetivo a ser observado nas referências discursivas do professor. A pesquisa seguiu a modalidade estudo de caso, com duas turmas de 5^a e 6^a série do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Campina Grande. Utilizamos a observação e a entrevista para coleta de dados, nos meses de Dezembro de 2006 e Fevereiro/abril de 2007, 6 professores foram entrevistados e 4 observados durante 56 aulas. A pesquisa possibilitou identificarmos nas práticas pedagógicas do ensino da geografia elementos que favorecem ou desencadeiam a formação de cidadania, através de rotinas que observam o cumprimento dos deveres dos escolares; das atividades que desenvolvem conteúdos, programáticos da geografia; das metodologias que favorecem a participação e atitudes de respeito; da acolhida a pequenas críticas de alunos. Constatamos, também, que a concepção dos pesquisados sobre cidadania focaliza, principalmente, a relação direitos e deveres; críticas à cidadania não realizada; papel do docente nessa formação. Não foi possível apreendermos, entretanto, até onde vai a consciência dos educadores sobre a especificidade das situações em que sua ação pedagógica era também formadora de cidadania. Entendemos que educar para a cidadania significa, também, em distinguir valores universais de valores de cada cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação - ensino de Geografia - cidadania.

FARIAS, Ana Lúcia Lucêna de. Geography at School: is this subject aligned to the citizenship? 95 p. Campina Grande, PB, 2007. Master's Dissertation – Paraíba State University, Interdisciplinary Master's in Social Science.

ABSTRACT

The discourse about citizenship and the struggle for its conquest and establishment build the current Brazilian society. The State, through legal proposals to its educational system – Law of National Educational Guidelines and Bases (9.394/96) -, establishes norms to the citizen formation as one of the aims of this system. The school has to align itself to this objective through its curriculum dynamics, in which there is place to Geography and other components of curriculum, and its teachers and technician staff from school. In this context, the objective of this research was to analyze the contribution of Geography to the citizen formation, to understand the activities in classroom as well as the teacher's discourse signs of this formation. The identification of the theoretical-methodological approach of the Traditional Geography and Critical Geography was also taken as an objective to be observed in the teacher's discursive references. This is a case study research with 5th and 6th grade groups from elementary school in Campina Grande, PB. Observation and interview were used to data collecting, what happened in December 2006 and February/April 2007 when six teachers were interviewed, and four of them had 56 classes observed. This research made possible to identify, in the pedagogical practice of Geography teaching, elements that promote or unleash the citizenship formation, through routine that observe the students duties accomplishment; the activities that develop geography syllabus; methodology that promote the participation and the regard attitude formation; the reception of student small critics. It was also perceived that the concept of the researchers about the concept of citizenship is centered mainly in the relation between rights and duties; critics to the citizenship not accomplished in the Brazilian society; the teacher's role in the citizen's formation. Although it was not possible to know how far the teacher's awareness about the specificity of situations in which his/her pedagogical action was also a citizenship forming. In our point of view, teaching to citizenship means, among other meanings, spread universal values from each culture values.

KEYWORDS: Education Geografy – teaching – citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – A CIÊNCIA DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA NA ESCOLA.....	17
1.1 A geografia tradicional e o movimento de renovação da geografia.....	20
1.2 Geografia pragmática	23
1.3 Geografia crítica.....	25
1.4 A escola, a geografia, a cidadania.....	29
CAPÍTULO II – SOCIEDADE, ESTADO E CIDADANIA.....	37
2.1 O cidadão na cidade.....	37
2.2 O contrato e o estado moderno	39
2.3 Outras considerações sobre o Estado	42
2.4 Cidadão e cidadania.....	44
CAPÍTULO III – A GEOGRAFIA NA ESCOLA: IMAGENS E DISCURSOS	
DOCENTES SOBRE CIDADANIA.....	51
3.1 A Escola Willa Farias.....	51
3.2 Imagens de salas de aula de geografia.....	53
3.3 A cidadania no discurso do professor.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE	
ANEXO	

INTRODUÇÃO

Procurando acompanhar as grandes transformações por que vem passando o mundo, o ensino de geografia, nas últimas décadas, também sofreu algumas mudanças. Nesse cenário, o ensino de Geografia, no âmbito escolar, consiste em explicar o mundo em que vivemos. Por isso, não pode ficar avesso às transformações, já que, por meio da Geografia, podemos compreender não só como as diferentes sociedades interagem com a natureza, como constroem seus espaços, diferenciando-os e aproximando-os uns dos outros; mas também como, nessa relação, são tecidas relações de afetividade e identidade entre os espaços sociais. Dessa forma, espaço, sociedade e o homem constituem, portanto, matéria da Geografia.

O espaço geográfico, por exemplo, é elemento primordial não só para nos localizarmos, mas, sobretudo, para entendermos as transformações sociais do nosso tempo que, a cada instante, exigem renovação do conhecer espacial, do identificar as diversidades culturais, econômicas, políticas e ideológicas das sociedades. É nesse sentido que Berger (apud Oliva, 2005 p. 35) apresenta a Geografia como “a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo.”

Entretanto, quando consideramos a situação educacional de países como o Brasil, vemos que suas políticas são reguladas grandemente por organizações internacionais; que sua ação pedagógica é centrada em parâmetros curriculares, em livros didáticos padronizados por cúpulas pouco sensíveis aos que estão em sala de aula e às suas dificuldades; que a realidade cultural e econômica do país são referências mais formais do que reais no trabalho da escola: que, enfim, a qualidade desse sistema não é satisfatória e, por isso, passível de críticas.

Apesar disso, estudiosos da educação e das várias ciências componentes dos currículos escolares empenham-se em ver como tais ciências interferem na formação do aluno, desvendando-lhes a propriedade, a relevância, a correção, a atualidade, as ideologias cultivadas pela mediação dessas ciências. Além desses aspectos, interessam a esses estudiosos

observar habilidades, atitudes, valores, enfim, debruçarem-se sobre as subjetividades que as relações pedagógicas, mediadas pelas ciências, formam.

Nesse sentido, o volume e a qualidade das ciências (conteúdo escolar) que entram na composição dos currículos escolares estão, por um lado, sob o desígnio de estudiosos, de professores que com elas trabalham, visando à formação dos alunos. Por outro lado, também estão sob o desígnio do Estado, considerada a regulação que este exerce sobre o sistema escolar, com vistas à manutenção da sociedade. O Estado, através de seus mecanismos técnico-burocráticos e de suas políticas, põe um olhar definidor sobre o sistema escolar, sobre as ciências e as formas de trabalhá-las na escola.

Desde a delimitação dos saberes previstos para as remotas “escolas de primeiras letras”, pela Lei de 15 de outubro de 1827¹, até as regulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, atualmente, estabelecem os princípios da educação nacional para os brasileiros, a regulação dos currículos escolares no Brasil esteve, mesmo antes dos avanços técnico-pedagógicos de hoje, sempre na pauta oficial, principalmente porque o Estado fomenta a criação e manutenção de procedimentos reguladores do ensino. Para tanto, estão a serviço disso, por exemplo, as periódicas avaliações sobre o ensino nos mais diversos níveis (fundamental, médio ou superior) e a indicação, do próprio Estado de livros para uso nas escolas. Esta última estratégia, por exemplo, funciona como guia para o mercado editorial do livro.

Dessa forma, dentro do cenário oficial, de ensino, a atual proposta da educação brasileira para o ensino fundamental tem como objetivo geral a formação do cidadão. Nesse sentido, a Geografia, como ciência que tematiza o espaço e o homem, é chamada, com tantas outras que fazem o saber escolar, para esse empreendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.639/96) estabelece para o ensino fundamental a formação básica do cidadão. Para tanto, devem ser levados em conta os seguintes objetivos:

¹ Art.VI da lei de 15/10/1827, citada por Mello (1956, p.26): “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de matemática, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a constituição do Império e a História do Brasil.”

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No texto legal, a formação do cidadão é, pois, objetivo de toda a ação escolar, da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, configurando-se como processo contínuo, duradouro e articulado tanto aos desempenhos de aprendizagem e de ensino quanto aos valores da vida social. Observemos que a formação do cidadão vem mediada, no ensino fundamental, pela apreensão das linguagens instrumentais da sociedade moderna, pela compreensão do espaço social, dos seus sistemas políticos, ideológicos e tecnológicos, assim como pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da vida social. Entretanto, a questão da cidadania como objetivo da educação prende-se a idéias democráticas. Entre nós, essa questão remonta com força às idéias liberais dos pioneiros da Educação Nova no pós-trinta, cujo nome mais expressivo é o de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira, ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, substituindo Fernando de Azevedo, fez planos tanto para arrumar a casa quanto para implantar uma filosofia da educação assentada em dois pilares básicos: “ A escola deveria preparar técnicos [...]; **educar para a democracia. Para a formação do cidadão**, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente” (Ghiraldelli Jr., 2006 p. 51; grifos nossos). A formação do cidadão, daí em diante, caía nas discussões educacionais e influenciava com maior ou menor intensidade as diversas conjunturas políticas, as decisões e as leis da educação, além da própria vida social do País.

Certamente, a formação da cidadania de que fala a atual LDB não se faz nos limites daqueles oito anos destinados ao ensino fundamental, nem sequer no universo de toda ação da escola, porque a formação do cidadão se faz substantivamente como processo de toda a sociedade, em sua dinâmica de inclusão/exclusão das liberdades e dos direitos políticos, econômicos e culturais.

Ora, é na sociedade, com sua desigual distribuição de renda, suas desigualdades sociais, suas faltas/ acessos de oportunidades ao emprego, à saúde, à educação; com suas discriminações, preconceitos, violências, como no caso do Brasil, que começamos a vivenciar e a consolidar a cidadania, ao mesmo tempo em que formulamos, ainda que empiricamente, um conceito de cidadão.

Na escola, essa formação se imbrica na própria ação escolar, isto é, no processo de aquisição/transmissão das linguagens instrumentais, na compreensão do meio natural e social, na apropriação de conhecimentos, na formação de habilidades e valores que embasam a sociedade, e na incorporação crítica de todo o patrimônio cultural como condição de efetiva e qualitativa participação social. Sendo assim, nesse processo, estão envolvidos aí, ação pedagógica, sujeitos que constroem esse processo, conjunturas históricas, cultura, entendida como conhecimentos, valores e posturas socialmente construídos e utilizados nas sociedades.

Nesse contexto, sobressaem-se a Geografia e os seus professores. Estes últimos devem estar subsidiados por teorias da educação, metodologias e recursos pedagógicos, que devem contribuir para que a Geografia e as demais disciplinas do currículo possam formar o cidadão, cada uma agindo a partir de sua especificidade e todas na organicidade multidisciplinar e interdisciplinar do projeto coletivo da escola.

A vivência cotidiana das regras escolares, o respeito aos direitos dos sujeitos (alunos, professores, administradores, técnicos dentre outros) e o exercício desses direitos, a referência à cidadania em exercício na sociedade, enfim, toda a trama de relações sociais da escola põe em movimento uma dada cidadania. Nesse sentido, a Geografia empresta uma contribuição imprescindível à formação de cidadãos, pois esta disciplina se abre à interdisciplinaridade e dá destaque à articulação do espaço natural e espaço social. Para corroborar isso, podemos citar como exemplo o papel da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Ela vem marcando posição sobre o tema da cidadania, discutindo desde questões epistemológicas até questões didáticas do seu ensino.

Vista como uma questão candente, a questão da cidadania não deve fugir das pautas relativas ao exercício pedagógico do professor de Geografia. Diante disso e devido à nossa atuação como professora de Geografia, procuramos investigar como a categoria “cidadania” é

representada no discurso e na prática pedagógica daqueles que lecionam tal disciplina. Para tanto, não pudemos nos furtar de fazer as seguintes indagações:

Nesse contexto e pela prática profissional da pesquisadora com o ensino de Geografia, elegemos a cidadania que se faz na escola, através da Geografia como problema de pesquisa. Enunciamos esse problema nas seguintes indagações:

– O componente curricular Geografia, no ensino fundamental, constitui-se num efetivo espaço para a formação da cidadania?

– Que aspectos da Geografia estudada na escola sinalizam para a formação do cidadão?

– Há abordagens geográficas mais propícias que outras a essa formação?

– Como o professor de Geografia entende a cidadania?

Na busca por respostas a essas perguntas que dão corpo ao nosso problema de pesquisa, formulamos o seguinte objetivo geral: analisar a contribuição do ensino de Geografia para a formação da cidadania no ensino fundamental.

Atrelados a esse objetivo, formulamos outros mais específicos:

– Identificar na ciência geográfica instituída na escola, configurações que sinalizam ou favorecem à formação do cidadão.

– Analisar o discurso e as práticas de professores de Geografia sob o foco da formação cidadã.

Quanto à natureza da presente pesquisa, esclareçamos que ela é uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, Oliveira (2005, p.63), “é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade”. De acordo com Gressler (2003), o estudo de caso é uma pesquisa que surgiu para preencher as necessidades da investigação em ciências sociais. Já Triviños (1987), Ludke e André (1986) defendem que este tipo de pesquisa tem como objeto uma unidade bem definida, analisada profundamente. Esta unidade pode ser um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma entidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidades próprias.

Ademais por envolver temas da ciência geográfica, das ciências políticas e da educação, portanto, diferentes e conjugados enfoques do campo do conhecimento humano e profissional, o presente trabalho caracteriza-se como interdisciplinar, e a realização foi aprovada pelo Comitê de Ética (anexo) da Universidade Estadual da Paraíba como também escola que funcionou como campo para a pesquisa.

Para a seleção da escola onde se desenvolveria o estudo de caso, foram realizadas visitas e contatos prévios com unidades escolares, firmando critérios para a escolha da unidade escolar. Assim, a escola selecionada e os seus respectivos professores deveriam:

- a) Ofertar o ensino fundamental, terceiro ciclo (5ª e 6ª série), onde se desenvolve o componente curricular Geografia;
- b) Aceitar participar da pesquisa;
- c) Pertencer à rede pública municipal de Campina Grande – PB.

A opção pela 5ª e 6ª séries do ensino fundamental deveu-se ao entendimento de que tais séries permitiriam uma observação adequada ao tema pesquisado, considerada a posição dessas séries no ensino fundamental nem tão no início da escolarização, quando a idade dos alunos ainda sinaliza frágeis níveis de socialização, nem tão no final desse ensino, quando esse processo já está mais avançado. Sendo assim, observados tais critérios, escolhemos a escola Willa Farias. Nessa escola, definimos, inicialmente, 4 turmas do turno manhã para a pesquisa – duas da 5ª série e duas da 6ª série. Questões de operacionalização levaram, no entanto, a reduzir o número dessas turmas. Permanecemos, então com duas turmas: uma 5ª e uma 6ª séries, ambas do turno da manhã.

Elaboramos um cronograma de observação semanal com quatro horas/aulas, para as duas turmas em observação: 5ª série, turma A, observada nas terças-feiras, de 7h as 8h45min. A 6ª série, turma C, observada de 8h45min as 11h30min. Este cronograma semanal, desenvolvido durante 14 semanas, totalizou 56 observações, durante os meses de dezembro de 2006 e de fevereiro a abril de 2007.

Além disso, é preciso dizemos que, como este estudo focaliza a cidadania no ensino de Geografia, era portanto, imprescindível o acompanhamento da prática dos professores em sala de aula bem como a apreensão do seu discurso sobre a temática. Assim, os instrumentos de

coleta de dados foram observação, entrevista semi-dirigida ou gravada em MP-3. Convém esclarecer também que a observação capta aspectos da realidade através dos sentidos, ou seja, ela “não se resume apenas a um ver ou ouvir superficial. Diferente das percepções cotidianas, não intencionais (espontâneas) e passivas, compreende uma busca deliberada, levada a efeito com cautela e predeterminação” (Gressler, 2003, p. 169). Por outro lado, segundo outro estudioso, a observação apresenta outros pontos relevantes:

As observações visam buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais. Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estão relacionados ao contexto em suas múltiplas reações. São, portanto, fenômenos que se manifestam de diferentes formas e que precisam **ser percebidas além das aparências, vai-se à essência desses fenômenos e dos fatos através da dinâmica e conexões do objeto em estudo** (Oliveira, 2005, p. 87; grifos nossos).

Além das observações, utilizamos a entrevista semi-dirigida com professores de Geografia. Embora comumente vista como uma conversação, com o propósito de obter informações para uma investigação, a entrevista, segundo Gressler (2003, p. 164), “não é somente uma simples conversa, mas sim, uma conversa orientada para um objetivo definido”. No seu desenvolvimento há “interação entre o entrevistado e o entrevistador, por meio das palavras, mas também pela inflexão da voz, expressão fisionômica, modo de olhar, aparência e diversas manifestações comportamentais (Gressler 2003 p.164). Mesmo assim, organizamos um roteiro para a entrevista, tematizando o conhecimento da ciência geográfica na escola e a construção da cidadania. (Cf. apêndice). Antes de operacionalizá-lo, efetuamos uma entrevista piloto para avaliar a objetividade do respectivo roteiro. Suas questões não apresentaram dificuldades para o entendimento e elaboração das respostas. Cada entrevista teve duração média de 30 minutos. A entrevista semi-dirigida foi realizada com os 6 professores de Geografia da escola pesquisada e apresentou resultado satisfatório para aquilo a que se propunha a pesquisa, ou seja, investigar se, na escola, a Geografia era ensinada como um conhecimento alinhado à formação da cidadania.

Aos professores entrevistados garantimos seu anonimato, registrando-se sua identidade em código representado por letras e números, como segue: Letra P, que indica professor; letras x e y que indicam a 5ª e a 6ª séries, respectivamente; numerais de 1 a 6,

correspondentes aos professores observados e entrevistados. Assim: Px1; Px2...Px6 e Py1, Py2...Py6. O anonimato dos professores estendeu-se à unidade escolar cujo nome com que foi tratada neste texto, Willa Farias, é fictício.

Os dados coletados pela observação foram registrados em diário de campo. Discriminamos em cada registro de observação: professor, série, assunto, turma, dia, hora. Os registros permitiram sucessivas leituras com o fim de apreendermos germes de cidadania em desenvolvimento nas aulas observadas.

Apresentando os resultados obtidos em nossa pesquisa de referências e de campo o trabalho se apresenta em três capítulos. No primeiro abordamos a ciência da Geografia na escola, onde explicitamos as abordagens geográficas que embasam essa ciência. No segundo capítulo tratamos a sociedade, Estado e cidadania e no terceiro capítulo a geografia na escola; imagens de aulas observadas e discurso sobre cidadania onde iremos analisar os resultados das práticas pedagógicas e dos discursos dos docentes sobre a Geografia na escola e a formação da cidadania.

A importância desta pesquisa está voltada para educação formal, particularmente para a discussão do alcance da Geografia e das posturas pedagógicas assumidas com essa disciplina para a formação da cidadania nos alunos. A pesquisa tem, assim, um caráter pedagógico para a própria formação do professor de Geografia, pois, à medida que professores vêem práticas da disciplina, poderão refletir sobre a sua própria prática e, quem sabe, reanimá-la na direção de valores cidadãos.

CAPÍTULO I - A CIÊNCIA DA GEOGRAFIA NA ESCOLA

O mundo vem passando por um rápido processo de mudança. Há apenas vinte anos, segundo Vesentini (1999), havia na terra cerca de 160 países ou Estados-nações. Hoje, existem, aproximadamente, 200. Fronteiras e territórios nacionais foram redefinidos, alterando-se o mapa mundi. Todas essas mudanças no espaço geográfico mundial provocaram especial interesse pela Geografia, que passa, então, a não só acompanhar essas mudanças que ocorrem nos diferentes espaços, mas também buscar entender as alterações ocorridas nas realidades sociais articuladas à realidade espaciais.

Entretanto, essas mudanças nos objetivos da Geografia parecem ser bastante recentes, uma vez que a necessidade de realizar a sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX e, nem poderia ser diferente, pois entender a Geografia como um conhecimento autônomo particular demandava um certo número de condições históricas, que só nessa época estavam suficientemente maduras. O conhecimento geográfico até o século XVIII se encontra, então, disperso, mas, apesar dessa dispersão, não se pode dizer que não existiram autores que tenham rotulado os seus estudos como de Geografia:

Moraes (1986, p. 32) aponta a antiguidade, a amplitude e a dispersão do conhecimento geográfico nos seus primórdios:

O rótulo Geografia é bastante antigo, sua origem remonta à Antiguidade Clássica, especificamente ao pensamento grego. Entretanto, apesar da difusão do uso deste termo, o conteúdo a ele referido era por demais variado. Ficando apenas ao nível do pensamento grego, aí já se delineiam algumas perspectivas distintas de Geografia: uma, com Tales e Anaximandro, privilegia a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, englobando um conteúdo hoje definido como da Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupava com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. Isto para não falar daquelas discussões, hoje tidas como geográficas, mas que não apareciam sob esta designação, como a da relação entre o homem e o meio, presente em Hipócrates cuja principal obra se intitula Dos ares, dos mares e dos lugares .

Além desses estudiosos, precursores dos estudos da Geografia Cláudio Ptolomeu (87-151 d.C), segundo Moraes (1986, p.33), teria escrito uma obra “Síntese Geográfica”, intitulada *Almagesto*, que vai constituir-se em um dos principais veículos que resgatam as descobertas do pensamento grego clássico, durante a Idade Média. Bernardo Varenius, teria, também, escrito uma obra, *Geografia Generalis*, cujos temas fundamentaram as teorias de Newton. Estas obras, a despeito de sua importância temática, não contemplavam o que, comumente, se denomina hoje de Geografia. Assim, segundo Moraes (1986, p.33):

Até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades. Sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos; sobre os continentes e os países do globo etc.

A sistematização do conhecimento geográfico, pois, como se disse antes, só vai ocorrer no início do século XIX. Para isso, faz-se necessário conhecer, alguns pressupostos históricos no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção.

Um primeiro pressuposto era a necessidade de conhecer a extensão real do planeta. A Terra toda precisava ser reconhecida de forma unitária. Isso servia de base para a reflexão geográfica e constituía condição para a realização de grandes navegações e descobertas. Nessa época, sabia-se dos contornos gerais da superfície terrestre e das terras existentes, embora tais terras necessariamente não fossem visitadas (MORAES, 1986).

Um segundo pressuposto para a sistematização da Geografia era a existência da informação sobre variados lugares da terra. Pontos diversificados da terra teriam sido levantados e agrupados em grandes arquivos, o que indica uma base empírica para a comparação em Geografia:

Os estados europeus vão incentivar o inventário dos recursos naturais, presentes em suas possessões, gerando informações mais sistemáticas, e observações mais científicas. Assim, passou-se dos relatos ocasionais aos levantamentos mais técnicos: das expedições exploradas às expedições científicas [...]. A Geografia da

primeira metade do século XIX foi, fundamentalmente, a elaboração desse material (MORAES, 1986, p. 36).

Um terceiro pressuposto para a Geografia configurar-se como unitária prende-se ao aprimoramento das técnicas cartográficas, instrumento, por excelência, do geógrafo. A representação gráfica de modo padronizado e preciso era a reflexão geográfica. O aparecimento de uma economia global, que ligava longínquas partes da terra, exigia mapas e cartas precisas. Estas exigências fizeram desenvolver o instrumental técnico da cartografia (MORAES, 1986). Além disso, exerceram papel importante na sistematização da Geografia como ciência as condições de ordem do pensamento, advindas da transição do Feudalismo para o Capitalismo.

Outro aspecto importante nesse processo foi o fato de a Geografia apoiar-se nas discussões filosóficas específicas que tratavam diretamente de temas geográficos. Autores como Kant ou Leibniz, que se dedicaram à filosofia do conhecimento, enfatizavam a questão do espaço. Hegel ou Herder, ligados à filosofia da História, destacaram a questão da influência do meio sobre a evolução das sociedades. Os geógrafos acatam, entusiasmados, portanto, a idéia de Herder de que a terra é o “teatro da humanidade.” Moraes (1986, p. 38-39) por exemplo ratifica esse pensamento quando afirma que:

Estes autores foram os porta-vozes do novo regime político, os ideólogos das revoluções burgueses, os propositores da organização institucional, que interessava ao modo de produção emergente. Em suas argumentações, passaram por temas próprios da Geografia, notadamente ao discutir as formas de poder e de organização do Estado. Rousseau, por exemplo, discutiu a relação entre a gestão do Estado, as formas de representação e a extensão do território de um sociedade.

De todo modo, as discussões desses autores vieram enriquecer a posição desfrutada pelos temas geográficos e suas citações são comuns nos trabalhos dos primeiros geógrafos (MORAES, 1986). Nestes termos, observa-se, ainda sob a ótica dos pressupostos históricos, que o desenvolvimento da sistematização da Geografia e sua consolidação se dão no

Capitalismo. Moraes (1986) observa os momentos dessa sistematização em concomitância com fases políticas da burguesia:

Os pressupostos históricos e as fontes da sistematização geográfica se forjaram no período da transição, na 'fase heróica' da burguesia, em que esta classe agia e pensava no sentido de transformar a ordem social existente. Por outro lado, a sistematização geográfica, em si mesma, ocorria já num momento de pleno domínio das relações capitalistas, em que a burguesia já se sedimentara no controle dos Estados (MORAES, 1986, p. 41).

Ainda segundo este autor:

deste modo, a efetivação da Geografia, como um corpo de conhecimentos sistematizado, ocorria já no período de decadência ideológica do pensamento burguês, em que a prática dessa classe, então dominante, visava à manutenção da ordem social existente. Este é um dado fundamental para se compreender o que foi a geografia (MORAES, 1986, p. 41).

1.1 Geografia tradicional e movimento de renovação da geografia

Há muito tempo, a Geografia vem passando por um movimento de renovação importante, desencadeado por uma parte dos geógrafos insatisfeitos com a Geografia até então existente. Essa crise que se estabelece na Geografia Tradicional é um indício da necessidade de novos caminhos, novas propostas. As certezas já não existem, a unidade da Geografia Tradicional parece não ter sustentação, principalmente por esta, na opinião de alguns estudiosos, representava uma grande lacuna dentro da qual o pensamento estático e uniforme sobre o espaço preenchia e desenvolvia uma Geografia sintética, mnemônica e sem cor. Essa Geografia Tradicional produziu, portanto um mundo mnemônico, intencionalmente voltado para fortalecer e estabelecer o poder dominante em detrimento de um espaço físico cifrado e dividido pelo Capitalismo, desconsiderando o espaço vivido e produzido pela humanidade. Foi essa Geografia que teceu o conhecimento escolar por muitos anos, e que precisou passar por modificações para que a Geografia não se reduzisse a uma ciência mnemônica.

Neste caso, observando a seqüência da ordem histórica sobre a Geografia, suas tendências e teorias, que por muitos anos embasou relatos sobre os estudos da terra, verificamos que a necessidade de renovação dos estudos geográficos começa a despontar, justamente com um movimento que se denominava de Movimento de Renovação da Geografia que, entretanto, se inspirava na trajetória da Geografia Tradicional, sua crise e contribuição para esses estudos:

A crise da geografia tradicional e o movimento de renovação a ela associado começam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos. A partir de 1970, A Geografia Tradicional está definitivamente enterrada; suas manifestações, dessa data em diante, vão soar como sobrevivências, resquícios de um passado já superado. Instala-se, de forma sólida, um tempo de críticas e de propostas no âmbito dessa disciplina (MORAES, 1986, p. 93-94).

Merece destaque e, também, foram alvo de ferrenha crítica a esse conhecimento geográfico a indefinição do objeto de análise, a questão da generalização e, principalmente, a falta de leis, uma das maiores razões de sua crise.

No que concerne à formação escolar, numa perspectiva da Geografia Tradicional, constata-se o espaço sendo explicado com conteúdos estáticos, valorizando a memorização e não o questionamento. As características sociais desse espaço, simplesmente, eram ignoradas ou despotencializadas. A escola, os livros didáticos mantinham uma tendência uniforme e sincronizada com o poder vigente, inibindo qualquer outra forma de pensar o espaço e suas complexidades. Para exemplificar tais situações, podemos refletir sobre um exercício de um livro de 1934, do autor Joaquim Maria de Lacerda, intitulado “Pequena Geographia da Infância”:

- Quantos são os mares que banham a Europa?
- Quaes são os 3 grandes?
- Quias são dos 14 pequenos os que são formados pelo oceano Glacial arctico? – os que são formados pelo oceano Atlântico? – os que são formados pelo Mediterrâneo?
- Qual é o mar que não comunica com nenhum outro mar? (LACERDA, 1934, p. 21).

Noutro exemplo mais recente da forma tradicionalista de se ensinar geografia, Vesentini (1996), ainda sob uma ótica conceitual, nos oferece uma concepção clássica de Geografia Tradicional no Brasil, em que a percepção histórica da Geografia, que se fazia na escola e que se escrevia nos livros didáticos de Geografia, tratava o espaço brasileiro da forma que se segue:

O Brasil possui 8 milhões e meio de quilômetros quadrados. Em seguida, descreve a altitude e a longitude máximas do país, os fusos horários, o relevo, o clima, a hidrografia. Só no final é que aborda o homem, a partir de uma série de temas separados (VESENTINI, 1996, p. 08).

Percebe-se, segundo o autor, que o estudo é meramente descritivo, apresentado numa ordem pré-estabelecida, sem contar que a afirmação ali contida sobre o fato de o Brasil possuir 8 milhões e meio de quilômetros quadrados é incorreta, porque é reducionista de uma realidade complexa, social e histórica para um dado quantitativo, mensurável. “O Brasil”, corrige o autor, “somos nós, é a sociedade brasileira”. O território é apenas sua dimensão física mensurável em medidas de área.

Avançando sua análise de livros didáticos da Geografia com suas respectivas abordagens, Vesentini (1996) defende que um livro sobre a Geografia, com uma abordagem a partir da Geografia crítica, deve apresentar seqüência diferente e textos complementares alternativos de autores representativos da área, além de trazer posições diversas sobre a mesma questão do Brasil. Nessa perspectiva, para Vesentini (1996) o primeiro livro a trazer esse perfil teria sido “Brasil - Sociedade e Espaço” editado em 1985 e escrito pelo próprio Vesentini.

Ao invés de centrar a atenção em quilômetros quadrados do Brasil, focaliza-se o país em sua dimensão de desenvolvimento e industrialização, categorias a partir das quais o Brasil é classificado como um país subdesenvolvido e industrializado.

Ao desenvolver a ação do homem sobre o espaço e a importância dela na construção e transformação deste espaço, a Geografia Crítica se estabelece no âmbito educacional, como

uma das pilstras na construção da cidadania. Nesse sentido, ocorre uma mudança de paradigmas e emergem novas perspectivas para o ensino e o estudo de Geografia. Apesar de ter contribuído para esta renovação, é preciso não, esquecer algumas ressalvas ao Movimento de Renovação da Geografia:

O movimento de renovação, ao contrário da Geografia Tradicional, não possui uma unidade; representa mesmo uma dispersão, em relação àquela. Tal fato advém da diversidade de métodos de interpretação de posicionamentos dos autores que o compõem. A busca do novo foi empreendida por variados caminhos; isto gerou propostas antagônicas e perspectivas excludentes (MORAES, 1986, p.98).

1.2 Geografia pragmática

Uma primeira tentativa de renovar os estudos geográficos foi feita pela Geografia Pragmática, que criticava a Geografia Tradicional numa proposta visando ao conhecimento para o futuro, buscando novas técnicas, novas linguagens, ou seja, uma tecnologia geográfica. No entanto, pragmatismo dessa Geografia fazia uma crítica apenas à insuficiência da análise tradicional, principalmente ao seu caráter não-prático, não indo aos fundamentos e à base social dessa geografia:

A Geografia Pragmática é uma tentativa de contemporaneizar, em vista dessa nova função, este campo específico do conhecimento, sem romper seu conteúdo de classe. Suas propostas visam apenas uma redefinição das formas de veicular os interesses do capital, daí sua crítica superficial à Geografia Tradicional, numa mudança de forma sem alteração do conteúdo social (MORAES, 1986, p. 101).

Em outras palavras, a Geografia Pragmática pode ser vista como um apêndice da Geografia Tradicional, ou seja, um conjunto de conhecimentos que se complementam, levantam informações e legitimam a expansão das relações capitalistas. Assim, esse conhecimento orienta e conduz a expansão para o domínio do espaço terrestre através do capital, instrumento prático e ideológico da burguesia. Entretanto, a Geografia Pragmática, segundo Moraes (1986, p. 86) vai se substantivar por algumas propostas diferenciadas. Uma primeira via é a geografia Quantitativa defendida, por exemplo, na obra de G. Dematteis: *Revolução Quantitativa e Nova Geografia*.

Ainda nesse objetivo, a Geografia Pragmática busca na Geografia da Percepção, de base behaviorista, entender como o homem percebe o espaço, como sua consciência se dá em relação ao meio e como sua ação se reflete sobre o espaço.

Ainda nesse pensamento, o autor observa que a Geografia Pragmática, em todas as suas vicissitudes, apresenta-se como um instrumento de alienação intencional do espaço, subserviência aos sistemas, paradoxo entre discurso pobre e linguagem rica, sofisticação instrumental e conteúdo simples. Neste sentido esta vertente da Geografia funciona como uma arma de dominação para os detentores do Estado. Nas sociedades capitalistas, esta arma auxilia o domínio da burguesia, orienta o poder do capital no espaço, propondo reformas amenizando contradições ambientais e gerando informações para a expansão das relações capitalistas de reprodução. Como foi dito antes, a Geografia Pragmática é um instrumento da dominação opressão burguesa.

Enfim, na avaliação de Moraes (1986, p. 111), o saldo da Geografia Pragmática “é um desenvolvimento técnico, minimizado frente ao empobrecimento real da análise por ela empreendida. Sua aceitação decorrerá do posicionamento social do geógrafo, sendo assim um ato político, uma ação de classe.”

1.3 Geografia crítica

A Geografia Crítica nasce em um outro momento e distanciada dos objetivos da Geografia Tradicional. Começa-se a falar em Geografia Crítica ou Geografia Radical, a partir dos anos 70. Nessa época, o processo de globalização já avançava, apesar de ainda existir um mundo socialista que parecia resistir a esse processo. A soberania dos Estados-Nações se enfraquece com o avanço da mundialização da economia, da cultura, dos valores, dos hábitos, da tecnologia e, em particular, das comunicações.

É necessário esclarece que a palavra crítica tem um significado especial para aqueles que vêm acompanhando o movimento de renovação de Geografia. “Não se trata de falar mal de uma forma de ver a Geografia, e sim de fazê-la avançar de desvendar seus pressupostos e fundamentos”. (VESENTINI, 2003, p. 11).

A questão não é simplesmente abandonar uma alternativa em favor de outra completamente diferente, mas de manter e atualizar conceitos clássicos e ao mesmo tempo criar novos conceitos, num momento histórico que exigem novas formas de abordagem e compreensão do mundo. Praticamente no mundo inteiro vem ocorrendo uma gradativa substituição da Geografia Tradicional por uma Geografia renovada e crítica.

No âmbito do movimento de renovação – Geografia crítica a produção geográfica preocupou-se não só com a leitura e interpretação crítica do espaço, mas se voltou, sobretudo, para a transformação da realidade. Esse engajamento ensejou o advento de uma geografia apoiada no materialismo dialético, tendo na luta de classes a sua fundamental categoria de análise.

A denominação atribuída à Geografia Crítica advém:

[...] de uma postura crítica radical, frente à geografia existente, a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. Porém, o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo (MORAES, 1986, p. 112).

Nas discussões sobre a Geografia Crítica, desenvolveram-se várias tendências, que colocaram, no centro de seus estudos, a questão do espaço. Espaço este que propicia as condições sociais e políticas para que o homem haja, modificando-o e atribuindo-lhe características peculiares de sua ação. Moraes (1986) indica a observação de Lacoste como o autor que formulou a crítica mais radical à Geografia Tradicional, em seu livro “*A Geografia, serve, antes de mais nada, para fazer a guerra.*” Essa Geografia se expressaria em dois pontos: A Geografia dos Estados-Maiores que teria existido ligada à própria prática do poder. E a Geografia dos Professores, cuja função seria, em primeiro lugar, camuflar a existência da Geografia dos Estados Maiores, apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil, mascarando, assim, o valor estratégico de saber pensar o espaço. Além disso, outra

função da Geografia dos Professores seria levantar, de forma disfarçada, dados para a Geografia dos Estados-Maiores, fornecendo informações precisas, sobre os variados lugares da terra, sem gerar suspeitas, à medida que eles faziam passar esse conhecimento como eminentemente apolítico.

O livro de Lacoste, parece ter sido o marco decisivo para embasar as posturas críticas à Geografia Tradicional, pois mostrava sua inoperância teórica e prática no que concerne ao saber, conhecer e pensar o espaço, favorecendo deliberadamente, ao Estado, que dominava e intervinha em vários lugares, utilizando esse conhecimento como instrumento de dominação burguesa na sociedade capitalista.

Por outro lado, a Geografia Crítica tende a produzir um conhecimento sobre o espaço com qualidade e significação na participação direta ou indireta do homem. Essa Geografia passa a ser pensada tanto na teoria como na prática com uma práxis revolucionária, entendendo que não basta explicar o mundo, mas sim transformá-lo.

As raízes da Geografia Crítica estão fincadas, portanto, na ala mais progressista da Geografia Regional Francesa, pois ela representa o marco do progresso das relações econômicas e sociais na direção da organização do espaço. A ênfase dada à Geografia Crítica é a questão do conhecimento, o embate ideológico contemporâneo que se reflete no plano da Ciência, da luta de classes nas sociedades capitalistas, carreando um mundo de contradições, interações, reivindicações e construções dos direitos.

Corroborando com essa afirmativa, Moraes (1986, p. 127) ainda postula de modo enfático que: “Os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social. Buscam uma geografia mais generosa e um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens.”

Sem a pretensão de nos aprofundar no assunto, mas seqüenciar em linhas gerais o traço histórico da Geografia, observam-se primeiramente o alemão Ratzel e seus escritos sobre a Geografia e seu controle dos processos naturais. O segundo a explicitar sobre a demanda da Geografia foi o francês Vidal de La Blache, com o modo de vida. O terceiro foi o brasileiro Milton Santos com o caráter social e histórico da produção do espaço geográfico. Neste contexto, a organização do Espaço está associada à ação do homem que, por sua vez,

utiliza técnicas para efetivar a produção no espaço, promovendo toda sua transformação. Por isso, de acordo com Santos (apud MORAES, 1986, p. 123), “é necessário discutir o espaço social, e ver a produção como o objeto. Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem. É assim uma realidade e uma categoria de compreensão da realidade”.

Entende-se, assim, que a atividade do homem provoca ação direta sobre o espaço geográfico, criando novas formas de produzir, novo jeito de interagir com culturas diferentes. Ou seja, através de tecnologias, as sociedades desempenham ações e formas de exercer sua influência no espaço geográfico com dois sistemas fundamentais: os transportes e as comunicações que estreitam distâncias e ampliam informações, conhecimentos.

Neste sentido, tem tido destaque, atualmente, a relação entre a técnica e o espaço como engrenagem definitiva de desenvolvimento da sociedade que se mostra mais empreendedora, capitalista e lucrativa.

Pierre George (SANTOS, 2006, p.33) aponta para essa compreensão quando diz que:

A influência técnica sobre o espaço se exerce de duas maneiras e em duas escalas diferentes: a ocupação do solo pelas infra-estruturas das técnicas modernas (fábricas, minas, carrières, espaços reservados à circulação) e, de outro lado, as transformações generalizadas impostas pelo uso da máquina e pela execução dos novos métodos de produção e de existência.

Embora as técnicas tenham sido utilizadas ao longo da história como instrumentos para a produção do espaço e definições de território, o espaço físico, em especial, e o espaço social, por conseguinte, registram marcas profundas nessa trajetória onde se imbricaram as desigualdades sociais, os interesses particulares e a redução do espaço para uma maioria sobrevivente, em função de uma minoria exploradora, delimitadora de fronteiras e inconseqüente com o meio que a cerca.

É na sociedade capitalista, por exemplo, que a organização do espaço depende do ritmo de acumulação empregado e das técnicas manipuladas e manipuladoras desse espaço. Para tanto, o foco dessa problemática deve partir do geógrafo que vê o Estado mapeando o

modo de produção nas várias partes da terra, sendo por ele determinado, passando sua lógica a estabelecer e dirigir a ordem social.

Enfim, os caminhos traçados pelas propostas da Geografia Crítica são numerosos, diferentes e todos muito significativos e importantes. Assim, a Geografia Crítica, na proposta de Santos (1986), é a convivência com outras teorias que são diferentes e antagônicas em alguns pontos. No entanto, é importante ressaltar que no centro da questão está a dialética entre uma posição de unidade e diversidade no interior do pensamento geográfico.

E é nessa Geografia Crítica, preocupada com o social, com modificações existentes no espaço e com as desigualdades implementadas no espaço vivido, que o homem, seus valores e sua frágil condição cidadã se constituem. Nessa perspectiva, Santos (1999, p.43) observa que “deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadão”.

Mediante técnicas de apropriação do espaço, o homem reconhece sua cidadania e estabelece uma relação de convivência com o meio que o cerca, imprimindo sua cultura, valores e atitudes e desafiando as intempéries. Todavia essa realidade torna-se distante, quando tais procedimentos são colocados em países pobres e desiguais, reduzindo esse homem à mera forma existencial, engolido por sistemas econômicos cruéis, que absorvem uma camada cifrada da população em detrimento da outra que almeja igualdade.

1.4 Geografia, cidadania e escola

O movimento da ciência geográfica, que tratou a transição da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica, teve grande impacto na educação escolar, pois o conhecimento geográfico e a forma de entendê-lo, sistematiza-lo e socializa-lo tem repercussões na dinâmica escolar.

A formação escolar com a Geografia Crítica, à medida que trabalha o espaço na dialética entre o natural e o social, abre possibilidade de constituir-se veículo curricular para a formação da cidadania.

Neste sentido, entender o espaço geográfico como parte constituinte das sociedades abre caminho para a compreensão da realidade social, que é extremamente rica. Estudá-la desconsiderando seu aspecto geográfico é tratar as sociedades como se elas fossem abstratas: Os seres humanos, reunidos em sociedade, também organizam o espaço geográfico, no qual desenvolvem as relações sociais.

A partir da organização do espaço geográfico e de forças sociais que nele atuam, a construção do cidadão se viabiliza. Viabiliza-se também na escola, enquanto instituição que não se isola nela mesma mas se articula com outras instâncias, cujas forças podem ser mais expressivas que a sua própria, também se forma o cidadão.

Damiani explica a noção de cidadania, articulando-a à noção de espaço:

[...] a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar (DAMIANI, 2005, p. 50).

Desse modo, a Geografia deve ser entendida como um saber que analisa e promove a consciência do espaço para o homem nele saber organizar-se, viver e lutar por uma vida melhor, reconhecendo-se livre e com reais possibilidades de direito à cidadania.

Damiani, (2005, p. 61) assinala oportunamente que:

[...] quando se retira o direito ao espaço, estão comprometidas não somente a subsistência material das pessoas, que necessitam morar, habitar, mas também as suas condições de união, reunião, as suas relações. Mesmo aos que ainda moram, ou têm lugar para morar, as suas condições de moradia podem ser compatíveis com uma forma de viver reduzida, com a estreiteza real da vivência, com a privação da vida social, com a privatização da vida. Dessa forma geometrizada, o espaço social se esvazia; somente nos labirintos da vida diária é possível vislumbrá-lo.

Por isso, para nós, uma possibilidade de vivência cidadã, é a escola. Mais importante do que dar informações, é ensinar o aluno a pensar, a pesquisar, a aprender, a participar da

sociedade. Essa é uma mudança nos objetivos da escola, e do ensino da Geografia, em particular, uma geografia que enfatize a qualidade e rapidez com que ocorrem mudanças econômicas, culturais e geopolíticas e possibilitando o exercício de crítica. A Geografia Crítica nos faz entender melhor a nova ordem mundial, ou seja, a globalização que, por sua vez, unifica mas não homogeneiza a humanidade, pois as desigualdades sociais crescem tanto nos diversos países quanto nos pequenos locais de convivência. Paradoxalmente, nunca houve tamanha interdependência das nações, como também nunca houve tantas desigualdades convivência entre os povos da terra.

Hoje, as questões de Geografia estão cada vez mais presentes no debate público, mesmo quando não são, à primeira vista, reconhecidas como geográficas a exemplo da: mundialização, meio ambiente, cidadania, etc. Campar e Gama (2007, p. 4) chegam a falar de uma consciência geográfica nos dias atuais e dão os elementos norteadores dessa, consciência: “Nestes tempos de mudança, a consciência geográfica dos homens organiza-se em torno de três elementos chave: a finitude da terra, a sua ocupação e partilha, e a permeabilidade das fronteiras.”

Santos, Oliveira, Dallari, Damiani, Oliva, e além de outros elegeram o espaço geográfico e a cidadania como pontos essenciais para o desenvolvimento das sociedades.

Esse entendimento implica em conceituar a geografia. Segundo Oliva, essa ciência, através do espaço geográfico oferece elementos para a composição da realidade. Ela descarta a geografia como mera descrição e regionalização de dados e elege as relações entre espaço e sociedade como forma de superar sua antiga marca descritiva;

A Geografia, por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla. Assim, a geografia não é a descrição sumária de dados e problemas e sua distribuição regional. Sem o uso de instrumentos teóricos adequados, não se chega a uma análise e interpretação global dos fenômenos. Pensar as relações espaço geográfico e sociedade, global e local, moderno e tradicional, por exemplo, são aspectos indispensáveis para a elaboração de uma geografia que não seja meramente descritiva ou de localização (OLIVA, 2005, p. 46).

Por sua vez, Damiani (2005) conceitua a Geografia rompendo com a sua centralidade no espaço geométrico para identificá-la tematizando o espaço social, classificando-a como ciência social:

Na geografia, as mudanças históricas concretas, com o acirramento das contradições, desembocaram em grandes rupturas técnicas, metodológicas e temáticas. Abordagens que, de forma subjacente, fundamentavam-se no espaço geométrico, considerado como continente de relações, passam a reflexões que privilegiam o espaço social, produzido e reproduzido socialmente, considerado produto e produtor de relações sociais. Mais do que nunca, a geografia afirma-se como uma ciência social (DAMIANI, 2005, p. 51).

Dallari (1999, p. 14) entende a cidadania como condição para a vida social.

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Santos (1999, p.41) esclarece condições que estão na base da definição da cidadania como direito positivo.

A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do Regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. É por isso que desse ponto de vista a situação do indivíduo não é imutável, mas está sujeita a retrocessos e avanços.

Interrelacionando a posição dos dois autores citados anteriormente e considerando o ensino da Geografia como espaço para a construção da cidadania, Oliveira (1999, p.88) argumenta com propriedade:

Nos dias de hoje só tem havido lugar para duas grandes vertentes ideológicas no ensino da geografia. Ensinar uma geografia neutra, sem cor e sem odor. Uma geografia que cria, desde o início, trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital. Ou ensinar uma geografia crítica, que forme criticamente a criança voltada, portanto, para o seu desenvolvimento e sua formação como cidadão. Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, formando/criando um universo crítico que lhes permita finalmente construir o futuro. E certamente, para quem quer transformar a realidade presente, está é a escola, a educação e a geografia que queremos.

O tema da cidadania na educação vem se colocando atualmente nos documentos oficiais. A Lei 9394/96 normatiza como finalidades da educação “o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania (Art. 2º) esta finalidade é inspirada como diz a Lei considerando a liberdade e nos ideais de solidariedade. Ao falar sobre o ensino fundamental, a Lei especifica novamente que o ensino terá como objetivo “a formação básica do cidadão”, através de vários mecanismos, entre eles, “a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Art. 32, III). Pela leitura desse artigo e incisos a mediação da Geografia para a formação do cidadão está aí colocada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto política de regulação do Estado sobre ação propriamente escolar, definem compreensões, percepções e conhecimento que os alunos incorporar, ao longo de seus estudos. No que diz respeito a Geografia definem que os alunos devem “compreender que os conhecimentos geográficos [...] são partes da construção da sua cidadania.” (BRASIL-MEC PCNs, 2000, p. 22). Assim, está evidenciado que o discurso Oficial do Estado Brasileiro toma a cidadania como finalidade da educação.

A discussão sobre os PCNs tem mobilizado educadores e especialistas de currículo na crítica a esse instrumento, sobretudo pela materialização que dão a políticas oriundas de organismos internacionais e pelo seu caráter autoritário e eminentemente padronizador da educação, no espaço nacional. Oliveira e Carlos (1999) falam especificamente sobre os PCNs de Geografia no que têm de avanços e retrocessos para esse ensino.

O parâmetro de geografia para o ensino fundamental avança em determinados aspectos e retrocede em outros; por exemplo, avança quando retoma os conceitos de paisagem, lugar, território, região, mas não articula a construção desses conceitos com os objetivos gerais e com os procedimentos metodológicos (CARLOS e OLIVEIRA, 1999, p.16).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental para a Geografia, de acordo com o MEC, que o trabalho expressa o direcionamento dado ao ensino desta disciplina segundo a visão de um grupo de geógrafos, acima de tudo paulistas, reconhecidos pela comunidade científica do país pela sua participação nas universidades, congressos etc. No entanto, embora tenha havido a preocupação, segundo os autores, de realizar uma proposta plural, ela se tornou eclética, com momentos em que se percebe um direcionamento historicista e fenomenológico. Sobre esse aspecto, torna-se pertinente o seguinte comentário de Pontuschka, (1999. p.16):

Em documentos anteriores, produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental-MEC -, afirmava-se a necessidade de parâmetros curriculares, sobretudo para o Nordeste, Norte, e mesmo Centro-oeste, destinados a estados que apresentavam propostas curriculares limitadas a um número de conteúdos semelhantes ao índice de livros didáticos.

O texto que se apresenta hoje, é para professores de todo o Brasil, e sabe-se que nem todos Os professores deste país, mesmo os de São Paulo, têm formação acadêmica adequada, vindos de universidades públicas que trabalham em seus cursos com bibliografias que são preocupantes no sentido da formação do professor de Geografia e do educador que deve ser.

Entretanto, o PCN de Geografia avança quando acrescenta a subjetividade aliada à objetividade no estudo da geografia. Porém, embora autores façam críticas às propostas curriculares que separam dicotomicamente a geografia física da geografia humana, não conseguem resolver tal dicotomia com exemplos concretos. Na tentativa de serem aliados à vivência “concreta” dos professores, alguns exemplos poderiam ser inseridos nos PCNs sobre espaços concretos ou sobre problemas vivenciados pela sociedade do Brasil e no mundo. Pontuschka (1999, p.17) afirma:

Uma inovação dos PCNs é constituída pelos temas transversais que vêm apavorando os professores. A forma autoritária com que estão sendo impostas às escolas realmente é para provocar indignação. Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas são extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação – sem que a escola seja considerada como um lócus de produção de conhecimento e de educação permanente.

Outro aspecto a ser lembrado, segundo Pontuschka (1999), é, apesar de a economia não estar ausente nos PCNs, ela está pouco enfatizada. Em dado momento, tudo parece muito ausente, sem as grandes construções que existem sobre a apropriação do espaço e os vários poderes, como: econômico, político, religioso, do estado e das oligarquias dominantes aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade sobre as questões do espaço geográfico.

Os PCNs sofrem fortes críticas por sua aplicabilidade ser ineficiente e causar desânimo ao estudá-lo e perceber idéias desconectadas com a prática de uma vivência escolar e humana de um País, diversificado e excludente como é o caso do Brasil. Talvez ele cumpra o seu papel perante o MEC, atenda a exigência de sua elaboração urgente e oficial. No tocante aos PCNs de Geografia parece elaborado para compor uma formalidade do ensino; atender oficialmente ao sistema que busca um entendimento capitalista para as sociedades que se reconhecem desiguais e injustiçadas.

Os PCNs trazem erros e equívocos históricos que precisam ser corrigidos. Por exemplo, de acordo com Oliveira (1999, p.48), “Os textos de Geografia devem ser iniciados pela corrente de pensamento a partir da qual a concepção de geografia, foi desenvolvida. Os autores optaram por não deixar claramente explicitada a concepção de geografia que têm.”

Na verdade os PCNs são uma incongruência para o ensino de geografia, dificultam mais que enriquecem o trabalho dos professores do ensino fundamental. A sociedade de acordo com o PCN de geografia deve ser analisada pela perspectiva sociocultural e não

socioeconômica. A concepção de espaço deve ser o objeto central de estudo e as categorias analíticas, ditas pelos autores são: território, região, paisagem e lugar. Com isso os professores de geografia ficam travados para acompanhar a dinâmica social que o coloca no centro das discussões e ações rápidas da vida, enquanto os PCNs trazem o saber tradicionalista levando o professor a seguir o livro didático como saber mais “completo.

E nesse sentido é elaborado o plano de aula e ensino de geografia nas escolas. Outro destaque que se faz nessa análise é sobre a sociedade descrita nos PCNs de Geografia; é uma reunião de indivíduos e não a união de classes sociais em luta. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe.

É necessário uma postura crítica dos professores de geografia em relação aos PCNs, percebendo os propósitos implícitos repensando sua aplicabilidade em sala de aula, no ensino de geografia.

O espaço geográfico, também, é cenário sólido onde se efetiva a vivência de cidadania centrada na ação humana, a cada sociedade, a cada cultura em cada economia. Ao estudar os elementos essenciais para a construção de cidadãos, como o mais essencial deles – o conhecimento – a escola ministra-o através das várias disciplinas do currículo. A ênfase dada a Geografia, em particular a geografia crítica, vertente específica para o aprofundamento e formação da cidadania, por ter um procedimento crítico, novos conceitos, num momento histórico que exige novas abordagens e posturas dinâmicas perante um mundo globalizado.

2 SOCIEDADE, ESTADO E CIDADANIA

Fazer uma discussão sobre sociedade, Estado e cidadania, termos que se remetem entre si, é a proposta deste capítulo, pois consideramos que, ao longo desse empenho, ganhamos em entendimento de ordem teórica que facilitará o trato da questão pesquisada.

2.1 O cidadão na cidade

Coulanges (2002), descreve a origem da cidade, a partir do princípio da inteligência humana em sua capacidade de desenvolvimento social.

A tribo, como a família e a fratria, constituía-se em corpo independente, com culto especial de onde se excluía o estrangeiro. Embora tribos diferentes pudessem ocupar um mesmo lugar isso não significava que eram homogêneas. Por força de um mesmo culto, várias tribos puderam associar-se, nascendo, assim, a necessidade de agregação humana. Em decorrência disso, várias famílias formaram as fratrias, várias fratrias a tribo e várias tribos a cidade.

No entanto, é importante ressaltar que, à medida que esses grupos diferentes se agrupavam, nenhum perdia sua individualidade ou independência. O isolamento e o comportamento particular de cada tribo mantinham sua religiosidade, o direito de propriedade e a sua própria justiça.

Assim, a cidade seria uma confederação de vários grupos previamente constituídos que a própria cidade deixa subsistir. Força dos antepassados, idéias morais a propriedade e sobretudo, os cultos religiosos constituíam-se organizadoras dessa sociedade:

Uma antiga crença ordenava ao homem que honrasse o antepassado; o culto do antepassado agrupou a família em volta do altar. Daí a primeira religião, as primeiras orações, a primeira idéia do dever e a primeira moral; daí também a instituição da propriedade, a fixação de ordem e de sucessão. [...] A idéia religiosa foi, entre os antigos, o sopro inspirador e organizador da sociedade (COULANGES, 2002, p. 143).

A cidade ou urbe fundava-se na concordância para convivência em benefício do exercício do culto em comum, praticado e celebrado pelas tribos e fratrias. É a sede, o santuário dessa reunião. A fundação da urbe foi sempre um ato religioso.

Entre os conceitos antigos, a palavra cidadão, apesar de muito utilizada, tinha significado flutuante, considerando-se que a essência do seu significado e sua constituição eram comumente modificadas. De acordo com Coulanges (2002) eram reconhecidos como cidadãos todos os que tomavam parte no culto da cidade, e desta participação derivavam todos os seus direitos civis e políticos. Uma vez renunciados os cultos, os direitos do cidadão seriam igualmente usurpados. Ainda conforme este autor, cada cidade exigia que todos os seus membros tomassem parte das festas do culto. Em Roma, por exemplo, a aquisição dos direitos políticos do povo exigia a assistência à cerimônia santa da lustração (oração comum e sacrifício). Aquele que não participava da cerimônia perdia o título de cidadão, podendo, diante de nova participação no lustro, seguinte, retomá-lo. Por isso a definição de cidadão sugerida por este autor é feita a partir da participação na esfera definidora da cidade, assim para cidadão.

[...] todo homem que segue a religião da cidade, que honra os mesmos deuses da cidade, aquele para quem o arconte² ou o prítane³ oferece, a cada dia, o sacrifício; o que tem o direito de aproximar-se dos altares que pode penetrar no recinto sagrado onde se realizam as assembléias, assiste as festas, segue as procissões e entra nos panegíricos, participa dos banquetes sagrados e recebe sua parte das vítimas. (COULANGES, 2002, p.214).

2.2 O contrato e o estado moderno

² Arconte: S. m. Magistrado da Grécia antiga, primeiramente com o poder de legislar, e, depois de Sólon (em c. 559 a. C.), mero executor das Leis. (Ferreira, 1999, p. 184).

³ Prítane: S. m. Na Grécia antiga, cada um dos 50 Delegados das tribos, ao Conselho dos Quinhentos. (Ferreira, 1999, p. 1640).

Analisamos o Estado moderno sob o prisma de pensadores que descreveram os fundamentos da teoria moderna do estado. Entre os pensadores, nomes como Maquiavel (1469-1527), Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Hegel (1770-1831) outros também importante e significativos, nos trouxeram valiosas análise para entendermos como funcionava e funciona o Estado.

Gruppi (1980, p. 10) inicialmente relata a concepção para grau diferentemente da concepção antiga e medieval, sobre o Estado moderno, visto pela ótica de Maquiavel: O Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis.” Segundo Gruppi (idem, p. 10) Maquiavel escreve a realidade como ela é e não como se idealizava que fosse. Ele não se ocupa da moral, mas sim das leis específicas da política, fundamentava a ciência política. Maquiavel seria categórico ao afirmar a gratidão que um príncipe, mesmo bom, não podia esperar de seus súditos, tomando assim, o terror como fundamento do Estado Moderno. “Os homens têm menos escrúpulos de ofender quem se faz amar do que quem se faz temer. Pois o amor depende de uma vinculação moral que os homens, sendo malvados, rompem; mas o temor é mantido por um medo de castigo que não nos abandona nunca” (MAQUIAVEL apud GRUPPI, 1980, p. 11). O autor distingue que a idéia de terror como fundamento do Estado moderno, expressa nessa passagem de Maquiavel, da idéia do próprio Maquiavel expressa em outra obra, na qual o poder baseava-se na desobediência no consentimento do povo.

O Estado moderno, pois que começa com o Estado absoluto, unitário, tomaria o fundamento do terror, que implica no temor, na obediência. Para Gruppi (1980, p. 11), Maquiavel descreveria “o processo real de formação dos Estados unitários.” O autor destaca ainda o entendimento de Hegel e outros pensadores sobre Maquiavel, classificando-o como fundador de uma nova moral “que é a do cidadão, do homem que constrói o Estado, uma moral imanente, mundana, que vive no relacionamento entre os homens.”

Outro pensador que Gruppi traz para a discussão sobre o Estado moderno é Hobbes, cuja teoria é assim resumida: “quando os homens primitivos vivem no Estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de

propriedades. [...] é o impulso da propriedade burguesa, cada homem é um lobo para o seu próximo” [...]. Mas, como dessa forma os homens destroem-se uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecer entre eles um acordo, um contrato para constituírem um Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua (GRUPPI, 1980, p. 12).

A teoria de Locke sobre o Estado moderno, sugerida no século XVII, no fim da segunda revolução de 1689, revolução liberal, que marcou o acordo entre a monarquia e a aristocracia de um lado e burguesia do outro. Isso ocasionou o surgimento de normas parlamentares e a condução do Estado fundada numa declaração dos direitos do parlamento definida também em 1689 (GRUPPI, 1980).

Após contextualizar o pensamento de Locke na Inglaterra do século XVII resume sua idéia sobre o Estado como segue:

Os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem suas propriedades o Estado natural [isto é, a falta de um Estado] não garante a propriedade. É necessário construir um Estado que garante o exercício da propriedade, a segurança da propriedade (GRUPPI, 1980, p. 14).

O Estado, comenta o autor, surgiria da necessidade de proteção à propriedade e do contrato mesmo Estado sendo soberano, sua autonomia viria somente do contrato residindo aí o fundamento liberal e progressista do pensamento de Locke.

Continuando o entendimento sobre o Estado Moderno adentramos agora na concepção democrático-burguesa de Rousseau para quem existe uma condição natural do homem, condição essa de felicidade, virtude e liberdade destruída pela civilização. Com essa idéia, Rousseau contradiz Hobbes, que descrevia o homem do seu tempo como *Homo Hommi, Lupus*. Para Rousseau, liberdade e igualdade são bens essenciais ao homem e este não pode negá-las, devendo constituir-se em sociedade, através do contrato (GRUPPI, 1980).

Gruppi marca a distinção entre Locke e Rousseau a propósito do alcance social do contrato: “para Locke o contrato produz a sociedade e o governo, portanto, o Estado; para

Rousseau o contrato constitui a sociedade, a qual deve servir à plena expansão de personalidade do indivíduo.” (GRUPPI, 1980, p. 18).

A sociedade, o povo, nunca podem perder sua soberania, a qual pertence ao povo e só ao povo. Por conseguinte o povo nunca deve criar um Estado de distinto ou separado de si mesmo. O único órgão soberano é a assembléia [...] e nesta é que se expressa a soberania (GRUPPI, Idem, idem).

Gruppi traz também a discussão sobre o Estado com a concepção de Marx.

O Estado é então a expressão da dominação de uma classe, e a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios entre as classes em conformidade com a correlação de forças existente, a fim de que a luta de classes não se torne dilacerante. O Estado é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação (GRUPPI, 1980, p. 31).

Entendemos pelo exposto, que o Estado moderno em seu nascedouros e desenvolvimento fundamenta-se no que gera a obediência e institui Estados fortes (Maquiavel); funda-se na necessidade de contenção da violência do homem sobre o homem por um contrato impeditivo de auto destruição dos homens entre si (Hobbes); funda-se na necessidade de proteção à propriedade regulada por um contrato (Locke); e pelo contrato que constitui a sociedade a qual só o homem aliena sua liberdade (Rousseau); o Estado é, a expressão da dominação de uma classe sobre outra e funda-se na necessidade de regular juridicamente essa luta afim de que esta não se torne dilacerante (Marx).

2.3 Outras considerações sobre o Estado

É comum confundir-se Estado com governo, com estado-nação ou país, e mesmo com regime político ou com sistema econômico. Na tradição anglo-saxônica, fala-se em governo e não em Estado. Dessa forma, perde-se a distinção entre governo e Estado, o primeiro

entendido como a cúpula político-administrativa que representa o segundo. Na tradição europeia, o Estado é frequentemente identificado ao estado-nação, ou seja, ao país.

Entretanto o Estado é uma parte da sociedade, é uma estrutura política e organizacional que se sobrepõe à sociedade ao mesmo tempo em que dela faz parte. Quando determinado sistema social passa a produzir um excedente, a sociedade divide-se em classes. A classe dominante que, então, surge necessita de condições políticas para apropriar-se do excedente econômico. A partir desse momento, aquela sociedade assume o caráter de país soberano constituído por uma sociedade civil e pelo Estado. Autores como Locke, Hobbes, Hegel e tantos outros elegeram a origem do pensamento sobre sociedade civil e Estado como o ponto congruente de um problema da ciência política.

A sociedade política recebe do povo a sua legitimidade para a preservação da vida, da liberdade e da propriedade, bem como para reprimir as violações desses direitos naturais. Nessa perspectiva, a formação de uma concepção democrática em que a soberania política pertence ao povo reunido, na vontade geral, e a conseqüente redução do Estado ao mínimo, precisa ser posta de forma bastante clara, pois:

Ele [o Estado] significa a transformação do egoísmo da sociedade civil num altruísmo coletivo. Ele não é, portanto, nem a exterioridade da sociedade civil nem a sua destruição, mas o seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento positivo (HEGEL, apud HAGUETTE, 1992, p. 170).

Em outras palavras, a sociedade civil é o povo, ou seja, o conjunto dos cidadãos, organizado e ponderado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social, enquanto que o Estado é o aparato organizacional e legal que garante a propriedade e os contratos.

Gramsci (apud COUTINHO, 1981, p. 89) diz que:

A gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão por que ele só existe quando e enquanto existir essa divisão; e a função do Estado é precisamente a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses particulares de uma classe se imponham como o interesse geral da sociedade.

Gramsci, segundo Coutinho (1981, p. 91), fornece, talvez, o melhor resumo de sua concepção ampliada do Estado:

Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia de um dado momento); e não como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.).

A partir desses posicionamentos, é possível perceber que, na visão desses referidos pensadores, o Estado não é, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora pra dentro. Ele é um produto da sociedade quando esta chega a um grau de desenvolvimento que entende e estabelece uma relação de deveres, mas também de direitos. Porém, as contradições existentes nesta sociedade a dividem em classes onde os interesses econômicos fomentam a luta pela existência, geralmente da mais forte economicamente, levando o Estado a amortecer o choque e mantê-las no limite da “ordem”. Este poder nasce da sociedade, mas se põe acima dela e se distancia cada vez mais, fazendo-se, então, o Estado.

2.4 Cidadão e cidadania

Comumente, as referências feitas ao Estado estão ligadas ao cidadão e vice-versa. A fusão entre Estado e cidadão se dá quando o homem vai se desagregando de sua individualidade em função da coletividade e se reúnem num local em que direitos e deveres são estabelecidos no convívio que lhe confere o que Rousseau denominou de contrato social e

que retira o homem da liberdade natural, mas lhe dá a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Propriedade essa que, adquirida pelo direito de posse pelo primeiro que a ocupe, seja à força ou não, pode ser comprovada pelo título positivo.

Nessas abordagens Gramsci expressa-se sobre o estado composto de duas esferas principais.

1- Sociedade política, também chamada, de 'Estado em sentido Estrito ou de 'Estado – coerção', que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executivas e policial-militar;

2- e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis, pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura etc. (GRAMSCI, 1981, p. 91).

Pinsk (1998, p.41) define, também, a cidadania, considerando três ordens de direitos – civis, políticos e sociais:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais, fruto de um longo processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar parte desses direitos.

Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo Capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica.

O Estado não cria a sociedade, mas acontece o contrário. Determinada sociedade expressa em determinado Estado e em determinado governo suas necessidades individuais e grupais, suas ansiedades, seus preconceitos, suas contradições e sua maldade, os quais estão presentes em várias circunstâncias passíveis de análise.

Vieira⁴ (2007), em sua discussão sobre Cidadania e Nacionalidade, faz uma análise entre a democracia universal e a conquista dos direitos do cidadão no Estado-Nação. Resgata a concepção de que o Estado -Nação democrático clássico, baseado nas Revoluções Francesa e Americana no séc. XVIII, tem sua legitimidade nos fundamentos conceituais de cidadania.

Para ele, todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres, independentemente de raça, religião, grupo étnico, sexo, região de origem, condição social, etc. O projeto democrático é universal, porque se destina a todos, e pode ser adotado por qualquer sociedade. A liberdade e a igualdade, valores fundadores da democracia moderna, possuem uma dimensão universal consagrada no princípio da cidadania. Mas esta, defende o autor, não é uma essência, é uma construção histórica.

A cidadania está intimamente ligada, portanto, às lutas pela conquista dos direitos do cidadão moderno. Mas, constata-se que a vinculação entre cidadania e Estado-Nação começa a enfraquecer-se. O Estado não tem mais o monopólio das normas, pois há regras internacionais que ele deve partilhar com a comunidade internacional e perde força com o avanço da globalização. Como consequência, o Estado-Nação pode deixar de ser o lar da cidadania, conclui Vieira (2007).

Apesar disso, Cidadania como direitos, estaria na consideração de estruturas novas, embora:

A globalização econômica tende a produzir um declínio na qualidade e significação da cidadania, a não ser que a idéia de filiação política e identidade existencial possam ser efetivamente vinculadas a realidades transnacionais de comunidade e participação num mundo 'pós-estatal' ou 'pós-moderno' (VIEIRA, 2007, s.d.).

⁴ Parte do Texto “Cidadania Global e Estado Nacional” – Litz Vieira encontra-se à disposição na Internet sob o endereço: www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/cidadaniaglobal/cidadania_global.html
Acesso em: 20/04/07.

Ainda segundo este autor, para ser bem sucedido, tal processo deverá ser capaz de envolver forças sociais e políticas ocidentais e não-ocidentais, tornando-se significativo para um grande número de pessoas, em todos os níveis da sociedade. Entretanto, o possível declínio da cidadania está intimamente vinculado à mudança no papel do Estado.

O Estado moderno, com sua perspectiva espacial, priorizou a população dentro de seu território nacional, dotando-a de uma identidade básica e de uma poderosa ideologia, o nacionalismo. Após séculos de lutas, a noção monárquica de súdito foi substituída pelo princípio democrático da cidadania, baseado nos direitos e deveres do cidadão. O peso político da cidadania nacional tornou-se tão forte que nem a perspectiva marxista, que considerava o governo democrático mera expressão dos interesses das classes dominantes, conseguiu ultrapassar as fronteiras do território nacional nas suas lutas políticas.

No entendimento de Santos (1996) é preciso dar destaque ao território como elemento a ser considerado na qualidade de cidadania.

[...] a plena realização do homem, material e imaterial não depende da economia [...]. Ela deve resultar de um quadro de vida material e não-material, que inclua a economia e a cultura. Ambos têm que ver com o território e este constitui um dado ativo, reflexo da sociedade. É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade (SANTOS, 1996, p. 06).

Demo (1992) sem aprofundar a questão do espaço na concepção de cidadania, também descrita aqui, elabora um pensamento que trata da restrição material de muitos com relação à riqueza de outros, ou seja, a pobreza fabricada pelo grupo dominante. Nessa perspectiva, a cidadania é enfraquecida no uso coletivo de seu centro conceitual: tal grupo dominante investe em estratégias de restrição, “seja pela sonegação da educação, pela manutenção de currais eleitorais, pela organização partidária, com base na influência econômica, no cultivo de ‘dinastias políticas’, seja pela persistência da produção material, que é apenas o outro lado da medalha” (DEMO, 1992, p.20).

A crítica deste autor à cidadania sugere alguns parâmetros de política social a seguir elencados:

- Precisa ser *redistributiva*, não apenas distributiva, como se renda e poder fossem disponíveis; mesmo que houvesse abundância, sua distribuição seria de cunho político real, [...] políticas sociais apenas distributivas mascaram as discriminações, porque não as tocam, e no fundo as resguardam;
- Precisa ser *equalizadora de oportunidades*, no sentido de instrumentar os desiguais para que tenham chance histórica; as políticas sociais tendem a estigmatizar os pobres, reservando para eles ofertas empobrecedoras, assim cultivam as distâncias sociais através da reserva estratégica das oportunidades para o grupo dominante;
- Precisa ser *emancipatória*; [...] de modo geral, as políticas sociais tendem a construir a cortina tutelar sobre a população pobre, fazendo-a dependente dos benefícios públicos;
- Precisa ser *preventiva*, no sentido de agir na raiz dos problemas, antes que eles surjam. [...] Quando as políticas públicas são sistematicamente não-preventivas, mascara-se aí a estratégia de obstacularização do processo de formação da cidadania popular e conseqüente dependência crescente de proteções e tutelas públicas.

Esses parâmetros não têm o objetivo de teorizar ou muito menos de refazer teorias, mas pretendem enfatizar a questão participativa do cidadão em políticas sociais. O argumento principal que sustenta as idéias de Demo (1992) é que uma sociedade de párias e ignorantes é o que mais facilita a exploração econômica e política.

Corroborando às concepções de Demo (1992) Konder (1986, p. 109) mostra a dramática situação em que se encontra nossa sociedade, no tocante ao exercício de cidadania:

O efetivo exercício da cidadania tem sido e continua a ser dramaticamente cerceado na nossa sociedade. O favelado, por exemplo, é vítima de uma evidente discriminação: por um lado, como cidadão, ele tem direito à proteção da Lei, seu domicílio é inviolável; por outro lado, contudo, seu barracão no morro não é reconhecido como “domicílio” e a polícia se sente a vontade para invadi-lo a qualquer hora do dia e da noite.

Outra discussão significativa sobre cidadania está na análise de Dagnino (1994, p. 103-115) que expressa, a base fundamental da cidadania para emergência de uma *nova noção de cidadania* está nos movimentos sociais. Ela argumenta:

em primeiro lugar, o fato de que ela deriva e portanto está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano – e aqui é interessante anotar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade – quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos – tanto o direito à igualdade como o direito à diferença – constitui a base fundamental para a emergência de uma nova cidadania.

Dagnino (1994) explica que a discussão em torno da diferença e igualdade deve ser criteriosamente estudada, pois:

[...] os mecanismos de apropriação e desapropriação de significados são parte constitutiva da luta política. Por outro lado, dizer que a diferença “positiva” (aquela afirmada na defesa de um privilégio) seja um dado sensível imediato e, portanto, facilmente apreensível por todo mundo, e que a diferença “negativa” (que serve de base à discriminação e à desigualdade) não o seja, requerendo elaboração teórica complexa, com o risco de ser mais um vício profissional de pesquisador do conservadorismo popular do que uma avaliação adequada serão da consciência, pelo menos da sensibilidade dos milhões de mulheres, negros, nordestinos, homossexuais, velhos, deficientes físicos etc. etc. etc que sobrevivem ao seu cotidiano nessa cultura autoritária.

Entendemos que na concepção de Dagnino a noção de uma nova cidadania possibilita uma resposta a sociedade atual repleta de desafios e que, nem concepções teóricas, nem estratégias públicas parecem capazes de articular as diversas dimensões que interagem no centro dessa sociedade buscando justiça qualidade de vida e respeito.

Outra consideração importante em relação a cidadania está em debate nas esferas educacionais, políticas e em toda sociedade. Sobre a formação para a cidadania Benevides (2003, s.d.) defende uma cidadania participativa: “a participação como indivíduo ou como um grupo organizado nas mais variadas áreas de atuação na sociedade, na esfera pública. Então cidadania para mim é sinônimo de participação, ou seja, de não omissão, indiferença etc, em relação ao exercício do poder’.

A cidadania está, atualmente, sendo muito discutida e podemos dizer que está no centro do debate da questão do poder, as instituições sugerem um certo descrédito e, assim, a cidadania participativa pode sofrer alguma fragilidade Benevides (2003) parece definir essa fragilidade distinguindo a cidadania política da cidadania social buscando num clássico da cidadania como Marshal explicação, descrevendo assim:

no plano da democracia política, no exercício efetivo de deveres e direitos políticos, nos estamos tendo esses problemas de uma manipulação, de cooptação, de brechar mesmo essa participação autônoma, livre, democrática. Esse processo tem como contrapartida do lado da sociedade um desinteresse, um desencanto com a participação que já foi mais intensa no final dos anos setenta pra cá, e mesmo, o que é pior do que tudo, um desencanto e um desinteresse pela própria idéia democrática.”

Benevides (2003) adverte que o mais perigoso nessa situação é o descrédito nas instituições políticas e democráticas que

ultrapassa a figura das pessoas, dos executivos, dos parlamentares para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. [...] Então, tanto na participação tradicional, numa democracia representativa, como na participação em outras áreas da atuação cidadã, eu vejo, a enorme necessidade daquilo que eu chamo de uma educação para a democracia, uma formação para a cidadania, ou seja, um movimento educacional no sentido político, que enfrente o problema do descrédito, do desinteresse, do egoísmo político, do desencanto com a própria idéia de democracia.

A luta que hoje trava-se no Brasil pela construção da democracia e seu aprofundamento depende o futuro da cidadania enquanto estratégia política, escolar e social.

CAPÍTULO III – A GEOGRAFIA NA ESCOLA: IMAGENS E DISCURSOS DOCENTES SOBRE CIDADANIA

3.1 A escola Willa Farias

O município de Campina Grande, no desempenho de suas atribuições legais relativas à educação básica, vem assumindo o ensino fundamental, implantando progressivamente os 8 anos de escolarização correspondentes a esse ensino, segundo a Lei 9394/96. A abertura procedente da mesma Lei, facultando aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (Art.32, IV§1º), foi utilizada pela Secretaria de Educação do referido município, a qual compôs esse nível de ensino do respectivo sistema municipal em quatro ciclos: 1º ciclo, correspondendo à 1ª e à 2ª séries; 2º ciclo, 3ª e 4ª séries; 3º ciclo, 5ª e 6ª séries; 4º ciclo, 7ª e 8ª séries.

Segundo dados fornecidos pela Secretária de Educação, Campina Grande tem matriculados, atualmente, 2.819 alunos no 3º ciclo e 1.247 no 4º ciclo.

A Escola Willa Farias está situada no bairro do Catolé, cuja população é de, aproximadamente, 20 mil habitantes. O perfil social de seus habitantes é de classe média (alta e baixa), além de um grande número provindo de classes menos favorecidas. O público alvo da escola são alunos procedentes dos bairros vizinhos, como Willa Cabral, Santa Terezinha, além dos procedentes do próprio bairro e da antiga favela do Tambor, hoje urbanizada e incorporada ao bairro.

A Escola foi fundada em outubro de 1972, por iniciativa filantrópica do Lions Prata, e assumida pela Prefeitura Municipal de Campina Grande. Esta última mantém a escola sob sua administração, orientação pedagógica, recursos humanos e financeiros. A Escola Willa Farias, desde 2002, oferece ensino fundamental de 3º e 4º ciclos, tendo matriculado, em 2007, nos três turnos, aproximadamente 500 alunos, segundo informações da secretaria da escola.

Especificamente, no 3º ciclo, no qual esta pesquisa se desenvolveu, a matrícula corresponde a 322 alunos, também nos três turnos. O quadro de funcionários da escola se compõe de trinta e um professores, dois técnicos, um diretor, um adjunto, um coordenador, além de um dentista.

O prédio da escola, de propriedade da referida instituição filantrópica, é composto de 7 salas de aula; uma dependência destinada a várias funções (direção, convívio de professores, práticas de informática); dois banheiros; uma cozinha; uma área de lazer contígua a um espaço coberto e encimentado, onde estão distribuídas mesas e banco e é servida a merenda aos alunos. Além disso, esse espaço é destinado ao convívio espontâneo dos alunos durante o intervalo. Há, ainda, um pequeno espaço, com chão em areia, destinado a brincadeiras com bola.

Nesse espaço físico, com muitas limitações para um mais amplo exercício de funções educacionais, constrói-se, cotidianamente, o espaço social dos sujeitos escolares – alunos, professores e funcionários –, mediante relações de amistosidade de companheirismo, de poder, de autoridade e hostilidades, inerentes próprias aos grupos humanos.

Nesse espaço social, certamente, constroem-se/destroem-se germes de cidadania, expressos no respeito/desrespeito aos direitos e deveres dos alunos frente aos professores, destes frente àqueles. É desse espaço e de suas vicissitude que, em geral, alunos, quando, já adultos evocam lembranças e até têm saudade. Convém lembrar, aqui, o entendimento de Damiani (2005) sobre a relação cidadania-espaço:

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito (DAMIANI, 2005, p. 50).

Apresentamos, em seguida, descrições das aulas observadas na 5ª e 6ª séries da escola Willa Farias. Procuramos descrever o mais fielmente possível a dinâmica das aulas, adotando o esquema: descrição e comentário. O foco norteador, ou seja, categoria central de nossos comentários, foi a cidadania em construção dentro das aulas. Procuraremos, portanto, compreender como, a partir da prática pedagógica de docentes de Geografia, é possível observar sinalizações que apontem para o processo de cidadania.

3.2 Imagens de salas de aula de geografia

A organização da sala de aula, bem como o “fazer a chamada” ocupam, com frequência, a ação dos professores observados, no momento introdutório da aula. A manutenção da ordem, através do enfileiramento das carteiras e da ocupação pelos alunos é incentivada e cobrada. Carteiras fora da fila são “grande dismantelo.” Ou seja, é preciso manter a ordem num espaço em que, apesar das inúmeras críticas, o professor detém o poder e os alunos são corpos e mentes a ser modelados, por isso, devem estar calados e sentados em fila.

A “chamada” se desenvolve como procedimento regular em todas as aulas observadas. Essa rotina corresponde ao controle burocrático da escola que, registrando o aspecto presencial do ensino pelo qual o aluno, também, é avaliado, também documenta o cumprimento de um dever, constitutivo da cidadania. Ora, o aluno freqüentando as aulas está respondendo ao compromisso assumido, por ele ou sua família, no ato da matrícula com a escola. Assim, a mera rotina da “chamada” sinaliza tanto para um controle burocrático, quanto para o exercício de um dever. Em alguns casos, ainda, a “chamada” esconde traços de passividade do docente, frente ao desenvolvimento da aula, já que, muitas vezes, boa parte do tempo destinado às aulas é desperdiçado fazendo-se a chamada.

Px1 / aula do dia 5/12/2006

A aula de geografia começou às 7h25min. A professora organizou os alunos em suas carteiras e, após a chamada, resolveu o exercício passado na aula anterior. Depois, mostrou aos alunos o mapa mundi e onde estavam localizados o Brasil e o Estado da Paraíba. Explicou a legenda e a escala do mapa, identificando suas funções. Pontuou os lugares nos quais os alunos moravam e os que eles já conheciam, logo, os seus espaços. Um aluno, parecendo interessado, perguntou: “–Como é o espaço lá em cima?” A professora disse que esse espaço “lá de cima” era o espaço sideral. Ela deu outros exemplos de espaço e pediu que os alunos olhassem, através da janela, e apontou para o céu, as árvores que estavam na

escola, ao lado da sala de aula, e o ar que todos respiram para viver. Disse então, que esses elementos, faziam parte daquele lugar, do universo, ocuparam um lugar onde as coisas aconteciam. Nesse momento, a professora pisou forte no chão, pediu que os alunos fizessem o mesmo e disse: “– Isso aqui é a litosfera, a camada da terra em que vivemos. Os outros tipos de espaço estão aí, ocupados com tudo que vocês vêem. Vocês estão ocupando essa sala de aula, é um espaço de vivência; o quarto de dormir de suas casas é outro espaço de vivência. Todos fazem parte do grande espaço, a terra.” Outro aluno quis saber mais e perguntou: “– Para onde se vai quando morre? Para o espaço do céu?” Nesse instante, a professora brincou, dizendo que não sabia e, se lhe viessem dizer, ela iria ter muito medo.

A professora retomou a aula sobre as várias maneiras de representar o espaço. Quando coloca no quadro os nomes: mapas, plantas, mais um aluno chamou sua atenção e perguntou: “– Só o homem é quem constrói o espaço? E os bichos não fazem nada?” A professora respondeu que os animais e os homens vivem em perfeita harmonia, respeitando uns aos outros. O homem por ter inteligência, acrescenta a professora, usa a natureza e acaba com tudo. Já o animal convive em melhores condições com a natureza.

(Diário de Campo)

Entendemos que, no desenvolvimento do assunto em estudo, ocorreu uma saudável interação entre aluno- conhecimento-professor. As perguntas sobre o espaço e sua apropriação pelo homem desencadearam-se à medida que a professora fazia sua apresentação e exemplificava os espaços desde o terrestre ao sideral. Mesmo quando um aluno pergunta sobre o “espaço do céu,” dando a entender curiosidade sobre um conteúdo metafísico, estava em elaboração um conceito sobre espaço. A condução deste exemplo foi levada com certo humor e respeito. A curiosidade de outro aluno sobre a ação exclusiva do homem no espaço é enfrentada pelo professor com certa tendência a criticar a ação do homem e exaltar a ação dos animais. Essa dicotomização se sustentaria?

Entendemos que, na dinâmica da aula, desenvolveu-se uma interação pedagógica positiva entre aluno/conhecimento/professor, que o aluno fez a apropriação de conhecimentos que potencializam o entendimento de relações do homem com o espaço e da ação humana na construção do espaço. A apropriação do conhecimento é um elemento da construção da

cidadania, assim como o direito à expressão de suas dúvidas. Germes de cidadania se processavam nas atividades em desenvolvimento.

Px1 / aula do dia 11/12/2006

A diretora da Escola adentrou na sala de aula para dar um aviso. Pediu alguns minutos e informou que os alunos estavam, terminantemente, proibidos de se aglomerar no bebedouro. Só podia ser liberado um de cada vez, pois, eles estavam jogando água uns nos outros, com brincadeiras de mau gosto, o que causara a queda de uma professora.

Uma aluna retrucou, dizendo que não tinha sido aquela turma que estava brincando no bebedouro. “– Não foi a gente não. Foi a 5ª B. A gente vai pagar por eles ?” A diretora disse que a regra serviria para toda a escola. Ninguém poderia ficar mais no bebedouro, com aquele tipo de comportamento. Alguns alunos resmungaram: “– Os outros fazem, a gente é que paga?”. A diretora reitera a informação e se retira. Quando ela sai, todos ficam inquietos, dizendo que não vão morrer de sede e que vão sair da escola. O professor pediu silêncio e criticou os alunos por aquele comportamento. Lembra que, momentos antes, alguns comentavam sobre a violência no seu bairro, sob comoção de todos da sala. E os adverte:

“– De que adianta vocês se chocarem com um marido que bate na mulher, se vocês têm brincadeiras desagradáveis na escola?! Empurrões, jogar água uns nos outros, palavrões, apelidos! Além do mais, a água é um bem precioso. A escola é lazer, mas aprendizado, acima de tudo. Vocês precisam pensar melhor na vida que querem pra vocês. O mundo não é brincadeira”.

(Diário de Campo)

A proibição da Diretora ao uso coletivo do bebedouro reflete desordens no ambiente escolar. As normas institucionais estavam sendo violadas e a segurança de alguns atores da Escola estava ameaçada. A intervenção visava ao restabelecimento da ordem na Escola, exigia o cumprimento de deveres dos alunos dentro do espaço escolar, fazendo, proibições, portanto.

A reação de alguns alunos a essa proibição testemunha a consciência de uma punição por algo não feito. A justificativa clara de uma aluna indica a defesa de direitos violados. Por

sua vez, o comentário do professor, trazendo reações da turma a violações de direitos, em casos comentados em outras aulas, coloca para os alunos a necessidade de reflexão sobre a própria conduta coletiva na escola, comparativamente a outras violações de direitos praticados na sociedade.

O conjunto dessas ações e reações compuseram uma situação de desconforto para a Escola e uma circunstância na qual estiveram em destaque questões de direitos e deveres, cumprimento de papéis alinhados ao bem-estar de um coletivo, além da coragem de lutar por direitos usurpados. A formação da cidadania não estaria em curso nessa situação?

Px2/ aula do dia 16/02/2007

A professora colocou no quadro o tema: o espaço de vivência do ser humano – níveis ou dimensões do espaço. Muitos alunos conversavam, dando pouca atenção à aula. A professora os repreendeu: “– Esse assunto ainda irá servir pra muita coisa na vida de vocês. Pobre sem estudo tem condições terríveis de vida”.

Os alunos ficaram em silêncio. Parece que a afirmação da professora, em tom austero, soou como uma grande certeza para eles. Mas em poucos instantes, as conversas paralelas foram retomadas. Novamente, a professora interveio, tomando outra postura; a de ficar em silêncio, olhando para eles. A grande maioria ficou calada. A professora decidiu fazer uma leitura oral e pediu a uma aluna que começasse a ler em voz alta. A aluna obedece e a professora vai ouvindo e caminhando entre as carteiras.

*Num certo momento, ela interrompeu a leitura. “– Vocês estão acompanhando a leitura ou não? Então, perceberam a pergunta que o autor faz?.” Um aluno diz: -“Não, professora, mas entendi que fala de onde a gente vive”. A professora elogia o comentário: – “Exatamente, você está entendendo bem. O que eu quero chamar atenção de vocês é: **como a nossa sociedade, a chamada sociedade moderna, percebe e ocupa o seu espaço?**”. A aluna, que lia, o texto diz: “– Hoje, o povo só quer fazer edifício.” Outro diz rapidamente: “– é porque edifício é mais bonito e cabe muita gente nele, de uma só vez.”.*

A professora explica: “– Assim como os objetos e os acontecimentos, nós, seres humanos, também ocupamos um lugar no espaço e situamo-nos no tempo.”. E continua a

explicação: “– Ninguém no passado, lá nos tempos antigos, imaginava que a terra fosse tão grande. Que tivesse mares, ilhas etc. Então, a população foi aumentando, se dividindo e cada povo ocupando seu lugar no planeta terra. Não é assim!?”. Alguns alunos respondem sim. Outros permanecem calados ou conversando. E, a professora continua: “– Essa ocupação vai depender de cada modo de vida que esse povo tem. Por exemplo, o edifício [aponta para a menina que havia falado nele], ele é uma construção urbana, da cidade. Geralmente são várias residências, para várias famílias, por isso cabe muita gente”. Um aluno corrige: “– Residência não, apartamento professora.”. “– Residência, retruca a professora escrevendo no quadro: *domicilio = casa ou lugar onde se reside, onde se mora.* “Quando alguém pergunta onde você reside, você dá o endereço, rua tal, bairro, estado, país. Não é? Ou você vai dizer numa casa, num apartamento?”. E para completar, continua a professora: “– Isso que eu acabei de mostrar aqui no quadro é chamado de níveis de dimensão do espaço”. A professora volta ao quadro, apaga o que estava escrito e começa um novo texto:

- 1- Casa-Rua João Quirino.*
- 2- Bairro ou sítio – Catolé*
- 3- Cidade e município – Campina Grande*
- 4- Estado – Paraíba*
- 5- País – Brasil*
- 6- Continente – América do Sul*
- 7- Superfície Terrestre*

Após o registro, ela pede que os alunos procedam da mesma forma, escrevendo a seqüência do nível ou dimensão em que eles se encontravam”. Pergunta se todos entenderam e os alunos respondem afirmativamente. Então, a professora propõe um exercício para avaliar a aprendizagem dos alunos. Um aluno diz que não ia dar tempo e pede que deixasse para a outra aula. A professora, então, diz que quem fizesse as três primeiras questões estava livre e podia sair antes do término da aula.

Instantes depois, um aluno diz ter respondido as três primeiras questões. Ela corrige e reprova o resultado: “– Você jogou as palavras soltas no texto, possivelmente para se livrar da tarefa e ir embora mais cedo. Isso não é correto. Vamos fazer como o combinado. Vá e

melhore essas questões”. Outra aluna leva-lhe o caderno, a professora observa, sugere alguma modificação e libera a aluna. Depois, avisa que vai liberar a turma por fila; principalmente a mais comportada. Um silêncio profundo toma conta da sala de aula. Começa, então, a sair a primeira fila da direita e assim por diante.

(Diário de Campo)

Como se pode perceber, a aula se desenvolve centrada nos níveis e dimensões do espaço. A professora enfatiza esse entendimento quando insiste que o ser humano ocupa um lugar no espaço e que essa ocupação depende do modo de vida de cada povo. Com suas diferentes maneiras de trabalhar, seus costumes, suas culturas, o espaço vai assim se modificando. Ela afirma a aula com a seguinte pergunta: **Como a nossa sociedade, a chamada sociedade moderna, percebe e ocupa o seu espaço?** Assim, a professora consegue ajustar o conteúdo à realidade dos alunos, fazendo-os participar e entender, tanto o local – comunidade, o espaço de vivência e suas características - quanto o global e a multiplicidade de vivências com os lugares.

O conteúdo trabalhado nessa aula contempla um objetivo dentre tantos, apontado pelos PCNs (Geografia): fazer o aluno “reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e represente os lugares onde vivem e se relacionam” (PCNs, 1998, p.54).

Entendemos que ao agir assim, explicando os vários modos de ocupação do espaço por cada povo, segundo o estilo de vida de cada um, a prática dessa professora representa um elemento constitutivo das sociedades. Assim sendo, o aluno pode questionar-se como o cidadão de um determinado lugar e, também, questionar a existência ou não de cidadania de outras pessoas que convivem nesse mesmo lugar. Nesse sentido, Fonseca e Oliva (2005) entendem que:

Estudar a realidade social contemporânea sem um ponto de vista geográfico (o espaço) é tratar as sociedades como se elas fossem abstratas e imaginárias, como um corpo invertebrado que não tem como se sustentar (FONSECA e OLIVA, 2005, p. 72).

Py3/ Aula do dia 22/2/2007

Nesta aula, a professora explicou o significado de sociedade, povo, nação e país e procurou mostrar que em geografia, “– o nosso interesse é voltado para a sociedade humana, pois é ela que modifica profundamente a natureza e constrói o espaço geográfico.” Em seguida, estabeleceu a diferença entre a sociedade humana e as sociedades formadas pelos demais seres vivos. Usando o exemplo da sociedade de abelhas, perguntou se aquela sociedade teria a mesma organização, durante milhares ou até milhões de anos. Antes de obter alguma resposta, ela acrescenta que aquela organização é formada pela rainha, operárias e zangões. Um aluno diz: “– Nós já estudamos isso em Ciências. A senhora vai falar de novo?” A professora continua dizendo que sociedades, como a das abelhas, das formigas e outras, não mudam, enquanto a sociedade humana passa por transformações intensas e variadas. Revoltas, revoluções, guerras, a maneira de vestir, de trabalhar, de comer e também de educar acarretam mudanças na sociedade humana. Uma aluna pergunta: “– O que o modo de vestir tem com isso?” A professora explica que, no passado, mulher não votava, nem vestia calça comprida. Hoje, elas fazem tudo isso e, ainda, dirigem tratores, gerenciam bancos, são políticas.

A professora continua dizendo que, hoje, a educação dos pais para as crianças é bem diferente daquela na qual eles foram educados e tudo isso mostra como a sociedade humana se modifica. Outro aluno quer saber por que a guerra transforma a sociedade. A professora explica a calamidade de uma guerra com mortes, mutilações, traumas psicológicos, fome, saques, miséria. No meio ambiente, enfatiza, a guerra ocasiona a destruição do solo, da água, energia, poluição, radiação etc. Um aluno conclui e pergunta: - “A guerra é ruim pra tudo? E como ainda tem guerra no Iraque?”

A professora responde que o caso do Iraque é peculiar. Além de questões territoriais, há uma forte questão religiosa, fundamental para determinar todo o processo de conflitos inacabados no Iraque. E completa: “– A guerra é milenar. Em todos os tempos, houve guerras e elas sempre trouxeram grandes transformações para o mundo.” A professora continua a aula, escrevendo no quadro: Povo, Nação, País. Uma aluna pergunta: “– Professora, por que é que o povo do mundo sofre tanto?” A professora quer saber a que

sofrimento ela se refere. Aluna: “– O pobre não tem chance de viver na vida.” A professora retruca, afirmando que as chances aumentaram muito, com o acesso à escola: “– Conhecimento é sinônimo de sucesso e vida melhor,” enfatiza a professora. Outro aluno, parecendo inconformado, rebate: “– Por isso tem que roubar mesmo! Ninguém liga pra pobre. Os políticos querem saber do dinheiro no bolso.”

A professora pondera, dizendo: “– Se a gente for justificar, utilizando o erro de políticos, a gente vai ser errado também. Onde tudo vai parar? O certo é saber votar e procurar ser honesto e justo com a vida.” Completa uma aluna: “– O exemplo errado dos outros não pode ser caminho para ninguém, não é professora?”

A aula continua e é destinada à discussão sobre as condições materiais e intelectuais de países pobres, exclusões e injustiças sociais que assolam esses países e como o povo reage a essas condições, ora na passividade, ora na indignação e, na maioria das vezes, na apatia.

(Diário de Campo)

A professora tenta conduzir a participação dos alunos no assunto, acatando suas perguntas, seus comentários, estabelecendo diálogos com eles em uma interação construtiva. A abordagem sobre a condição da mulher merecia tratamento mais elucidativo, considerando preconceitos e discriminações ao gênero feminino, entre outros. Segundo os PCNs (1997), a escola tem um papel fundamental no combate ao preconceito e discriminação, porque:

Em primeiro lugar, é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (PCNs, 1997c, p.24).

Outro tema significativo da aula foi relativo à cultura, que a professora definiu como forma de alterar a sociedade humana. Aliás, abordar a pluralidade cultural no Brasil parece-nos tão importante quanto necessário para fomentar a formação da cidadania, à medida que

com essa abordagem as diferenças raciais existentes que, sob esse mito da harmonia racial, legitima a subordinação de cultura a outra julgada superior. Esse mito tem sido largamente denunciado:

Disseminou-se, por um lado, uma idéia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro, – que se dissolveram, dando origem ao povo brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (PCNs, 1997, p.30).

Além dos temas já citados, desenvolveu-se, também, na aula a questão do voto, quando os alunos identificaram a força desse instrumento democrático e desprezaram a corrupção propícios para a sensibilização cidadã, com a questão do voto. A professora reconhece o direito político da escolha de dirigentes, porém, obscurece os demais direitos do cidadão, como o direito à liberdade, à justiça, à moradia, à segurança, a emprego.

A ciência geográfica em sua perspectiva crítica potencializa o saber crítico necessário à vida cidadã.

Px2 / aula do dia 28/2/2007

A professora estimula os alunos, no início da aula, com a afirmação: “– A aula hoje é boa demais! Vamos falar sobre a origem da terra, planetas, estrelas e tudo mais.” Os alunos mostraram imediato interesse. Um deles associa a origem da terra à teoria criacionista e associa: “– Professora, quem criou a terra foi Deus? Isso tudinho ele fez só em 6 dias!?”. Antes que a professora respondesse, outro aluno bem empolgado se apressa em dizer: “– Em Marte, tem mesmo ET’s ? Eu acredito que tem. E a senhora professora?” Certamente, estavam postos problemas interessantes para a aula.

A professora comenta que tudo que eles estavam perguntando tinha explicação. Então, dá o conceito de Universo: conjunto de tudo que existe – planetas, estrelas, galáxias, etc). Outro aluno pergunta: “– o que é uma galáxia?”. A professora indica a página do livro deles que tem o assunto e pede para que leiam e depois digam com suas próprias palavras o

que entenderam com relação ao universo, galáxias, etc. Um aluno insiste que ela explique a existência ou não de Extra-terrestres. A professora, então, explica que países com tecnologia avançada e pesados investimentos pesquisam, estudam essas questões; mas ainda não existem respostas decisivas. Como exemplo, ela diz que, em relação aos ET's, a Nasa, uma corporação científica dos EUA, em suas pesquisas espaciais, tem registros sobre o que observaram e estudaram sobre o espaço. Mas prova concreta da materialização de um ET, ainda não há. A professora então, arremata: "Se aqui no planeta terra há vida, por que no planeta Marte não haveria? Se lá encontrarem apenas um micróbio, não importa, encontraram uma vida." Os alunos ficam calados com a explicação e com o que observaram nas fotos do livro didático.

(Diário de Campo)

Os alunos mostraram-se curiosos perante o conteúdo da matéria. O procedimento didático estimulou a busca de informações em livros. Mais algumas questões. Até que ponto, o estímulo à busca de informação em fontes bibliográficas é uma constante nas aulas, fomentando a autonomia discente?

Faz-se necessário compreender que o futuro do aluno como cidadão no contexto da sociedade de conhecimento requer autonomia, pensamento próprio, atitudes competentes e principalmente solução para problemas. A metodologia usada estaria afinada a tais fins?

Py6 / aula do dia 24/3/2007

O professor entrou em sala e deu continuidade ao assunto da aula anterior: desenvolvimento e subdesenvolvimento. Foi vai ao quadro e escreveu: Classificação muito importante nos dias atuais; as economias desenvolvidas e as economias subdesenvolvidas.

Vai explicando, citando os elementos que diferenciam as nações desenvolvidas das subdesenvolvidas: a indústria, a agricultura, o ensino, a tecnologia, o comércio externo, etc. Nos países subdesenvolvidos, o nível de vida da população é baixo. Apenas uma minoria rica consome serviços modernos. O professor continua mostrando diferenças entre um país desenvolvido e outro subdesenvolvido, quando uma aluna pergunta: "– Professor, os países

subdesenvolvidos não podem ser como os desenvolvidos? Por que os subdesenvolvidos não tratam a população como no desenvolvido?”

O professor explica que, no desenvolvido, a economia é mais forte, a cultura mais respeitada e valorizada e o nível de escolaridade bem maior que nos países subdesenvolvidos. O professor pede que os alunos observem uma fotografia no livro e constatem diferenças. A fotografia revela uma praça em São Francisco, nos Estados Unidos, e outra praça em Quito, Equador. Então ele pergunta: “– Quem é mais bem cuidada e limpa? O número de pessoas pobres identificadas na fotografia do Equador é bem maior não?” Continua a explicação: “o nível de escolaridade é outra característica que define bem os países pobres e ricos. Nestes o índice de analfabetismo é zero”. Um aluno pergunta: “– Nos países ricos tem muita indústria para eles trabalharem, não é?”. O professor concorda e acrescenta: “– Nos países subdesenvolvidos, tem indústria também só que o processo é parcial e a tecnologia fraca, aí o desenvolvimento fica comprometido.” Outro aluno pergunta: “– Professor, mas em todo lugar existe pobre e rico?” “– Sim. Mas prestem atenção. Nos países subdesenvolvidos, a pobreza da maioria da população é agravada pelo fato da renda estar concentrada nas mãos de uma minoria rica.” Respondida à pergunta do aluno, o professor vai ao quadro e escreve o seguinte:

- A) Nos países pobres, os 10% mais ricos ficam com 40 ou 50% da renda nacional. E os 60% mais pobres ficam, no mínimo, com 32% da riqueza total do país.*
- B) Nos países ricos, os 10% mais ricos normalmente não ficam com mais de 30% da renda nacional, os 60% mais pobres ficam no mínimo com 35% da riqueza total do país.*

A explicação sobre as desigualdades sociais contempla a existência da desigualdade em todos os países. O problema de que, nos países subdesenvolvidos, os pobres são mais pobres e os ricos mais privilegiados. Nos países desenvolvidos, as pessoas com baixos rendimentos – motoristas de táxi, pedreiros, faxineiros – ganham o suficiente para ter casa própria, eletrodoméstico etc.

“– Então é por isso que os brasileiros vivem sofrendo para ir pra lá? A televisão mostrou eles atravessando um rio.” Diz um aluno. O professor explica que esse lugar que os brasileiros almejam é os Estado Unidos, e a travessia é um rio que faz fronteira entre os

Estados Unidos e o México. Dando continuidade ao assunto da aula, o professor fala também que alguns programas sociais existem ultimamente, como a bolsa família, para tentar corrigir as grandes distorções no nosso país.

(Diário de Campo)

A formação de cidadania se articula nessa aula com conteúdos que instigam o alunado a questionar o país onde habitam e as dinâmicas sociais que nele reconhecem. O ensino de Geografia destina-se a formar cidadãos capacitados a “ler”, decifrar a organização do espaço geográfico, identificando suas estruturas básicas e as relações principais que se estabelecem entre elas.

Identificamos, também, que o compromisso social da educação é imensurável, sendo necessário que o professor assuma sua prática pedagógica, fazendo indagações, questionamentos ao mesmo tempo em que deve buscar respostas que constituam um aprendizado para o aluno.

Entendemos que esta aula conduz a posicionamentos críticos, quando expõe indicadores econômicos e sociais da riqueza e bem-estar, do homem, da pobreza e da exclusão social, tanto em países subdesenvolvidos como desenvolvidos. Nesse sentido, vale aqui reiterarmos que, na Geografia Crítica, o conhecimento provém do meio:

O conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ensinada ou vulgarizada, é sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VESENTINI, 1999, p.37).

Px3 / aula do dia 27/3/2007

No momento em que os alunos ficaram sabendo da organização de um trabalho para a unidade, a agitação e euforismo foram gerais. A professora esclareceu que o trabalho tinha regras que, devidamente cumpridas, levariam ao para o sucesso do trabalho e da avaliação. Então, convocam todos a prestar atenção nas seguintes regras que foram escrito no quadro:

1. *O aluno não pode fazer nenhuma tarefa do trabalho em casa. Deve trazer tesouras, colas, revistas e cartolinas para montar cartazes em sala.*
2. *Ao escolher o espaço na sala de aula, onde irá confeccionar o trabalho, não se pode arrastar as carteiras. Caso escolha o chão da sala de aula, não pode fazer barulho algum, nem discutir em tom alto e grosseiro com o colega.*
3. *Quando houver dúvidas, não gritar, nem ir ao encontro da professora. Deve levantar a mão e ela irá ao seu grupo. A professora ficará caminhando entre os grupos observando, avaliando.*
4. *Ao terminar o trabalho, arrumar as carteiras. Mínimo de barulho. A sala deve ficar limpa e organizada. Pelo cumprimento destas tarefas, o grupo ganhará 5 pontos e outros 5 pontos pela apresentação do trabalho.*

Com o trabalho proposto, os alunos demonstram certa apreensão. Um deles perguntou: “– Professora, e se no meu grupo tiver alguém que não cumpra as regras, o grupo todo se prejudica?” “– Não, esse aluno vai ser avaliado individualmente e, como o trabalho será feito em sala de aula, eu vou estar presente, tudo será observado”, tranqüiliza a professora.

Outro aluno, preocupado, argumenta: “– Onde vamos arranjar colas e tesouras?” A professora responde que na escola tem e pergunta se eles têm mais alguma dúvida. Uma aluna pergunta – se o trabalho só podia ser feito em cartolina.

A professora respondeu: “– Esse trabalho é uma criação de todos vocês. Eu estou dando apenas as regras e os temas. Se não quiserem cartaz, não usem. Precisam ser criativos para explicar e demonstrar o que fizeram.”

“– Esse negócio de apresentar eu não gosto. Não vou aí pra frente falar não.” Diz um aluno. Outro observa: “– Professora, é muito melhor a senhora fazer um monte de pergunta e a gente responder”. A professora diz: “– Todos precisam apresentar aquilo que construíram. Perguntas e respostas estão ultrapassadas.”

A professora diz que, no dia do trabalho deles, poderia ser feito um círculo na sala e eles apresentariam sem problema. A grande maioria vai confeccionar seus cartazes, colar no quadro e explicá-los. E aconselha: “– Vocês precisam se desinibir mais, ser mais corajosos.”

A professora vai ao quadro e coloca os temas a serem trabalhados pelos grupos:

- A) A terra como um planeta*
- B) A origem do universo*
- C) Sistema solar*
- D) A terra: formas e movimentos*

Para a realização desses trabalhos, três semanas decorreram. Todos se comprometeram com o estudo e cumpriram as regras estabelecidas. Eles próprios eram vigilantes uns dos outros. Ao término da preparação, começaram as apresentações. Foram usados cartazes, mostrando: o universo em expansão; um telescópio espacial que mostrava as distâncias astronômicas; a região central da via Láctea; planetas do sistema solar, um eclipse solar, fases da lua e o movimento de rotação e translação da terra.

O trabalho foi apresentado e passados os primeiros instantes, o que era inibição e insegurança passou a ser desenvoltura, confiança e empolgação.

(Diário de Campo)

Com o desenvolvimento dessa aula, temos a impressão de que o papel da geografia na escola permite ao aluno pensar em espaços cada vez mais amplos, rompendo com sua inclusão no local imediato de sua vivência. Através do trabalho escolar com esta disciplina, a professora dirige os alunos a apropriarem-se de conhecimentos, imagens e elementos de representação gráfica que facilitam seu entendimento do mundo, do universo estudado pelos cientistas, desde muito tempo. Dessa forma, o processo de ampliação do espaço para o aluno do entendimento da ação do homem sobre o espaço estava deflagrado. Certamente, aí estão elementos de formação da cidadania.

Instalou-se, na aula, uma relação pedagógica na qual professor e aluno assumiram posições de pessoas capazes de pesquisar e chegar a conclusões próprias, sem se contentarem com conhecimentos prontos.

A professora começou a aula dando a definição de Estado. Colocou no quadro o seguinte conceito: “Estado. É o conjunto das instituições que formam as organizações político-administrativas de uma nação, o governo, as forças armadas, as escolas públicas, as prisões, tribunais, polícia, hospitais públicos etc.” Em seguida, ela explica que a polícia era a força do Estado agindo para a manutenção da ordem e paz. Nesse ínterim, um aluno apontou contradições sobre a polícia: “– O papel da policia é prender quem anda errado, fazendo o que não deve. E o que a gente mais vê é a polícia e muitos policiais sendo presos.”

A professora explicou a condição da maioria dos profissionais do Brasil, com baixa remuneração, sem tempo para se aperfeiçoarem e estudarem mais, melhorando suas funções com posturas mais éticas e cidadãs. Ao dizer isso, ela tentava fazer com que aquele aluno percebesse que os policiais são pelas políticas públicas injustas e sofrem alto grau de estresse, e que, mesmo assim, esses profissionais estão nas ruas para nos dar segurança. Enfim, ela argumentou que as circunstâncias negativas que pesam sobre o policial podem explicar condutas corruptas, mas não justificariam à polícia ter comportamento de bandido. Um aluno quis saber se era preciso estudar muito para ser policiais. A professora explicou que, atualmente, para todo cargo, é necessário ter concluído pelo menos o ensino fundamental I: “Um gari, por exemplo, precisa ter o fundamental completo”.

Uma aluna se surpreendeu: “– Um gari, pra varrer na rua?” A professora mostrou que o exercício dessa atividade parecia ser fácil e que qualquer um faz, mas os órgãos públicos se preocupam não só com a praticidade do trabalho, mas com as relações interpessoais, ler um aviso sobre as regras e escalas do trabalho, etc.

A professora continuou abordando o Estado e suas funções, o controle por ele exercido. Mostrou que todos os funcionários públicos, escriturários, médicos, lixeiros e o presidente da republica são trabalhadores do Estado; que suas atividades são estatais. Outro aluno intrigado com a descoberta, perguntou: “– Então, que dizer que o Presidente da República é um trabalhador? Ele é o dono do Brasil, não é?” diante dessa pergunta, a professora respondeu: “– Como eu falei, ...” Depois dessa resposta que parece não ter respondido a pergunta do aluno ou desfeito a dúvida dele, a professora diz que a palavra “estado” contém outros significados. Por exemplo, o estado brasileiro pode indicar as

divisões territoriais do país... Além disso, ela explica que, mediante o voto, a democracia, o cidadão pode escolher quem vai governar o país por um tempo determinado. Aqui, ela respondendo, de forma clara, “a pergunta formulada antes por um dos alunos, arremata: “– O dono do Brasil não é o presidente, sim? Entenderam?”.

Uma aluna enfatiza bem: “– Por isso que a gente tem que votar muito certo. Se não o pobre vai ficando mais pobre e esquecido.” A professora diz que, no passado, as condições eram piores. E acrescenta: -“É por isso que precisamos estar muito atentos para a escolha dos nossos representantes. Outro aluno quer saber: “– Professora, por que criança não pode votar?”.

A professora informa que a lei do país não permite e que criança ainda é imatura para uma decisão tão séria, como a de escolher um representante para comandar a sociedade, com seus direitos e deveres. O aluno insiste: “– Os adultos fazem tudo errado. Votam por dinheiro e a gente não ia fazer isso.” Nesse momento outro aluno diz: -” Eu só voto, se valer um **dinheirinho**. Eles não fazem nada, então é pra dar dinheiro mesmo.” “– Essa não é a saída”, diz a professora, “precisamos estar vigilantes, não aceitar essa corrupção que está por aí. A sociedade como um todo precisa participar e cobrar. Ficar atento a tudo.” O aluno argumenta:

“– Mas, professora o desemprego é grande e todo político engana e rouba tudo.” A professora retruca que, se eles erram, a sociedade pode corrigir, não votando mais. Só não pode fazer igual, se acomodar com isso. Deve-se escolher bem e colocar os corruptos para fora do sistema. O voto é a grande solução. Uma aluna diz: “–Políticos são todos iguais. Chegam na casa da pessoa, prometem tudo de bom, ganham e depois esquecem tudo.” A professora incentiva-os a denunciar aqueles que tentam corrompê-los.

Os alunos continuam visivelmente interessados no assunto. Outro aluno observa: “– Os políticos roubam o povo e nada acontece. O **caba** pega um tênis, leva **porrada** à vontade e vai preso. Os ricos, os políticos roubam muito mais dinheiro, vai e vem na delegacia e num dá em nada.” Um colega mal deixa-o terminar seu raciocínio e diz: “– É mesmo! Não acredito nos políticos e nem na policia. Esse negócio de dizer que eles são amigos e querem a paz é mentira. Quando a polícia vai revistar nós, é cada **porrada**, que só vendo. A gente fica é

*todo doído. Depois, dizem “limpeza” pode ir”. Outro aluno aproveita a fala e completa: “– No dia que eu crescer e tiver um **revove**, o primeiro a morrer é um “poliça”.*

A professora escuta todos e começa a pensar em voz alta: “– Se vocês pensam assim aos 12, 13 anos de idade, onde é que vamos ter homens e mulheres sabendo votar e educar seus filhos !?. Onde vai parar essa sociedade que é feita por vocês!? Já pensaram nisso? Vocês só têm isso a oferecer ao mundo? Vocês convivem com a violência, sofrem com ela e ainda acham ser ela a saída? Vocês estudam, são inteligentes, sabem das coisas que acontecem. Precisam denunciar, criticar, mas não copiar. Se você diz que seu plano é ter um revólver para matar um policial qual é a diferença entre eles e você? Por que não ser igual a um profissional decente?. Só tem gente ruim no mundo? E os que defendem crianças da violência, que evitam assaltos, protegem a sociedade? São policiais ruins?”

A professora fala mais sobre violência, sobre os profissionais descompromissados, os policiais corruptos e os honestos e da sociedade medrosa e acomodada. Volta ao assunto: o controle exercido pelo Estado sobre as pessoas.

(Diário de Campo)

Estabeleceu-se há aula uma interação construtiva entre a professora e os alunos, em torno do assunto, da Constituição do Estado e dos percalços de cidadania. A professora, ao trabalhar o Estado e seus órgãos, constrói uma dinâmica participativa e cheia de reações emotivas e posições educacionais de professora; os alunos viram a estruturação e organização da sociedade. Do Governo, identificaram problemas decorrentes da complexa relação Estado-Sociedade.

Neste caso, quando as aulas são interessantes, e de qualidade, provocam posicionamento, questionadores por parte dos alunos. A formação do cidadão estava em processo nessa aula, na qual foi significativa a chamada que a professora fez sobre posições que os alunos podem tomar na superação de problemas da sociedade. Para Matinez (2000), a cidadania é uma condição dinâmica:

A própria cidadania não pode ser entendida como uma condição estática, definitiva e acabada, pois ela só se realiza na dinâmica, no processo contínuo de conquista e defesa, construção e expansão, tanto no campo do direito, quanto no das condições concretas de existência, no plano ético e cultural, no interesse individual e no coletivo (MARTINEZ, 2000, p. 24).

Py5/ aula do dia 04/04/2007

A professora, após manter sua rotina de sala de aula, vai ao quadro e escreve: “– A economia brasileira.” Explica que o Brasil é um país subdesenvolvido, mas com elevado grau de industrialização, de fato um dos mais industrializados de todos os países do Sul, perdendo somente para a China, que teve um grande crescimento industrial na década de 90. Fala sobre as atividades industriais do Brasil e sua concentração em Minas Gerais e São Paulo. Diz que há poucas indústrias no Norte e Nordeste. Uma aluna, curiosa, pergunta: “– Então, é por isso que o Nordeste é pobre?” A professora diz que são várias as causas, entre elas, o número de analfabetos, a dependência econômica de outras regiões, o clima e sua influência no espaço. A mesma aluna pergunta: “– Mas o Brasil é rico? Ele tem indústria, não tem?” A professora afirma que o Brasil tem indústrias, mas não o suficiente, pois também tem sua dependência econômica das grandes potências capitalistas como os Estados Unidos, Japão, Alemanha, etc. “Aliás, diz a professora, não só o Brasil como todos os países subdesenvolvidos vivem nessa condição.” A professora ainda fala sobre a economia do Brasil, sua subordinação ao exterior e que isso empobrece o país, que uma parcela importante da produção econômica do Brasil, não só industrial mas principalmente agrícola e mineral, vai para o exterior, para as economias capitalistas poderosas. Um aluno pergunta: se para nós não sobrava nada. E a professora responde: “– A pequena parte fica para o mercado interno e essas causas contribuem muito para a pobreza no nosso país.” “– Também, o povo do Brasil agüenta tudo calado!”, reclama uma aluna. A professora diz que o problema do Brasil é a desigualdade social que é a maior do mundo e que isso implica diretamente na educação, pois o Brasil investe pouco e mal na educação e em pesquisa tecnológica. Um aluno pergunta: “– Se o povo todo fosse bem educado, arrumava trabalho bom?”

“– Possivelmente. As nações que tiverem um bom sistema educacional para o povo e uma força de trabalho com alto nível de escolaridade são bem desenvolvidas”, explica a professora que conclui a aula, falando sobre percentagens de distribuição de renda e investimentos que são feitos em educação condições de trabalho e como a educação o trabalho modificam o espaço.

(Diário de Campo)

Esta aula trouxe assuntos atuais e questionadores sobre a realidade do país, assunto este bastante veiculado na mídia. A professora investigou os alunos a pensar e compreender essa realidade. Observamos que, em uma das participações, um aluno apontou uma contradição central do Brasil: ser um país industrializado, mas de população pobre.

Nessa aula, o desenvolvimento econômico do Brasil está focalizado na indústria, mas como ela se apropriou do espaço de forma desigual e centralizadora, nas causas e conseqüências dessa forma de apropriação.

A relação do mercado interno e externo, com as mercadorias envolvendo a vida econômica do nosso país, despertou no alunado preocupação com desigualdades sociais e econômicas dos brasileiros. No que concerne aos investimentos feitos pelo Brasil, percebemos que para uma parte dos alunos, ficou uma certeza: o Brasil investe pouco e mal na educação e em pesquisa tecnológica. Já os países ricos têm um povo e uma força de trabalho com altos índices de escolarização e cidadania.

Os assuntos desta aula possibilitaram o entendimento de contradições da sociedade brasileira. A postura da professora parece articular-se a uma pedagogia não alienante sobre a dinâmica social.

Py4 / aula do dia 15/4/2007

A professora iniciou a aula perguntando se os alunos estudaram o assunto determinado-as diferenças sociais e os diferentes espaços de vivência. Ela ainda lhes perguntou se haviam trazido as fotos ou desenhos que mostram as diferenças de espaços sociais e de vida. Alguns alunos trouxeram desenhos das ruas deles e dos vizinhos, pois não

tinham fotos para trazer. Outros não entenderam o assunto e não souberam responder: “– Professora, esse livro é difícil demais. Só fala do espaço de Renata, do quarto de Renata. Sei de nada não.” A professora escuta e diz: “– Realmente, falar do que vivemos e conhecemos é fácil, é melhor. Mas, entendam que todos nós, nordestinos ou paulistas, ocupamos espaços; e Renata é apenas um nome que o autor do livro usou para nos mostrar a dimensão de um determinado espaço, por exemplo, o quarto de Renata, que pode ser ou não do tamanho do quarto de vocês. Tanto vocês como Renata moram numa casa, numa rua, numa cidade e todos, no Brasil, no planeta Terra, não é?” Uma aluna observa: “– No livro, fala também de Tiago que mora no sítio” Muito bem, diz a professora e acrescenta: “– A casa de Tiago não tem rua, não tem bairro. É outra dimensão de espaço, estão vendo? Espaço diferente do de Renata, mas o sítio, geralmente, pertence a uma cidade, que pertence a um estado. Por exemplo: Quem mora em um sítio de Lagoa Seca pertence a quem?” Todos responderam, que era a Lagoa Seca embora uma aluna tenha respondido Campina Grande. A professora explica que todos têm razão nas respostas: “– O sítio pertence a Lagoa Seca e Lagoa Seca é subordinada a Campina Grande, Estado da Paraíba”. A professora prossegue, afirmando que estamos todos na mesma condição de humanos e que o que nos diferencia uns dos outros é a cultura, a moradia, a extensão da terra em que habitamos e a distribuição de renda. Os alunos ficam silenciosos, ouvindo-a explicar. Ela lembra que pediu desenhos, fotos que representassem dimensões de espaço. Um aluno mostra o caderno em um sinal de resposta à tarefa. A professora pede que ele vá ao quadro. O aluno desenha uma casa com porta e janela, algarobas em frente da casa e uma estrada de ferro. Em seguida, desenha outra casa grande com grades de ferro, cerca elétrica, carro na garagem e uma rua asfaltada.

A professora elogia o desenho do aluno e mostra como as diferenças sociais e os diferentes espaços ou vivências estão representados: “– A casa com as árvores está localizada num bairro da cidade e a outra, em outro bairro. No centro que representa, na maioria das vezes, um espaço com mais desenvolvimento”. Antes que a professora terminasse essa explicação, o aluno diz: “– Não é assim não, professora. A casa de árvore na frente é a minha casa, no Catolé, Tambor. E a outra é a casa dos ricos, no Catolé também” A maioria da turma ri e a professora comenta que não era a questão “dos ricos, apenas”. Então, a professora prossegue: “– Aqui está nossa aula: diferentes tipos de espaços e as diferenças

sociais”. Ela continua argumentando que, se alguém mora em uma casa própria, é uma condição bem melhor do que quem paga aluguel, ou de quem não tem onde morar e vive nas ruas. Se o outro, com casa e carro na garagem, está numa situação melhor, mais privilegiada, é porque fez por onde conseguir tudo, com estudo, trabalho e responsabilidade. “– Estudo acima de tudo!”, realça a professora. Em seguida, pergunta se os alunos estão entendendo. Todos respondem com um sonoro sim.

(Diário de Campo)

O conteúdo proposto pela a aula observada foi o espaço natural em articulação com a ação humana. Certamente, a aula se desenvolve com posturas de cidadania, levando o aluno a refletir, expressar e aproximar-se da proposição cidadania.

Os alunos passam a se familiarizar com especificidade do espaço urbano e do rural, com divisões políticas dos municípios. Portanto, foi útil o conhecimento dos alunos sobre o espaço do município como unidade política mais abrangente que o distrito e menos abrangente que o Estado da Paraíba. As interdependências foram enfocadas.

Importante, também, na aula foi a representação dos alunos sobre o espaço, utilizando o desenho e igualmente importante foi a identificação de espaços sociais diferenciados entre si, no mesmo espaço físico – em um mesmo bairro, por exemplo, casas com portões grandes e carros na garagem simbolizando áreas dos ricos e casas com grades simples e sem carro na garagem representados área dos pobres. Observamos, ainda, que nessa aula um dos objetivos do PCN de Geografia para o aluno do 3º ciclo foi atendido: “Compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual” (PCNs, 1997).

Px3 / aula do dia 17/4/2007

A professora explica aos alunos que a sociedade moderna ou industrial, da qual fazemos parte, é a que até hoje mais modificações causou à natureza. Todas essas modificações têm causado conseqüências negativas para a maioria da população do planeta. Uma aluna, prontamente, comenta: “– O efeito estufa é um problema por causa do

homem?”. A professora diz que o efeito estufa é o aquecimento da atmosfera resultante do aumento de gases e que o homem tem, sim, essa responsabilidade, pois em nome do progresso indústrias, carros, queimadas mandam muita poluição para a atmosfera. E continua sua explicação, mostrando à turma que antes o ser humano se sentia parte da natureza, mesmo que em pequena proporção ele interferisse na natureza modificando-a. A professora afirma, então, que hoje, no entanto o homem moderno se tornou um inimigo da natureza, querendo vencê-la. Além disso, a professora enfatiza: “– Isso se chama segunda natureza, natureza humanizada”.

Um aluno, parecendo incomodado, pergunta: “– Mas, por que o homem é tão mau professora, ele não precisa da natureza?”. A professora argumenta, que com o avanço do consumo, o progresso da indústria e as atividades degradantes do homem sobre a terra, o poder econômico foram mudando as paisagens. “– Antigamente, uma área verde e original era palco da vida de várias espécies. Hoje, corresponde a um edifício, uma cidade e a terra parece tornar-se cada vez menor”. Outro aluno pergunta: “-E o que é que vamos fazer para mudar isso? Não jogar lixo na natureza?”. A professora diz ser este um bom começo, mas não seria apenas a questão do lixo. A indústria é um fator de grande responsabilidade, muito poluidor, ocasionando seqüelas irreversíveis para a natureza e para o homem. -“Somos nós quem mata a natureza, é nosso consumo exagerado e sem limites, nossa irresponsabilidade com o meio, nossa falta de cidadania.” A professora coloca que a indiferença de todos à natureza, a mania de querer estar na moda e ser moderno levam os seres humanos aos mais graves desastres contra o meio biótico e abiótico.

(Diário de Campo)

Podemos dizer que a preocupação da professora está voltada para questões ambientais; para conscientizar os alunos quanto ao seu papel na melhoria do ambiente. Ela entende que a geração deles pode mudar a severa realidade em que se encontra o planeta. Hoje, a falência ambiental está atrelada à produção sem limites dos bens materiais, estes fomentando o consumismo da humanidade, em especial nas camadas sociais de maior poder aquisitivo. A mentalidade do ser humano mudando em relação ao atual caos ambiental, através da escola, de chamadas publicitárias, ongs etc, as atitudes sendo mais coerentes e sensíveis com o meio

ambiente, com certeza trariam condições mais saudáveis para a sobrevivência no planeta terra.

Neste caso, entendemos que a Geografia, ao indicar a ação do homem sobre o espaço e ao provocar o aluno a sentir-se atingido pelas destruições e responsável por mudanças necessária à preservação da natureza, é uma instância que constrói alunos/homens mais sensíveis e participantes. As preocupações dos alunos com o entender a razão de ser o homem tão mau, com o próprio engajamento nas mudanças mostram que essa geografia não só divulga conhecimentos, mas parece fornecer pessoas com curiosidades e capacidades de ação.

A cidadania perpassa, por sua vez, pela qualidade de vida do homem, caracterizando-o como agente principal desse desenvolvimento. Neste sentido, tem razão Saviani (1986, p.75) ao afirmar que “a Educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua.”

Px2 / aula do dia 20/4/2007

O professor, ao chegar à sala, comenta sobre o período da Semana Santa, procurando saber como os alunos como eles se comportaram ou viajaram. Um aluno diz que foi a Boqueirão, região das águas, área de lazer, próximo à cidade de Campina Grande. Outro aluno explica: “– Tomei muito banho. Foi bom até demais, mas quando deram 4 horas da tarde o motorista do ônibus começou logo a chamar a gente.” O professor perguntou: “– Por quem o ônibus foi fretado?” O aluno responde: “– Pelo pessoal da rua da gente. Todo mundo se reuniu e passou o domingo lá.”. O professor ainda pergunta: “– No pacote dessa viagem, distribuíram chocolate?” O aluno diz não, com um movimento de cabeça e completa: “– Uma coisa ou outra, né, professor?!” Nessa conversa, uma aluna diz que a mãe dela comprou quatro chocolates e deu para ela e os três irmãos. Outro aluno: “– professor, eu não vi nem a cor de chocolate. Pra mim, Semana Santa é tudo igual, só sei que é Santa, porque lá em casa nesse dia ou é peixe ou ovo na mistura. Carne? Nem pensar!”. Todos os alunos riem com a observação do colega. O professor explica que o real sentimento da Semana Santa não está no chocolate ou no peixe, está no sentimento de solidariedade, de amizade entre todos e

que precisamos repensar nossas atitudes e valores para com o próximo. “– Palavras ásperas, descaso com os que precisam, tudo isso não são os ensinamentos do nosso Pai. Vamos pensar nisso? Todos numa só voz : “– Vamos!”

O professor, nesse momento, vai ao birô e pega um pacote. Abre-o e, rindo, mostra aos alunos uma caixa de chocolate. Um aluno pergunta: “– Nós vamos ter que fazer uma disputa?” O professor responde: “ – Não, rapaz, vou dar chocolates para começarmos um dia diferente. Uma aluna completa: “– Um dia doce, não é professor?”. O professor rindo afirma com a cabeça. E, de carteira em carteira, deposita um chocolate. Ao esvaziar a caixa de chocolate, percebe que três alunos ficaram sem receber: “– E agora ? Fiz a conta errada, mas vou resolver. O colega que está próximo ao que ficou sem chocolate vai dividir o que recebeu, certo?”. Nenhum sinal de interesse para a proposta do professor. Ele insiste. Uma aluna que senta na frente, resolve dizer que divide. O professor elogia a atitude dela e critica o silêncio dos outros. “– Mais uma vez, o egoísmo de vocês está falando mais alto. Assim, o crescimento de vocês como pessoas será repleto de dificuldades, vão ter problemas pela frente, pensem nisso!”.

Olha para as três carteiras sem chocolates e diz: “– Bem, meus queridos, eu imaginei isso. Foi ao birô e retirou de sua mochila quatro trufas. Entregou três aos que não receberam e abriu uma para comer. Um aluno repara: “– Professor, o deles é diferente, tem papel mais bonito e é maior.”. O professor concorda e diz: “– Se você tivesse dividido o seu chocolate quando sugeri, esse aí seria o seu. O nome desse chocolate é trufa e tem gente que o acha mais gostoso que o convencional, o da caixa. Vamos comer esses chocolates para comemorar, mesmo que atrasado, nossa Semana Santa.”. Uma aluna diz: “- O meu, eu vou guardar para o intervalo.” O professor interfere: “- Então, o dia não vai ser especial, sempre no intervalo vocês lancham. Vamos saboreá-los agora?!”. Uma aluna sussurra para a colega: “ - Nunca no intervalo a merenda é trufa. Vou guardar o meu e tu?”. A colega abre o seu chocolate e vai saboreando, seguindo os colegas e o professor. Momentos depois, a aula segue seu curso.

(Diário de Campo)

Percebemos que, na espontaneidade da situação, todos se envolvem num clima de amistosidade e cumplicidade. A dinâmica que ali se instalou através de chocolates comemorando a Semana Santa e da aparente falta deles para todos permitiu que várias significações se constituíssem.

Professor/aluno percebem-se iguais e amigos. A escola mostrou-se, também, um espaço democrático. Acima de tudo, nessa aula, o professor revelou situações cotidianas, do espaço geográfico, nos aspectos socioeconômicos de cada indivíduo participante. Ele, com sua atitude, criou uma situação social permitindo pôr na discussão a partilha, a solidariedade, atitudes que se remetem tanto a posições cristãs como também a posições laicas, civis, solidárias.

As aulas aqui ilustradas (X -7 e Y – 6) são pontos na trajetória curricular da escola observada e na formação dos alunos. Na constituição dos assuntos expostos/estudados, não só conhecimentos estavam sendo tratados, às vezes expositivamente, outras vezes e em maioria de forma participativa onde a curiosidade, a indagação, a perplexidade dos alunos atribuíam natureza dialógicas às aulas. Atitudes, sensibilidade para a vida social, ao lado de noções, estavam sendo formadas no longo processo que é educar. A apropriação de conhecimentos, esteja ele mais próximo à vida ou remotamente distante dela, ao lado das posturas indagativas dos alunos e a suas reações diante das desigualdades sociais, revela, em meio a essa dinâmica, como, nas aulas de Geografia, estavam sendo engendradas subjetividades. Neste sentido, como preconizar a Geografia Crítica, podemos afirmar se a sala de aula é um espaço de construção social a partir do qual os professores podem formar cidadãos capazes de agir no seu meio social, pois foram forjados dentro de uma educação que para o diálogo, para a percepção crítica e para a conseqüente superação de ideologias estagnantes. Neste caso, podemos reiterar, citando Santos (2006, p. 109), que:

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdo. Isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificadas.

3.3 A cidadania no discurso do professor

Nessa pesquisa, buscamos a cidadania pela mediação da Geografia. Para tanto, além de adentrarmos na intimidade das relações professor/aluno em sala de aula, mostradas no item anterior, era necessário ouvir o que os professores de Geografia pensam sobre a cidadania e sobre a contribuição desse componente curricular para questões relativas à cidadania.

Os entendimentos sobre cidadania, expressos pelos professores da escola pesquisada, aparecem focado em alguns temas. A conquista e a afirmação de direitos é um desses temas que se apresenta acompanhado do conhecimento, das dificuldades em sua operacionalização. Na noção de cidadania, professores incluem o acesso à escola, ao conhecimento como forma de os alunos se tornarem elementos conscientes e, portanto, se instrumentalizarem para a conquista da cidadania. É o que podemos perceber abaixo na fala do professor (Px2):

Cidadania é o cidadão ter seus direitos básicos garantidos. Mesmo sendo garantido por lei, no papel, nós sabemos que na prática não funciona. E que deve buscar esclarecimentos através de leituras e do acesso à escola. Isso é muito importante para ele, a partir desses conhecimentos apreendidos, torna-se um elemento consciente de seu direito. E é lutar, ir a busca, se organizar no seu bairro, na sua coletividade e buscar realmente a verdadeira cidadania (Px2).

Outro tema que permeia a concepção de cidadania sob a óptica dos professores veio de uma professora com mais de 20 anos em sala de aula, que enfatiza o peso dos deveres na vida social, principalmente das classes desfavorecidas. Seu discurso é um tanto cético frente a cidadania do Brasil:

Pra mim cidadania é o cumprimento dos deveres, por que vivo em sociedade e preciso deles, mas também ter os direitos respeitados e vivenciados. E hoje o que vejo é dever demais e muito dever para o pobre. E os direitos sumindo da lei. O congresso brasileiro, a polícia corrupta o **jeitinho de se dar bem...** isso é a balança entre deveres e direitos. Só acredito em cidadania quando a justiça for cega mesmo (Px1).

Mesmo apontando dificuldades no exercício da profissão, os professores não deixam a questão da cidadania fora da pauta em suas aulas:

Eu acredito, é isso que eu procuro como professora de geografia formada para a cidadania. Agora, não é fácil na nossa realidade. Eu tenho turmas de 40 alunos, recurso didáticos, praticamente nenhum. Mas, é o que eu procuro sempre que possível sair do falatório, apenas discussão, do falar, para mostrar que eles podem, sim, atuar (Px3).

Na fala desses professores, o conceito de cidadania focaliza o tema dos direitos e deveres, a consciência desses direitos e deveres, a apreensão dos problemas que cercam os indivíduos. O envolvimento com a questão ambiental, os preconceitos e a educação aparecem também nas discussões que envolvem cidadania:

Cidadania é você ter consciência dos seus direitos, dos seus deveres, mas não só ter essa consciência. Se preparar, se instrumentalizar para praticar essa cidadania. Vou dá um exemplo: na nossa escola, poderíamos ter ficado na discussão, mas fizemos um projeto sobre o meio ambiente. Quais são os problemas ambientais que está ocorrendo? Camada de ozônio, efeito estufa. Colocar os projetos da escola em prática. Alunos reciclando alguns materiais, pra mim cidadania é isso (Py4).

É o indivíduo pagar suas contas, seus impostos, mas, em função disso, ter salário justo, moradia, saúde, justiça e respeito. Não discriminar, não ter preconceito. Tudo isso o sistema educacional instrui (Py6).

No discurso dos professores-colaboradores, a cidadania é vista também como uma condição de liberdade, de pensar e de agir, uma condição para uma vida qualitativa:

Para mim, cidadania é você poder exercer, ter livre arbítrio em tudo o que você for fazer. Então, você pode se expressar, você pode colocar suas idéias em prática. É viver melhor. Então, acho que pra mim é tudo isso” (Py5)

Quando refletimos sobre o significado de certas expressões, constatamos saber menos sobre elas do que achávamos saber. Muitas vezes, acabamos por acreditar nas palavras, enquanto apenas palavras. A cidadania é uma delas. Ela está presente no discurso popular e no erudito, politizado. Apesar dessa abrangência, para ser socialmente útil está presente no discurso conservador, no crítico e no inconformado. Neste sentido, Pinsk (2003) mostra a complexidade da condição cidadã, expressa na palavra cidadania.

A cidadania engloba direitos políticos (participação), direitos civis (autodeterminação) e direitos sociais (prestação de prestações públicas). Ser cidadão importa na titularidade e no exercício de direitos nessas três esferas. A execução ou limitação de qualquer uma delas fragiliza a cidadania, pois ser cidadão significa participar efetivamente na vida política garantido o poder ao cidadão de impor restrições às ações do Estado e lhe exigir prestações. Quem no campo social ou econômico é dominado não pode deixar de ser um dominado no campo político e isso o impede de desempenhar o papel de cidadão (PINSK, 2003, p. 116).

Mesmo o professor sendo participante no processo de formação da cidadania, particularmente dentro da escola, encontramos professores críticos da condição cidadã existente, a partir da sua própria cidadania ameaçada ou negada:

Na lei tudo é bonitinho, tudo é certinho. Cadê merenda, professor bem pago, livros bons e disponíveis? Você vê um professor na cadeia, por roubo? Mas, político que faz essa lei de cidadania, tá cheia. Aí, vem falar de cidadania pra mim?! Aliás, a cadeia tá cheia, que nada. Só pobre nesse país de cidadania é que vai preso. Quer saber minha filha? Acredito nessa finalidade não. Só acredito em cidadania, um dia em que veja professor valorizado e a educação no topo das prioridades (py5).

As expressões conceituais de cidadania proferidas pelos professores, possivelmente originária de experiências empíricas, podem ser complementadas com a afirmação de Santos (1996), que vê o movimento da abstração à ação, da teoria ao direito positivo, na cidadania:

A Cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. È por isso

que desse ponto de vista a situação dos indivíduos não é imutável, mas está sujeita a retrocessos e avanço (SANTOS, 1996, p. 08).

Investigando sobre a preparação para a cidadania como uma das finalidades de educação, expressa na Lei 9.394/96, pedimos que os professores falassem sobre essa questão.

Eis o que eles nos disseram:

Pra mim, é o reconhecimento dos deveres como ser humano e como ser social e a exigência dos direitos, direitos esses que são, na maior parte, desconsiderados e injustiçados pela minoria dominante que ainda tem muito poder nos países pobres (Px3)

É nós, professores, temos esse grande papel na sociedade [formar cidadãos] e haja vista que o nosso público, nossos alunos, são da periferia, das camadas mais desfavorecidas desse sistema. Nós temos esse papel conscientizador, transformador para que o cidadão lá da periferia, desprovido de alguns dados, alguns elementos que o Estado não proporciona a ele. [...] nós temos esse papel muito difícil de conscientizar eles, para que sejam um elemento de transformação dessa sociedade (Py6).

Cidadania a gente começa a aprender em casa, na rua, onde você estiver. A gente aprende exercitando cidadania, quando for falar com nosso alunado. Acho que a gente que ver, assim, nossos direitos, nossos deveres, por que é que a gente quer lutar por eles. Cidadania é um tema amplo, pra gente falar assim. É nesse sentido de conscientizar o alunado das questões sociais, ambientais, a educação, saúde, moradia, etc. (Px2).

A interpretação, abaixo, sobre a finalidade da educação em preparar cidadãos, normatizada na lei, assume forte tom de crítica:

Na educação brasileira, toda Lei é para beneficiar a educação e dar o melhor que puder ao aluno e professor. Agora, na prática, fora do papel, você vê o que é. Descaso total. Seja qual for o órgão. Material didático: quadro, ainda de giz, pois nem todas as escolas têm quadro com pincel; livros didáticos escolhidos mal, professor na miséria. Digo miséria, porque você ganhar um ou dois salários mínimos para trabalhar em várias escolas e trabalhar direito e ser um cidadão de bem, é preciso muita vocação e dedicação. Aí depois disso tudo, vem falar em cidadania? Que cidadão eles querem? (Py4).

No contexto atual, em que as mudanças acontecem de forma dinâmica, o ensino de Geografia faz incursões para colocar o aluno ante o crescimento econômico e o desenvolvimento social, numa tendência sinalizadora para a preparação do cidadão. A Geografia com esta e outras características é identificada como Geografia Crítica (cap. 1), que superou a problemática do trato do espaço feito pela Geografia Tradicional que, predominantemente, trabalha o espaço desarticulado das ações humanas sob o recurso da memorização. Assim, perguntamos aos professores a influência que essas geografias exercem em suas práticas. Eles dividiram-se nas respostas. Os primeiros pareciam convencidos, da influência da Geografia Crítica em suas práticas:

Sim. Porque as práticas do ensino de Geografia estão centradas na Geografia Crítica. Deixar os ensinamentos tradicionais da Geografia de antigamente, pois era muito relacionado à decoreba. Hoje, é um sistema mais crítico, que a gente procura entender nossa sociedade. As transformações que ocorrem no capitalismo e com o advento das tecnologias, tipo internet, muita gente tem acesso a essas tecnologias e nós na sala de aula temos aquele papel de formar cidadãos críticos conscientes, responsáveis por transformar a sociedade que aí está (Px3).

Influenciam e muito. Sabendo os procedimentos dessas duas tendências, podemos optar pela que mais se adequa à realidade de transformação constante do espaço, devido à ação do homem, que tanto constrói como destrói o meio físico. E essa análise só é possível com a Geografia Crítica que se fortaleceu mais nos escritos e nos influenciam (Py4).

[...] A Geografia Tradicional é tão antiga e por isso mesmo tem tão pouco a acrescentar na vida hoje, que ficou em desuso. Ou seja, passou do ponto. Já a Geografia Crítica não. Essa tem condições mais reais de ação no momento. É atual, tudo que acontece no mundo ela está por dentro, transformando o que se passa no dia-a-dia do aluno em aula, em Geografia (Py5).

Outros professores reconhecem a propriedade da Geografia Crítica para a atualidade, mas não desvalorizam a Geografia Tradicional:

Influenciaram no passado e hoje também. No passado, essa influência era mais forte, mais imposta. Hoje com o passar dos anos, a Geografia Crítica mostrou-se mais correta, mais dentro do processo de mudança. Então, como tudo na vida, a Geografia, seja Tradicional, seja Crítica, tem o lado positivo e o lado negativo. Cabe aos professores aproveitar a que mais fala do tema que ele quer trabalhar (Px1).

Olhe, essas discussões, na verdade, chegam a atrapalhar. Fica gente falando, discutindo e na verdade as duas geografias se completam. Duvido você falar do Relevô, sem falar da ação do homem. Entendeu? (Px2).

Ainda com relação à Geografia ser um conhecimento alinhado à formação da cidadania e como isto se expressava na sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

[...] antes de mais nada, a gente deve formar no aluno uma consciência crítica. A gente vive num mundo de modismos, de consumismo, o aluno em tudo, nele próprio despertar o uso dos sistemas, dos recursos de ensino, como a mídia. Tudo forma uma visão crítica. É difícil. Acho que como professora tenho esse compromisso. Infelizmente, não são todos os alunos, mas a gente sabe que tem uma porcentagem que é difícil chegar até eles, a gente vê que o nosso trabalho tem mais respaldo, tem algum retorno. E eu procuro sempre formar isso, usando de várias metodologias, de técnicas, de análises, de observações, despertar esse senso crítico. Eu acho que despertando esse senso crítico já é meio caminho andado para formar a consciência cidadã (Py6)

Eu me preocupo sim. Apesar de não acreditar nesse negócio de lei para a cidadania, trabalho em sala de aula com meus alunos, suas agonias de vida, porque é sério, viu? A pobreza e a miséria na nossa realidade. Dou esperança a eles, mas com o esforço e a decência deles. Lutando e insistindo por um direito que é deles mesmo. Levo jornais com notícias, comento com eles, peço pra eles pensar e não repetir aquelas situações. Vivo mandando eles lerem e pensarem sobre a vida deles, se querem viver como estão, tento mostrar que eles podem ter situação melhor e para isso o caminho escolhido tem de ser o correto, o estudo, a escola e não a rua (Py5).

Se expressa, [a formação do cidadão na sala de aula], pelo fato de minhas aulas estar sempre voltadas para o homem como um ser que atua e transforma a realidade em que vive. Por exemplo, ele pode transformar um braço de mar em edifício; um lago em praça e assim por diante. Então, na medida que vou explicando esses pontos, vou mostrando que o homem é importante nesse processo, mas que também deve ser responsável e correto com essa atuação no meio em que vive. Isso é cidadania (Py4).

É preciso esquecer a tendência que o ensino do passado traz, e tratar a educação como veículo apto para alcançar tal objetivo, oferecendo capacitação para o trabalho, sem relacionar diretamente a ação produtiva com o exercício da cidadania. O Estado, a educação e a sociedade devem estar em movimento contíguo para que a construção do homem-cidadão se efetive e se cristalice na base da igualdade, respeito e liberdade, fins autênticos da democracia, pois:

Nesse ambiente, as vias institucionais mais viciadas precisam ser substituídas pela sustentação de uma teia alternativa de representação e construção da cidadania, que estabeleça o contraponto para um Estado redutor. É na interface, no resíduo, que a cidadania refloresce. Nasce do embate entre sociedade civil e Estado, e não na representação estrita por intermédio do Estado (DAMIANI, 2005, p. 58).

Percebemos, que a discussão entre Geografia Crítica e Geografia Tradicional carece de maior consistência. Alguns professores mostraram certa superficialidade na apreensão dessas geografias e deixaram ver uma opção pela Geografia Crítica baseados na idéia de que essa abordagem era a mais propícia para entender o homem e suas ações no espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar a contribuição do ensino da Geografia para a formação da cidadania, no ensino fundamental e, identificar, a partir da prática pedagógica e do discurso de docentes dessa disciplina, sinalizações a respeito de abordagem da Geografia (Tradicional e Crítica) que melhor confluíssem para a formação da cidadania do aluno.

Jaime Pinsk, Lourdes Covre, Pedro Demo, Amélia Damiani, entre outros pesquisadores, nos fizeram compreender melhor a questão da cidadania, instrumentalizando-nos a entender e analisar os desempenhos didáticos e o próprio discurso dos docentes sobre a questão. Milton Santos, Manoel Correia de Andrade, Ana Fani, William Vesentini, além de outros pesquisadores nos subsidiaram na análise da cidadania pela Geografia, com suas discussões, sobre a geografia crítica. Nessa abordagem, estes autores nos ensinaram que o espaço geográfico não é humano, apenas, porque é habitado pelo homem mas, antes de tudo, porque é produção, condição e meio de toda atividade humana.

O espaço geográfico, na Geografia Crítica, não é somente configurado pela natureza mas, sobretudo, pela construção humana na qual se desenvolvem as relações dos homens entre si e destes com o meio físico, resultando como seu tecido social, embasado no espaço natural, associabilidade, os conflitos, o poder, as hegemonias, a cidadania.

As observações de aulas nos mostraram que tanto os temas específicos da Geografia do currículo, quanto no tratamento propriamente pedagógico dessa matéria, elementos de cidadania estavam em processo, mesmo de forma fragmentária ou assistemática. No primeiro caso, localização, ocupação nos diferentes espaços, maneiras de representar o espaço, o espaço natural e a ação humana, a sociedade moderna e Estado, espaço urbano e rural, população entre outros assuntos desenvolvidos na programação curricular, instrumentalizavam os alunos com conhecimentos necessários a sua compreensão e participação no mundo em que ele vive, logo, construindo elementos para a cidadania. Homens expropriados de conhecimento são homens enfraquecidos de poder.

No segundo caso, ou seja, no tratamento propriamente pedagógico dos temas geográficos e das inter-relações entre os membros da sala, elementos de cidadania também passavam a si colocar por outras perspectivas. Assim, nas rotinas escolares que cobravam o cumprimento de deveres dos alunos (chamadas de freqüências, tarefas de casa etc.); no cultivo de atitudes críticas frente a preconceitos, a posicionamentos corruptos de membros da sociedade política e de poderes instituídos do Estado, a atenção a procedimentos de banalização do voto e a força deste como instrumento de mudanças sociais; na acolhida à voz dos alunos para pequenos protestos contra direitos escolares violados; no incentivo à participação nas aulas e a solidariedade em situações de aula, enfim, em todo esse conjunto de relações pedagógicas desenvolviam-se sensibilidade e elementos que, certamente, construíam posturas cidadãs.

Até onde o docente tem consciência do alcance específico de seu trabalho em direção a cidadania, nas minuciosas situações onde o pedagógico e o político se articulam num mesmo ato não nos foi possível saber. Foi-nos possível entretanto constatar, pelo discurso, que o professor expressa um compromisso genérico com essa formação.

Os professores expressavam concepções de cidadania, quando perguntados sobre o tema. Uns entendem a cidadania sobre o prisma de deveres excessivos que pesam sobre as classes desprivilegiadas, expressando um ceticismo frente à cidadania que temos no Brasil; Outros seguem na mesma direção, denunciando a não cidadania que eles próprio, professores, vivenciam, particularmente pela desvalorização profissional. O foco da cidadania pela conquista e afirmação de direitos é outra pontuação no discurso docente, como também, articulação de direitos e deveres, ao mesmo tempo, pela consciência dos direitos e a apreensão de problemas existentes.

Os professores mencionaram a Geografia Crítica como abordagem teórica adequada para a formação cidadã, ao lado de outros que se mostraram inexplicavelmente ecléticos, ou seja defenderam poder usar tanto a Geografia Crítica quanto a Tradicional, segundo determinados conteúdos. Esta postura nos pareceu indicativa de certa incipiência quanto aos pressupostos dessas abordagens

Enfim, constatamos nas aulas observadas a emergência de cidadania por dentro das práticas pedagógicas e de temas de Geografia, processo reforçado pela compreensão que têm os professores da significação da cidadania na sua afirmação e negação para que o trato com a cidadania se efetive na escola, a que se efetivar, expressivamente na sociedade da qual a escola sofre determinações e para o qual direciona influências. O estudo da cidadania pela mediação da geografia possibilitou-nos ver melhor as relações entre educação e sociedade.

Do ponto de vista pessoal e profissional a permanência, por algum tempo com os professores e as turmas trouxe-nos significativos momentos de aprendizagem e reflexão.

Entendemos que a cidadania em processo afirmativo na sociedade chega a ser trabalhada na escola, e, para que esse processo se efetive dentro dela a necessidade de substantivos investimentos por parte das políticas públicas na formação do professor, na sua valorização profissional. Essas providências devem ser urgentes para a superação das atuais e perversas condições que amaram o trabalho docente e o aprisionam a modelos pedagógicos ultrapassados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O Espaço Geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES, Júlia Falivene. De cidadão a cidadão. In. _____. **Metrópoles**: cidadania e qualidade de vida. São Paulo: Moderna, 1992.

_____. **Cidadania**. Disponível em: <www.uol.com.br/dicionarioaurélio>. Acesso em: novembro de 2006.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1985. Biblioteca clássica Unb- traduzido do grego.

BENEVIDES, Maria Victória. **O que é formação para cidadania?** Disponível em: [attp://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/](http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/). Acesso em 23/03/2006.

BRASIL. Constituição (1988), Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Três, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino em Estudos Sociais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

CAMPAR, Antônio; GAMA; Antônio. **Geografia, conhecimento do espaço e cidadania**. Disponível em:<www.uc.pt/IEG/PDFs>. Acesso em: 23/03/2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CHÂTELET, François. **História das Idéias Políticas**. François Châtelet, Oliver Duhamel, Evelyne Piseir, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

COULANGES, Fustel de. **A cidade Antiga**. São Paulo: Martin Claret. 2002. (texto integral).

COUTINHO, Carlos Nelson. **Fontes do pensamento de Gramsci**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1981.

COVRE, Manzine M^a de Lourdes (org.). **A Cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DAGNINO, Eveline. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnino, Eveline (org.) **Anos 90 – política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAMIANI, Amélia Luísa. **A Geografia e a Construção da Cidadania**. São Paulo: AGB, 1997.

DEMO, Pedro. **Cidadania Menor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FREDERIC, Litto M. **O papel do Estado na modernização da educação**. Coordenador científico da escola do futuro da USP. Consultor acadêmico do instituto de tecnologia ORT de São Paulo.

FUNARI, Pedro Paulo. **A nova esfera pública de cidadania**. João Pessoa: Universitária, 1996.

_____. **A cidadania entre os romanos**. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla B. (orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRUPPI. **Tudo começou com Maquiavel**. 5.ed. Porto Alegre, RS: L&PM Editores. 1985.

HOBBS, Thomas. **De Cive**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

JACOB, Pedro Roberto. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LARA, Maria Lopes Ginez; CONTI, Vivaldo Luiz. **Disseminação da Informação e Usuários**. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.ph>. Acesso em: 26/04/2007.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In. PINSK, Jaime; PINSK, Carla, B. (orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARASINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3.ed. 11º reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Milton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MARTINS, Renata de Freitas. **Cidadania**. Disponível em:
<www.ultimaarcadenoe.com/introducaocidadania.htm>. Acesso em 20/04/2007.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia** (Pequena História Crítica). 5.ed. São Paulo: Hucitel, 1986.

OLIVEIRA, Ariosvaldo Umbelino: **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005.

PINSK, Jaime (org). **Práticas de Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

PRÁTICA DE ENSINO DA GEOGRAFIA-AGB. São Paulo: Marco Zero Copyright e by AGB. 1991.

REFORMAS NO MUNDO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto. 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval, 1944. **Da nova LBD ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHERER WARREN, Ilse: **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCOMGLÍA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Pesquisa e historiografia da Educação Brasileira**. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Heron Luiz (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5.ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

VELLOSO, Jacques; MELO, Guiomar Namó; WACHOWICS, Lílian e outros. **Estado e educação**. São Paulo: Ande: Anped; Papirus: Cedes; 1992.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**, 3.ed. Porto Alegre: mercado aberto, 1985.

VESENTINI, J. William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Litz. **Cidadania Global e Estado Nacional**. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/cidadaniaglobal/cidadania_global.html>. Acesso em 20/04/20007.

APÊNDICE

PESQUISA: A Geografia na escola: Um conhecimento alinhado à cidadania?

ATIVIDADE: Entrevista com professores da escola X município de Campina Grande-PB

Escola L .P Municipal do Ensino fundamental.

CRITÉRIOS: Professores entrevistados nessa escola

- Lecionar o componente curricular-Geografia

- Conceder a entrevista

PERÍODO: Dezembro e fevereiro

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

- 1- Há quanto tempo você é professor de Geografia?
- 2- Em que série (s) você ensina?
- 3- Que formação tem para ensinar essa disciplina?
- 4- Você é satisfeito (a) em ensinar geografia? Por quê?
- 5- A escola em que ensina, trabalha com um projeto pedagógico próprio? Você participou de sua elaboração e participa de seus ajustes na condição de professor (a) de Geografia?
- 6- Como você define Geografia?
- 7- Você acha que o conhecimento da ciência geográfica trazido para a escola ajuda a formar alunos (as)? Em que sentido?
- 8- As discussões sobre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica influenciam o andamento das práticas pedagógicas com a Geografia? Explique.

- 9- Você percebe mudanças no ensino de geografia hoje, em relação ao tempo em que você era aluno (a)? Que mudanças são essas? (métodos, atitudes, valores, conteúdos?).
- 10- Uma das finalidades da educação brasileira é preparar para o exercício da Cidadania, (Lei 9393/96). Como você interpreta essa finalidade?
- 11- O que é cidadania para você?
- 12- A geografia que você aplica em sua prática pedagógica está preocupada com a preparação do (a) aluno (a) para o exercício da cidadania? Como se expressa essa preocupação?
- 13- Você entende que cabe, também à geografia, preparar para o exercício da cidadania? Por quê?
- 14- Que espaço há nos livros didáticos de Geografia com os quais você trabalha, para conhecer, compreender e valorizar a cidadania?
- 15- Que espaço há, em suas atividades pedagógicas, para a formação do cidadão?
- 16- Os parâmetros curriculares nacionais(PCNs) explicitam o trabalho da geografia com a cidadania? Como?

ANEXOS