



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA**

RAQUEL GUSMÃO MELITO

BRASÍLIA-DF, 2014.

RAQUEL GUSMÃO MELITO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada, sob a orientação da professora Dr^a Maria Lídia Bueno Fernandes.

BRASÍLIA-DF, 2014.

BRASÍLIA-DF, 2014.
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Maria Lidia Bueno Fernandes
(Orientadora)

Professora Dr^a. Catarina de Almeida Santos
(Examinadora – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
(Examinadora – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Claudia Guilmar Linhares Sanz
(Examinadora – Universidade de Brasília)

BRASÍLIA-DF, 2014.

Dedico esta monografia à minha família, pelo apoio e amor.

Aos profissionais da educação e meus amigos da UnB, pela dedicação em prol de uma educação para todos.

Aos que já foram e aos que serão meus alunos, pela alegria que me proporcionam e proporcionarão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por estar presente nos momentos difíceis, bem como nos melhores; pela disposição em me ajudar, aconselhar e fazer o meu dia-a-dia mais leve.

Ao meu pai, uma pessoa doce, divertida, alegre. Obrigada por estar ao meu lado, por se preocupar com minha felicidade e por não medir esforços para me fazer feliz.

À minha mãe, a minha melhor amiga, pessoa em quem deposito minha confiança. Obrigada pelo amor, pelas conversas, pelo bem e pela paz que você traz a minha vida.

Aos meus irmãos, Lucas e João, obrigada por me achar muito mais sensacional do que eu mesma me acho. Pelas palavras de incentivo, pelas brincadeiras e pela companhia, que é para o resto da vida.

Agradeço aos meus queridos amigos que fiz na UnB. Obrigada por cada momento que compartilhamos, pelo carinho que vocês demonstram à mim através de palavras e gestos.

Em especial, agradeço à Marina Gomes, pelo companheirismo em todos os semestres, pelo amor, pela amizade sincera. Obrigada por ser minha companheira em matérias, almoços e jornadas na BCE.

Agradeço à minha orientadora Maria Lidia Fernandes Bueno, por ser um exemplo de profissional em todos os aspectos; pela disposição em me ajudar, e por não aceitar menos daquilo que sabe que somos capazes de fazer.

Agradeço aos professores da banca, pela disposição e pelo empenho em ler esse trabalho.

Agradeço aos professores que tive durante minha formação, em especial à Sandra Ferraz, Carla Castelar e Maria Abadia; professoras que fortalecem em mim o desejo de ser professora.

Agradeço a todos os funcionários da UnB. Obrigada pela disposição em me ajudar durante a graduação.

Agradeço aos meus alunos em época de estágio e de PIBID. Vocês são a razão de meu empenho em prol de uma educação que seja capaz de mudar o mundo.

Agradeço à Deus, por encher de significado cada passo da minha caminhada.

“Ao contrário do que tanto se disse, a história não acabou; ela apenas começa”.

Milton Santos

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
Introdução	16
CAPÍTULO I – Referencial Teórico	18
1.1 Um olhar sobre a constituição da Geografia como campo de conhecimento... 18	
1.2 A geografia como disciplina escolar	24
1.3 A importância do ensino de Geografia nos anos iniciais	27
1.4 Geografia e Cidadania	29
CAPÍTULO II - Percurso Metodológico	33
2.1 Minha experiência no mundo da pesquisa.....	33
CAPÍTULO III - PESQUISA	37
3.1 Conhecendo a escola	37
3.2 Refletindo sobre a prática	41
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS	44
Considerações Finais	54
Referências	56
PROJETO DE FUTURO	58

MEMORIAL

Nasci no dia 1º de junho de 1991, em Brasília – Distrito Federal. Fui a segunda filha de três filhos, um irmão mais velho e um mais novo, sendo cerca de um ano a diferença de idade entre nós. Minha mãe é carioca e meu pai paulista, mas foi aqui em Brasília, terra de muitos encontros que os dois se conheceram.

Quando criança, brinquei bastante na rua com os meus vizinhos. Morava no Núcleo Bandeirante, Região Administrativa que recebeu os primeiros trabalhadores vindos à Brasília. Acredito que as configurações das quadras facilitavam o maior entrosamento entre os vizinhos, sem contar com a falta de preocupação em relação à segurança das crianças, que brincavam na rua até o anoitecer. As brincadeiras eram basicamente: pique pega, pique esconde, queimada, construção de casinhas na árvore ou aventuras (momento em que costumávamos sair andando pelo Núcleo Bandeirante, como diz meu pai: medindo rua). Não posso me esquecer também dos dias em cima da árvore catando jamelão ou amora. E claro, dia de chuva nada tinha a ver com assistir filme ou ficar em casa; dia de chuva era também dia de banho de chuva.

Os meus primeiros anos de escola resumiam-se em copiar, e copiar muito. Lembro-me do Jardim III, no Colégio Batista de Brasília, e de como a professora escrevia rapidamente preenchendo as três partes do quadro. Me perguntava quando seria capaz de escrever com tamanha rapidez. Gostava da escola, principalmente do parquinho, que tinha um labirinto e um castelo, que concluí, ao voltar à escola alguns anos atrás que ambos se tratavam de uma construção bem menor e menos atrativa do que pensava. Faz parte da infância aumentar tudo o que vê.

Meu irmão mais novo, João, é o responsável por nossa falta de permanência em uma escola, e todas as diretoras diziam o mesmo aos meus pais: infelizmente seu filho está convidado a se retirar dessa instituição. Depois de estudar no Colégio Batista de Brasília fomos estudar em uma escola perto de nossa casa; íamos a pé para a aula. Era uma escola pública e ficamos lá por mais ou menos 1 ano.

Uma das lembranças marcantes dessa escola é a biblioteca e um projeto que a mesma tinha e eu participava. Chamava-se “hospital dos livros” e funcionava durante o horário de recreio. Nesses momentos os alunos podiam ir à biblioteca e cuidar de algum livro que havia sido muito danificado. Os livros passavam por esse momento de restauração e depois podiam voltar as prateleiras.

Depois dessa escola, estudamos no Colégio Militar Dom Pedro II. Gostávamos bastante do colégio, que acabara de ser inaugurado. Tínhamos que acordar bem cedinho, principalmente por causa do uniforme, e levávamos o cobertor no carro para ir dormindo durante o caminho. Como era de se esperar, em menos de 1 semestre fomos convidados a nos retirar da instituição, tudo porque, um plano em família, entre o João e Lucas resultou em um sargento trancado no banheiro. No colégio militar, nossas idas ao banheiro sempre eram acompanhadas de um sargento.

Sem saber o que fazer, minha mãe nos colocou em uma escola pública, rural e o mais importante, integral. Nós amávamos a escola e todo o universo escolar. Além disso, estudávamos com nossas três melhores amigas e alguns de nossos vizinhos. A Escola Classe Ipê era muito grande, tinha uma estrutura que me remetia à uma chácara. Nos intervalos, que eram mais longos por conta do horário integral, eu brincava de dar aula de reforço para os alunos que apresentavam dificuldade em alguma disciplina.

Me recordo das aulas de arte, que eram muito boas. Diferente de todas as experiências que havia tido, nelas as crianças produziam muito. Sempre que me encontro com minhas amigas e nos lembramos desses momentos, vem a nossa memória o horário do almoço. Isso porque as refeições já vinham montadas nos pratos, e existia um prato em que, antes de comer, colocávamos o que não íamos comer; então os alunos que desejavam comer mais pegavam o que era colocado no prato. Dessa forma nenhuma comida era desperdiçada na escola. Na Escola Classe Ipê colocávamos o pé no chão, a bola no pé, as mãos no barro e algumas vezes calangos mortos na mochila dos colegas (o que resultou em mais um singelo convite).

Pulamos de escola em escola. Outro momento marcante da minha vida escolar foi a 6ª série, pois estudei na mesma sala que minha amiga-irmã Isabella e vivemos muitos momentos divertidos. Até hoje nos lembramos de algumas paródias que inventamos. Nesse período não estava envolvida em projetos ou esportes escolares, na verdade nunca gostei de eventos escolares porque os mesmos sempre envolviam algum tipo de competição.

Na 6ª e na 7ª série também estudei com os meus irmãos na mesma escola. Acredito que esse tenha sido o período mais longo que permanecemos em uma única escola. Íamos para a escola a pé com alguns outros amigos e amigas. A ida e a volta eram pura diversão, apenas nos dias que não fazia muito calor. Alguns dias, depois

da aula, aproveitamos o retorno para casa e parávamos no meio do caminho para subir em árvores e catar jambu.

Na 8ª série estudei novamente com minha amiga Isabella e sua irmã Amanda. Foi um ano bem divertido pois tínhamos que pegar ônibus para voltar da escola. Sem contar nos dias que fazíamos espanhol no CIL, para nós era aventura garantida andar de ônibus pela Asa Sul. Foi um momento importante porque saí do local onde sempre morei e comecei a usar novos meios de transporte que não usava com frequência e muito menos sem os meus pais. Cresci desse jeito, andando na rua, circulando de ônibus e pode ser que venha daí minha facilidade de localizar-me. Não tenho dificuldade em decorar lugares ou me localizar quando estou perdida.

O meu ingresso no Ensino Médio foi bastante natural, porém sem muitas recordações marcantes em relação à escola, fiz algumas amizades em sala, todavia me sentia um pouco deslocada visto que todas as minhas amigas tinham modos de vida muito diferentes do meu. Ao final do 1º ano do ensino médio fui visitar minhas amigas que haviam se mudado para Corte Madera, uma cidade pertinho de São Francisco, CA. Assim que voltei de viagem senti uma vontade enorme de fazer um intercâmbio e ter novas experiências. Na metade do meu 2º ano do ensino médio me mudei para Corte Madera, CA.

Estudei na Redwood High School por um ano. Os professores foram bastante receptivos e ajudaram muito em relação à adaptação a uma nova língua. Meu colégio tinha pouquíssimos imigrantes, o que me forçou a aprender o idioma o mais rápido possível. Esse processo de aquisição foi lento e rápido. Lento porque cada dia na escola parecia ser muito mais longo do que o normal e rápido porque em torno de 4 meses já estava fluente no idioma.

As aulas eram bastante interessantes e a estrutura da escola era incrível. Eu me lembro das aulas de Arte e de como existia perfeito equilíbrio entre teoria e prática. Em um momento estudávamos algumas teorias, víamos fotos, vídeos ou filmes; levávamos um tempo para entender uma temática e sua constituição histórica. Só então estávamos preparados para produção própria, pois já tínhamos pensado muito no que seria produzido e no porquê de determinada produção.

As aulas de história dos Estados Unidos - com o professor Mr. Detore - foram um excelente exemplo de história a favor da construção da cidadania. Estudamos apenas a história dos Estados Unidos por um ano. O professor utilizava muitos recursos, tais como vídeos, obras literárias, imagens. Eu lembro de ter estudado a

segregação racial nos Estados Unidos e dos muitos debates acerca do racismo e suas diferentes formas no século XXI.

As aulas de literatura da Mrs. Stein foram essenciais para eu aprimorar o inglês. Mrs. Stein tirava diariamente 15 minutos do seu horário de almoço para ler comigo. Ela pautava-se em uma técnica, bastante difundida nos Estados Unidos e Canadá, chamada de Guided Reading. Essa técnica baseia-se na concepção construtivista e mais especificamente na zona de desenvolvimento proximal. Líamos juntas todos os dias, e acredito que por isso aprimorei o inglês, tanto escrito quanto falado, rapidamente.

Em agosto de 2008 voltei ao Brasil para concluir meu ensino médio. Ainda não pensava em curso ou Universidade, mas no início de 2009 me vi em um cursinho pré-vestibular sem ter ideia de qual curso escolheria no vestibular, o que também não me incomodava. Prestei o meu primeiro vestibular para o curso de Administração e não passei. Decidi sair do cursinho e estudar em casa pois não gostava daquela rotina de estudos maçante.

Decidi que no vestibular seguinte prestaria para pedagogia. Se me perguntarem o que me fez escolher o curso, não saberei responder. O começo do curso foi interessante e diferente, afinal as demandas de uma Universidade nada se parecem as do Ensino Médio. Tive que me adaptar a novas rotinas, adquirir hábitos de leitura e sistematização, entre outros.

Conheci pessoas maravilhosas, que vieram se tornar grandes amigos. Sem dúvida, as amizades construídas ao longo da graduação fizeram esse período um momento muito melhor.

No terceiro semestre cursei a matéria de Psicologia da Educação com a professora Sandra Ferraz, de quem fui monitora por alguns semestres. Costumo dizer que essa monitoria me ajudou a escrever melhor, afinal trabalhávamos em conjunto lendo as produções dos alunos e comentando a respeito das mesmas.

No quarto semestre cursei com minha amiga e companheira de UnB, Marina Gomes a disciplina de Introdução à Classe Hospitalar e Projeto 3 fase 1 - Encanto no Aprender: o lúdico no contexto educacional com a professora Carla Castelar. Vivemos momentos muito gostosos com o grupo e nossas aulas eram verdadeira mistura de teoria e prática, afinal conseguíamos juntar o prazer do lúdico com leituras excelentes envolvendo a temática.

Cursei o Projeto 3 fase 2 no quinto semestre com a professora Amaralina Miranda na Classe Hospitalar com estágio no HUB. Foi uma experiência bastante diferente das que já havia tido anteriormente. Estar no ambiente hospitalar e tratando de educação nesse ambiente me fez enxergar as diferentes possibilidades e contribuições que podemos atribuir à educação. Percebi também, que o professor é capaz de significar ou não suas ações, independente do ambiente em que o mesmo esteja inserido.

No quinto semestre me apaixonei pela disciplina História da Educação Brasileira ministrada com tanto empenho e qualidade pela professora Maria Abadia. Nesse momento, bem no meio do curso, eu me dei conta de que estava perdida, não sabia o que faria nos projetos seguintes e tampouco qual área me interessava o suficiente para escrever um trabalho monográfico.

Cursei a disciplina Educação em Geografia no sexto semestre com a professora Maria Lidia. Fiquei maravilhada com as leituras tão completas não apenas em relação ao ensino de geografia, mas em relação à educação, porém de uma nova perspectiva, sendo escritos, em sua maioria, por geógrafos. De cara comprei vários livros do Milton Santos e tantos outros que estavam na ementa do curso. Quanto mais lia, mais tinha certeza de que queria escrever a respeito do ensino de geografia, principalmente pela ligação educação-cidadania defendida por tantos autores.

Nesse período também ingressei no PIBID e estagiei em uma escola na Vila Planalto. A experiência do dia a dia na escola reforçou em mim a ideia de que o trabalho do professor deve ser reflexivo. Concluí que no dia-a-dia os professores esquecem de refletir a respeito de suas aulas, dos conhecimentos construídos com os alunos. Foi um ano bastante corrido para mim e por isso, muito proveitoso. Aprofundei minhas leituras, decidi o rumo que queria percorrer e fui em frente.

No sétimo semestre cursei o Projeto 4 Fase 1 - Ensino de Geografia com a professora Maria Lidia e realizei observações na Escola Classe Kanegae. Nesse momento eu me dediquei apenas a observar as aulas de geografia ministrada por professores do terceiro ano. Escolhi essa escola, pois ela é perto de minha casa e também por ser uma escola rural. Esses momentos de observação foram essenciais para pensar nas aulas que realizaria.

No meu oitavo semestre comecei a realizar observações na Escola Classe 304 Norte. Escolhi essa escola, pois ela também recebia pibidianos e minha amiga Marina Gomes já havia atuado nessa escola. É uma escola muito elogiada e já recebeu

diversos projetos realizados por professores da UnB. Nesse semestre estive em uma sala de terceiro ano realizando observação participante.

Há dois semestres estou na escola 304 Norte acompanhando professores e elaborando os planos de aula a serem aplicados. Nessa escola pude alinhar os conhecimentos adquiridos à prática da docência. A partir dessas observações, experiências em sala e leituras feitas eu fui moldando a questão norteadora da pesquisa da seguinte maneira “Como o ensino de geografia nos anos iniciais pode contribuir na construção da cidadania”?

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa, instigada a ser feita nas aulas de Educação em Geografia, tendo como principal objetivo verificar os conteúdos relacionados à Geografia e de que maneira os mesmos têm sido trabalhados no 4º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que o ensino de geografia possa contribuir na construção da cidadania das crianças, partindo da crença de que o objetivo da educação seja “formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo” (SANTOS, 1987, p. 126). Para isso utilizamos nessa pesquisa a observação não participativa e também, a observação participativa através da regência em sala de aula. As aulas serviram como fundamento de nossa pesquisa e através da análise das mesmas verificaremos se ao trabalhar conteúdos que constam no programa oficial da Secretaria de Educação podemos também participar na construção da cidadania das crianças.

Palavras-chave: Geografia. Cidadania. Construção da cidadania.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e pesquisas feitas no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Maria Lidia Fernandes Bueno. Por meio de estudos teóricos a respeito da constituição da geografia, da geografia escolar, da prática docente e do estudo metodológico do trabalho científico, decidimos aprofundar a pesquisa a respeito da relação geografia e cidadania. Sendo assim, optamos por realizar a pesquisa ao nível teórico e prático.

O objetivo geral desse trabalho é investigar o ensino de geografia nos anos iniciais e verificar se o mesmo pode contribuir na construção da cidadania. Essa pesquisa é resultado da inquietação gerada através das experiências vividas e leituras realizadas durante os anos de graduação e procuro nela expor resultados das descobertas pessoais feitas nos últimos semestres de pesquisa.

Acreditamos que, para além dos conceitos básicos da geografia, tendo em vista o que permanece no senso comum, tais como, relevo, clima, solo, população etc., o ensino de geografia é uma importante ferramenta na construção da cidadania. Trabalhar a cidadania na escola é fundamental, afinal, esse é o lugar de socialização da criança. Santos (1987) faz reflexões a respeito da cidadania e de sua construção que é realizada, obrigatoriamente no grupo, tornando cidadania e coletividade conceitos indissociáveis.

Em relação aos objetos de estudo da geografia, acima mencionados, não se trata de extingui-los, visto que a compreensão de tais conceitos seja fundamental para entender o espaço em suas diversas relações e, dessa forma propiciar que os sujeitos ajam de maneira reflexiva sobre o mesmo. O desafio do professor é, junto com os alunos, construir significado aos instrumentos utilizados e às reflexões que derivam dos mesmos. De acordo com Lacoste (2011, p.38) “cartas¹, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”. Espera-se que o aluno não apenas compreenda a carta, seus relevos, suas bacias hidrográficas; é preciso que o aluno seja capaz de interpretar a carta, e, portanto, entender as relações estabelecidas entre homem-natureza, para atuar de maneira consciente e responsável.

¹ “Carta” como sinônimo de mapas.

Essa monografia inicia-se com o referencial teórico, que é composto de quatro tópicos. Num primeiro momento entendeu-se que a geografia, tal como se apresenta nas escolas e nos discursos dos/as professores/as deriva de uma construção histórica. Sendo assim, buscou-se trabalhar o aspecto histórico na constituição da geografia como campo de conhecimento, e também como disciplina escolar.

No tópico seguinte é feita uma reflexão acerca da importância do ensino de geografia nos anos iniciais. Foram realizadas pesquisas bibliográficas que apontam a importância da geografia como disciplina escolar e seu papel na busca de compreender os espaços e as relações que nele se consolidam.

Em seguida construímos a relação que sustenta o trabalho de pesquisa realizado: o elo entre geografia e cidadania. Utilizamos teóricos que situam a cidadania no mundo contemporâneo, regido pela lógica do capital; e também teóricos que aproximam a cidadania da geografia escolar e de seus objetivos, conteúdos e métodos.

Após o referencial teórico é explicada a metodologia utilizada para esta pesquisa e os critérios de escolha em relação a mesma. Através da técnica de observação não participante pude me aproximar dos alunos e de sua rotina escolar; já a observação participante me proporcionou a experiência da docência com a realização dos planos de aula.

O terceiro capítulo aproxima o leitor do mundo que permeia a pesquisa realizada, ou seja, a escola onde pude realizar a pesquisa. Nesse capítulo consta a reflexão a respeito das provas em larga escala e da competitividade que se instala no universo escolar. Também abordamos questões referentes à prática, e ao papel do professor como mediador no processo de construção de conhecimento.

No último capítulo consta a análise da prática docente em consonância com os referenciais teóricos. Nele estão contidas as reflexões acerca das propostas por mim realizadas em sala e as críticas em relação às mesmas.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Um olhar sobre a constituição da geografia como campo de conhecimento

Acreditamos ser necessário um espaço para pensar sobre a história da Geografia, bem como esclarecer seus objetos de estudo, para assim entendermos como a mesma atribuiu concepções ao longo do tempo e conseqüentemente adquiriu as formas que hoje têm. Faremos alguns recortes que julgamos ser necessários, a fim de que não nos prolonguemos nessa retomada histórica desse campo do conhecimento, contudo, temos que assegurar a compreensão do conteúdo proposto.

De acordo com Moraes (2007) e Sodré (1976), os primeiros relatos a respeito da construção do pensamento geográfico datam a Antiguidade Clássica, e estão relacionados ao pensamento grego. É também nesse período que Hipócrates, através de sua obra *Dos Ares, das Águas e dos Lugares* valorizará a perspectiva da geografia determinista, estabelecendo distinção física entre os povos que habitam as regiões montanhosas e as de planícies, distinções essas relacionadas diretamente às características climáticas dos espaços habitados pelos mesmos. Segundo Sodré (1976) a geografia ainda não existia, nem geógrafos; os conhecimentos geográficos apenas apareciam em estudos de outros campos de conhecimento tidos como de maior importância, tais como a filosofia e a história.

Moraes (2007) afirma que até o final do século XVIII não podemos falar em Geografia da maneira como a concebemos atualmente. Muitos conhecimentos geográficos não eram reconhecidos como os sendo. O conhecimento geográfico ainda não estava padronizado, estando misturado a “crendices, superstições, fantasias e conhecimentos de oitiva” (Sodré, 1976, pg. 21)

Alguns filósofos merecem destaque pela contribuição na evolução da delimitação do campo científico da Geografia. Um deles é Kant, que afirmava que a experiência humana se divide em dois diferentes aspectos: o narrativo e o descritivo. Dessa forma, a História e Geografia adquirem espaços definidos e sua produção científica se distingue.

Ainda no século XVIII, Heder, da mesma forma que Hipócrates, destaca a influência que o clima exerce sobre o indivíduo. Sodré (1976) afirma que ao final do século XVIII, a Geografia havia reunido condições para se emancipar, juntando os

elementos referentes a esse campo do conhecimento, que estavam espalhados em outras áreas. A partir disso, o desafio foi, sistematizá-los.

Tanto Moraes (2007) como Sodré (1976) fazem a ligação entre Humboldt e Ritter no que diz respeito à sistematização da Geografia. Humboldt esteve ligado à Geografia Física e realizou inúmeras viagens a fim de estudar os fenômenos na Terra, partindo do princípio de que os mesmos se pautam por uma determinada lógica e ligação, que é universal. Todavia, Humboldt não se preocupou com as relações humanas estabelecidas nos espaços pesquisados. Ritter, por sua vez, preocupou-se com as definições metodológicas que o ensino de Geografia deveria obedecer, além disso, pautou seus estudos nas relações estabelecidas no cenário da atividade humana, ou seja, na relação homem-natureza. O mesmo trabalhou em prol da sistematização dos conteúdos. Os estudos de ambos datam o início do século XIX. De acordo com Moraes (2007, p. 63) “a obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional”. Os estudos realizados têm como berço a Alemanha. Foi lá que a Geografia nasceu.

O Determinismo, a partir do século XIX, incorpora novas relações entre natureza e homem. Autores como Buckle, Plékhanov, Marx, entre outros, já admitiam que diversos fatores, além dos climáticos, agem sobre o caráter de um determinado povo. Todavia, tais autores não estavam diretamente relacionados ao campo da Geografia; eram filósofos, médicos, historiadores etc. Moraes (2007) aponta que a partir de Ratzel, cujo conhecimento era de base geográfica, revigorará os processos de sistematização da Geografia. Já Sodré (1976, p. 48) aponta os estudos do mesmo como sendo “a ponta inicial do longo fio do determinismo”. Ratzel colocará em questão a distribuição dos homens na Terra, relacionando-a às forças naturais que influíram sobre a mesma. Sendo assim, o autor tem como objeto principal de estudo o solo, ou melhor, a demarcação do solo, definindo posses e articulando uma sociedade em defesa de um determinado Estado – político e territorial. Consequentemente, o mesmo exaltou adoção de políticas que levem à expansão do Estado. Por outro lado, a “perda de território seria a maior prova de decadência de uma sociedade” (Moraes, 2007, p. 70).

Foram as ideias de Ratzel que inspiraram a constituição da Geopolítica. A Geopolítica seria “a ciência do Estado como dominador do espaço” (Sodré, 1976, p.59). É por isso que nesse contexto dá-se a relação da Geografia com o Imperialismo

Alemão, uma vez que a Geopolítica discorria “sobre as formas de defender, manter e conquistar os territórios” (Moraes, 2007, p.72).

De acordo com Moraes (2007), o contexto francês foi de suma importância para o desenvolvimento da geografia como ciência. Com opiniões opostas às de Ratzel, Vidal de La Blache não apenas ganha destaque no cenário da geografia, como também tira o foco da Alemanha e coloca a França como palco de destaque da geografia no século XX.

Moraes (2007) afirma que para entendermos o desenvolvimento da geografia francesa é imprescindível entender o contexto em que a mesma é formulada. A revolução burguesa realizada na França é tida como o ponto de ruptura entre a nova concepção política idealizada com as de antes praticadas no sistema feudal. Pode-se considerar que a Revolução Francesa, movimento popular comandado pela burguesia, acabou de vez com os vestígios feudais ainda existentes no quadro agrário. A Revolução Francesa também promoveu a representação política do país, até então reduzida pelo feudalismo². Tal representação política inclui a participação das camadas populares e portanto insere a luta de classes no contexto social e econômico da França, opondo-se à estrutura social existente e formulando um projeto político, econômico e social hegemônico. É claro que essa nova estrutura política não deixa de ser classista, uma vez que é liderada por um grupo burguês representativo, e que tem como interesse manter o poder do aparelho do Estado.

Segundo Moraes (2007), a tensão entre a Alemanha e França advém da disputa pela hegemonia no controle continental da Europa, e se expressa nas concepções geográficas existentes em ambos países. Nessa disputa devemos incluir a Prússia, que sai vencedora na guerra franco-prussiana em 1870, quando a França perde dois de seus principais territórios de reserva de carvão. Declarada a guerra franco-prussiana o Primeiro Império Francês cai, instituindo o Segundo Império de Luís Bonaparte e após o levante da Comuna de Paris ergueu-se a Terceira República francesa. De acordo com Moreira (2009), perante o fracasso na guerra entendeu-se que o estudo da disciplina geografia deveria ser implantado em todas as séries do ensino básico, a fim de que a população tivesse fundamentos para pensar o espaço, e conseqüentemente, o expansionismo francês.

² “O caráter revolucionário da via de desenvolvimento do Capitalismo na França ampliou a representação e o espaço da ação política. Trouxe, para a arena política, as camadas populares da sociedade” (Moraes, 2007, p. 76).

Moraes (2007) afirma que tanto Ratzel como Vidal de La Blache colocaram, através de seus discursos, os interesses da classe dominante. Ratzel privilegiando o Estado alemão e utilizando de um discurso autoritarista; enquanto Vidal de La Blache apresenta um tom mais liberal, resultante da Revolução Francesa e das novas relações que se estabeleceriam entre as classes. Tendo em vista essas diferenças, Moraes (2007) aponta três principais oposições de Vidal de La Blache à Ratzel, sendo essas: I) condenou a vinculação entre o pensamento geográfico e a defesa de interesses políticos, propondo a despolitização da geografia, a fim de defender o Estado do poder revolucionário das ciências humanas; II) aumentou a carga humana do estudo geográfico, mas não rompeu com a visão naturalista, e; III) atacou a concepção determinista da relação entre homens e natureza, impedindo a generalização da geografia francesa ou qualquer outra geografia.

Para de La Blache a geografia tem como objeto o estudo da relação homem-natureza, sendo essa constante e cumulativa. Segundo Sodré (1976) de La Blache é um dos autores que aos poucos inclui o homem na paisagem e também lhe concede um papel ativo. Nessa relação com a natureza, o homem utiliza-se de um “conjunto de técnicas e costumes, construídos e passados socialmente” Moraes (2007, p. 81). Tal conjunto é denominado como “gênero de vida”. O homem é tido como ser ativo, que além de sofrer influências do meio também atua e o transforma, sendo essa atuação condicionada pela natureza que o envolve. Seguindo essa lógica, o objetivo da geografia como ciência é estudar tais “gêneros de vida” e as dinâmicas existentes nos mesmos.

A proposta de Vidal de La Blache tem destaque na obra de Moraes (2007) pois a partir dela novas correntes são criadas ao longo do século XIX e XX. Podemos citar dois exemplos: a geografia regional e a geografia histórica. A primeira corrente trabalha com o conceito de região como sendo o produto histórico que expressa a relação dos homens com a natureza e é o principal desdobramento da proposta de Vidal de La Blache. A segunda corrente, desenvolvida por Max Sorre, considera que a geografia deve estudar as formas que os seres humanos organizam seu meio, seu espaço. Max Sorre desenvolve um importante conceito, o de *habitat* (humanização do meio) e busca por meio dos estudos geográficos entender a relação que os agrupamentos humanos estabelecem com o meio em que estão inseridos.

Antes de prosseguirmos no histórico, acredito ser importante fazer menção a três problemas da geografia do século XIX e XX que Sodré (1976) aponta, uma vez

que, em minha experiência dentro de sala de aula, pude perceber como esses problemas refletem na geografia escolar. O primeiro problema diz respeito a importância do homem. Em alguns contextos a Geografia Física ganha o destaque que sempre teve e torna-se principal corrente de estudo. Sodré (1976, p. 86) aponta que “a derrota da Alemanha, o advento do socialismo na Rússia consolidada, adiante, como União Soviética, agravando as contradições da sociedade capitalista germânica preparam o clima em que a Geopolítica vai florescer”. Já na França, sob influência de Vidal de La Blache, o Possibilismo e outras expressões da Geografia Humana concedem mais espaço para o homem, chegando a considerar o homem como indispensável na compreensão de determinado espaço. O segundo problema tem relação com o conceito de espaço. De acordo com Cavalcanti (2011, p. 16), “o território como expressão de domínios de grupos de poder” fortalece a análise geopolítica na Geografia. Também em contexto de guerra e tentativas de expansionismo, tal conceito é desejável, uma vez que desconsidera “o estudo dos grupos coletivos”. (Sodré, 1976, p. 94). O terceiro e último problema trata da infância da geografia. Ou seja, sendo a Geografia Física e Geografia Humana disciplinas novas e recentes, as mesmas ainda se debruçam e dependem de outras tantas ciências, também novas.

Conforme Moraes (2007) aponta, a Geografia, ainda sob moldes tradicionais, vivenciou aquilo que ficou conhecido como Geografia Racionalista, por ter menor carga de conhecimento empírico e privilegiar o raciocínio dedutivo em seus estudos. Hettner e Hartshorne foram os principais teóricos e difusores dessa corrente. Hettner estudou as diferentes formas de inter-relação dos elementos no espaço terrestre; possibilitando diversas visões acerca de um mesmo elemento, posto que um mesmo elemento possa se relacionar com inúmeros outros. Todavia, seus estudos não tiveram tanta repercussão pois o a corrente de Vidal de La Blache apresentava grande força. Hartshorne, por sua vez, destacou-se no cenário da Geografia americana, defendendo “que as ciências se definiriam por métodos próprios e não por objetos singulares. Portanto, a Geografia teria sua individualidade e autoridade decorrentes de uma forma própria de analisar a realidade” (Moraes, 2007, p. 97). Para Hartshorne, a geografia não possui objeto de estudo definido e definitivo, e sim elementos que devem ser analisados em suas multi-relações.

Baseando-nos nas obras de autores até então apresentados, como Gomes (1996), Moraes (2007) e Moreira (2009), podemos afirmar que o conhecimento

geográfico serviu à classe dominante que o produziu, tendo como foco as aspirações sociais de tal classe. Podemos dizer que a Geografia Tradicional serviu à classe dominante e submeteu-se a domínio, cooperando com a manutenção, legitimação e expansão dessa classe.

De acordo com Moraes (2007), a partir da década de 1950, a geografia inicia um movimento de ruptura com a visão tradicional. Três indagações são tidas como essenciais para traçar o novo rumo da geografia: qual o objeto da geografia? Qual o método utilizado? Qual o significado da geografia? Essas questões já não podiam mais ser respondidas tendo como suporte o conhecimento e método proposto pela Geografia Tradicional. Um dos motivos da crise, como explicita Moreira (2009), aponta para o fato de que as determinações naturais não explicam a sociedade e seu arranjo. Por isso, a segunda metade do século XX é marcada pelo movimento de transformação e adequação das ciências humanas, em caso especial, a Geografia, em instrumento de intervenção. Moraes (2007) diz que as técnicas tradicionais utilizadas pela Geografia já não eram suficientes para descrever os elementos naturais, tampouco para entender e explicar os arranjos sociais e espaciais. A crise da Geografia se dá também em função da fragilidade dos postulados positivistas em relação à mesma. O pensamento geográfico tradicional, sob grande influência do positivismo não constituía uma disciplina capaz de explicar os inúmeros movimentos sociais e territoriais que vinham ocorrendo ao longo do século XX.

Duas novas vertentes surgem como resultado desse movimento de renovação. Uma delas, a Geografia Crítica, tem como principal objetivo romper com o pensamento da Geografia Tradicional e todas as ferramentas que a faziam uma ciência incapaz de explicar as diversas mudanças sociais. Afinal, acreditava-se que o saber geográfico seria uma arma para as mudanças sociais almeçadas. A Geografia Crítica, como coloca Moraes (2007) possui caráter militante, tendo as análises geográficas como instrumento de libertação do homem em relação às superestruturas de dominação de classe, que desde muito tempo se beneficiam dos saberes geográficos. Moraes (2007) e Moreira (2009) relacionam Yves Lacoste e sua publicação *A geografia - isso serve, antes de mais nada para fazer guerra*, à denúncia dos saberes geográficos por muito tempo utilizado pelos Estados Maiores para o exercício do poder, e tão mascarada pela Geografia dos Professores a fim de mascarar a existência da Geografia dos Estados Maiores. Milton Santos também é colocado por Moraes (2007) como um importante autor sob influência da Geografia Crítica. O mesmo pensa o espaço como

sendo lugar de luta e resistência à “modernização maldosa” que obedece à lógica do capital e não aos interesses do homem.

A Geografia Pragmática, de acordo com Moraes (2007) faz uma crítica apenas em relação a insuficiência da análise tradicional. Segundo o autor, “ataca, principalmente, o caráter não-prático da Geografia Tradicional” (Moraes, 2007, pg. 109). Se o novo movimento da Geografia diz respeito às possíveis ações humanas em relação aos conhecimentos geográficos de que dispõe, os conhecimentos da Geografia Tradicional não permitem a ação do homem, uma vez que se relacionam a “um conhecimento de situações já superadas” (Moraes, 2007, p. 109). Uma vertente da Geografia Pragmática é a Geografia Quantitativa, que defende a passividade das relações geográficas em relação aos cálculos, sendo assim, um avanço nos cálculos estáticos propiciaria melhores explicações geográficas. Por sua vez, a Geografia Sistêmica ou Modelística, define modelos de representação e de explicação tendo como base temas geográficos. Esses modelos são passíveis de generalização e podem ser aplicados em qualquer ponto da superfície terrestre. Moraes (2007) ainda faz menção à Geografia da Percepção ou Comportamental, que visa entender como os homens “percebem e como reagem frente às condições e aos elementos da natureza ambiente, e como este processo se reflete na ação sobre o espaço” (Moraes, 2007, pg. 114).

Consideramos essa análise histórica feita, indispensável, pois “a crítica, para ser conseqüente e levar a um resultado socialmente superior, necessita do conhecimento do passado e do equacionamento claro do presente” (Moraes, 2007, p. 133). Dessa forma, possíveis mudanças em relação à Geografia, só serão alcançáveis mediante o aprofundamento no estudo dos momentos históricos; compreensão de interesses por trás dos conhecimentos produzidos; como também consciência de que a Geografia é um instrumento de libertação das pessoas e que por isso “torna-se indispensável que os homens saibam pensar o espaço” (Lacoste, 2011, pg. 52).

1.2 A geografia como disciplina escolar

O objetivo do presente estudo é levantar discussão acerca do ensino de Geografia na primeira fase do ensino fundamental, e verificar se o mesmo contribui na construção da cidadania. Para iniciarmos tal discussão, acreditamos ser importante

incluir, no rol das análises, reflexões acerca do contexto histórico da Geografia. Para isso, faremos aqui um recorte histórico da Geografia enquanto disciplina escolar.

Sabemos que nem sempre a escola, bem como a sociedade e suas configurações existiu nos moldes atuais, e entender os porquês da constituição de um modelo de escola em um determinado lugar e tempo é capaz de nos levar a um entendimento mais completo da atual relação entre escola e sociedade.

Vlach (2012) aponta o século XIX como período em que a escola se firma na Europa e nos Estados Unidos. Em meio à tomada de poder político pela burguesia, até então sob domínio da Igreja, surge a necessidade de expandir os níveis de atuação e de poder do Estado. Diante de tal necessidade, a escola torna-se grande aliada do Estado, visto que “qualquer que seja o saber, ele não se desvincula das relações de poder que o engendram” (VLACH, 2012, p. 39). Nesse contexto, a escolarização assume o papel de reprodutora de uma ideologia dominante, que, no caso do ensino de geografia visou difundir a ideologia do Estado-Nação, da Pátria, enfatizando aspectos naturais e consolidando a geografia positivista³.

De acordo com Vessentini (1999), é na passagem do século XVIII para o século XIX, que o sistema escolar é construído. Essa construção é feita de cima, ou seja, pelo Estado, representado pela burguesia. Nesse momento o grande objetivo do ensino é instruir a sociedade, inculcando hábitos e valores que consolidassem o Estado e a economia capitalista.

As novas relações que se estabeleciam a partir da Revolução Francesa demandavam um domínio maior por parte do Estado em relação à vida dos sujeitos e por isso, a educação, até então controlada pela igreja, foi repensada e concebida como uma grande aliada do Estado, a fim de que, por meio das escolas, fosse propagada a ideologia patriótica e nacionalista.

Quando falamos de ideologia patriótica e nacionalista estamos nos remetendo ao processo de consolidação do Estado-nação e de um novo jeito de controlar a sociedade. Já não era o suficiente agir e influir apenas com políticas de punição, antes, era necessário agir em favor de uma sociedade mais homogênea e que

³ “Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos”. [...] Outra manifestação da filiação positivista [...] é a ideia da existência de um único método de interpretação [...] isto é, a não aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais” (Moraes, 2007, p. 39-40).

compartilhasse dos mesmos valores morais. A escola entra nesse contexto como uma das grandes aliadas do Estado.

O ensino de geografia, em particular, entra nesse cenário como difusor dessa ideologia patriótica e nacionalista. Por isso mesmo, seus conteúdos não refletiam a necessidade de saber pensar um espaço, mas sim, delimitá-lo como nacional e situar o cidadão dentro dele. Mais do que delimitá-lo, cria-se um sentido de pertencimento a uma dimensão até então inexistente, força-se uma pertença. Nesse mesmo sentido, Lacoste (2011) faz a seguinte reflexão a respeito do ensino de geografia na França do século XIX:

A instauração do ensino da geografia na França no fim do século XIX não teve, portanto, como finalidade (como na maioria dos países) difundir um instrumental conceitual que teria permitido apreender racional e estrategicamente a espacialidade diferencial de pensar melhor o espaço, mas sim de naturalizar “fisicamente” os fundamentos da ideologia nacional, ancorá-los sobre a crosta terrestre (LACOSTE, 2011, p. 55).

O ensino da geografia não tinha como objetivo instruir cidadãos para que os mesmos pudessem refletir a respeito do espaço. A prática reflexiva em relação a geografia se fazia presente nos governos, nas táticas de guerra, na conquista de territórios.

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (LACOSTE, 2011, p. 14).

Para Lacoste (2011) a geografia se divide em duas: a geografia dos Estados-Maiores e a geografia dos professores. A primeira delas se relaciona ao conhecimento cartográfico e ao conhecimento do espaço concentrado e utilizado por uma minoria dominante como recurso de dominação e instrumento de poder. Por outro lado, a geografia dos professores, presente nas Universidades e no discurso de futuros professores camufla o potencial dessa geografia dos Estados-Maiores.

Vesentini (2012), por sua vez, estabelece relação entre escola e trabalho no séc. XIX, afirmando que, a grande concentração de pessoas nas cidades, bem como a participação dessas pessoas como mão de obra moldou o caráter disciplinar encontrado nas escolas, uma vez que tal caráter torna-se indispensável para habituar a população ao ambiente de trabalho da indústria moderna pautado em uma disciplina rigorosa.

Entender esse contexto é de suma importância, pois ainda hoje, a geografia escolar encontra-se imersa em conceitos e técnicas tendo como base um modelo positivista e completamente desconexo da atual demanda escolar.

1.3 A importância do ensino de geografia nos anos iniciais

Acreditamos que a Geografia seja uma disciplina escolar de fundamental importância, especialmente em nossos tempos. Tempo esse, que de acordo com Santos (2012c) pode ser traduzido em tempo de globalização como perversidade.

O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2012c, p. 20).

Para Santos (2012c) um dos passos para reverter a lógica consumista e construir um novo mundo é através da obtenção de uma “visão sistêmica”. Essa visão é a “possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-las como um todo, mostrando sua interdependência”. (SANTOS, 2012c, p. 169). Nesse contexto, a geografia é um dos instrumentos capazes de oferecer essa leitura de mundo.

De acordo com Straforini (2008), o espaço geográfico oferece-nos elementos que revelam as contradições da sociedade e o estudo desse espaço revela a gênese de seu processo de construção e desnuda mecanismos excludentes nas sociedades. Isso pode gerar um sentimento de inconformismo, que poderá resultar em ações capazes de criar outras possibilidades da existência humana. O ensino de Geografia é um instrumento capaz de tornar compreensível esses espaços, por isso mesmo capaz também de “possibilitar o entendimento do estado do presente” (Straforini, 2008, p. 44).

Moraes (2007) também reflete acerca do papel da Geografia quando coloca que a mesma deve estar a serviço da população, tendo como foco a ótica do trabalho e contrapondo-se aos interesses capitalistas que se manifestam nessas relações

(trabalhistas). Por isso, o ensino de Geografia deve despertar nos homens o sentimento de coletividade afinal, essas mudanças não se dão unicamente no âmbito individual, pelo contrário, se legitimam através da ação coletiva.

Segundo Castellar (2010) o ensino de geografia deve proporcionar a construção de conhecimento por parte dos alunos de modo que os façam utilizar esse conhecimento para entender as relações em nível local em diálogo com o global. Não apenas o ensino de geografia, a autora coloca que o saber escolar deve ter como meta a ocupação dos alunos na vida democrática; ocupação essa que pode ser feita através da compreensão dos lugares em que vivem.

De acordo com Callai (2000), a geografia possibilita a compreensão do lugar quando busca explicações que possibilitem a compreensão do mesmo, através de uma investigação que transcende o âmbito natural ou humano. Trata-se de entender que os lugares são resultado de processos históricos e assim direcionar pesquisas nessa direção. De acordo com a autora, a abordagem do aspecto histórico do lugar traz à tona o sentimento de pertencimento, “resgata a questão da identidade” (CALLAI, 2000, p. 86).

Cavalcanti (1998) diz que o ensino de geografia está em um momento de reformulações de propostas, afim de que, o saber geográfico seja instrumento não apenas teórico como também prático voltado aos interesses das classes populares. O ensino de Geografia é capaz de ser esse instrumento de conscientização à medida que oferece elementos que despertem a consciência espacial, afinal ele, “lida com conceitos e sistema de conceitos que esclarecem muitos dos processos de estruturação do espaço urbano” (Cavalcanti, 2013, pg. 70).

É também nesse sentido que Morais (2013) aponta para o estudo das temáticas físico-naturais em sintonia com as temáticas sociais, buscando cada vez mais integrá-las na busca de entender como as mesmas se articulam. Dessa maneira a geografia poderá favorecer a formação de cidadãos críticos capazes, não somente de entender, como também de atuar na realidade. Por isso, podemos dizer que a disciplina geografia deve ser capaz de motivar os alunos e trabalhar com conhecimentos que estimulem a sua prática cotidiana amparada por reflexões críticas sobre a realidade.

O que podemos concluir é que a geografia nos dias de hoje é um instrumento de emancipação, que por anos foi mascarada por interesses da classe dominante. De acordo com Lacoste (2011, p. 66) “uma das razões de ser fundamentais da geografia é a de tomar conhecimento da complexidade das configurações do espaço terrestre”,

e é mediante a formulação de tal conhecimento que o ser humano pode ser capaz de agir de maneira eficaz, isso porque sua ação será resultado de uma série de reflexões a respeito da prática.

1.4 Geografia e Cidadania

Cidadania e espaço geográfico são conceitos que estão diretamente relacionados, afinal, é no espaço, no lugar, que as relações se materializam. Dessa maneira, podemos dizer que o espaço é grande revelador das concepções de cidadania, dos modos de ser cidadão.

Cidadania, segundo Damiani (1999) seria a materialização de relações de múltiplas ordens em determinados espaços. Contudo, nesses espaços, que se encontram cada vez mais industrializados e obedientes às ordens de mercado em favor do capital, o espaço urbano é acessível para poucos. O espaço urbano tornou-se produto do mercado, podendo ser perdido ou duramente conquistado. Para muitos, a possibilidade de conquista já não existe, visto que o espaço como mercadoria se torna inacessível para aqueles que não o podem comprar.

De acordo com Damiani (1998) à medida em que a produção do espaço cresce, uma vez que alcançou lugares antes inimagináveis, cresce também o fenômeno do “espaço urbano como raridade”. Isso implica dizer que, quanto mais o espaço estiver a favor do mercado e do capital, menos estará a favor da cidadania. Enquanto o espaço urbano for para muitos apenas trajeto a ser percorrido no cotidiano, menos condições o ser humano terá de compreender e refletir a respeito das relações que se dão no lugar. Um espaço só pode ser social quando é apropriado pelo ser humano, não apenas percorrido.

Ser cidadão em um espaço é um desafio pois não basta estar em um espaço para se sentir nele, antes, é preciso se reconhecer no arranjo do mesmo, entender como age e como sofre ação do mesmo. Pensar dessa forma, ser capaz de realizar essas ligações, pressupõe um pensamento dialético; “é preciso que o homem comum chegue ao nível da razão, da totalidade, do movimento, da história, para discernir completamente as condições em que vive” (DAMIANI, 1998). Enquanto prevalecer o pensamento positivista, que reduz relações, prevalecem também os espaços vazios, reduzidos de significado, incapazes de sustentar relações sociais e afetivas.

É nesse cenário que o ensino de geografia, e a escola, surgem como possibilidade em favor da construção da cidadania, desconstruindo bases que consolidam o conhecimento fragmentado e se reestruturando para construir conhecimentos que visem a totalidade. Tais conhecimentos devem ter como base o pensamento crítico a fim de que o aluno não seja apenas receptor de conhecimentos pré-formulados, antes seja capaz de transformar seus pensamentos em ações.

O pensamento crítico na geografia está em seu atual objeto de estudo, o espaço. Não se trata então de reinventar um objeto de estudo, o que se faz necessário é uma nova abordagem a respeito do mesmo. Essa nova abordagem, de acordo com Damiani (1998) consiste na passagem do estudo do espaço, meramente descritivo; para o estudo do tempo, que visa a compreensão das relações cotidianas no espaço.

Essa abordagem só é possível em uma instituição que vise a construção da cidadania através do resgate das construções históricas para entender as relações do cotidiano. Essas instituições devem estar comprometidas com a sociedade civil e com o projeto elaborado para mesma. Damiani (1998, p. 56) diz que as instituições devem se tornar capazes de “[...] romper com o clientelismo e com as relações de favor, de dependência moral, em referência ao representante”. A instituição escolar deverá optar por relações alternativas que favoreçam sua autonomia, ou seja, além de conhecer historicamente; é capaz de definir suas condições de existência, não apenas obedecendo às ordens externas e se submetendo à um Estado que a diminui através de imposições carregadas de punição quando não cumpridas.

É nesse contexto que a geografia é colocada como possibilidade de se pensar no espaço de maneira mais completa, sendo as aulas de geografia um tempo de qualidade para pensar o espaço ao nível social e o transformar em espaço de vivência qualitativa, não apenas trajetos, possibilitando a construção da cidadania.

Se estamos falando em construção de cidadania, isso implica dizer que a cidadania não é uma condição que se obtém no nascimento, ao contrário, é uma conquista. De acordo com Santos (2012, p. 25), no caso do Brasil, vários processos contribuíram para que a figura do cidadão fosse substituída pela do consumidor, “que aceita ser chamado de *usuário*”. Esses processos privilegiaram o crescimento econômico do país tendo como público alvo uma classe média, que se sobrepunha à todos os outros indivíduos, agravando os processos de desigualdade e injustiça. Vivendo nessa lógica, que obedece ao capital; o dinheiro e o seu poder de consumo

definem também a importância dos indivíduos na sociedade. Para tais indivíduos resta todo tipo de marginalização em relação aos serviços prestados aos mesmos.

Em seu livro *O espaço do cidadão*, Santos (2012) constrói uma reflexão acerca da cidadania, tendo dois componentes básicos para entender a construção da mesma: o território e a cultura. O autor aponta para o fato de que algumas, senão a maioria das desigualdades se dão, em primeiro lugar, por causa do território que o indivíduo ocupa. Por tal razão, “o território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário” (Santos, 2012, pg. 151). Essa conquista se dará em especial nos espaços públicos, quando os mesmos deixarem de ser privilégio dos mais bem localizados e melhor remunerados. A construção da cidadania implica em tornar os espaços tanto acessíveis, como também compreendidos por todos.

Em relação à cultura, o mesmo a classifica em duas: “a cultura de massa, que se alimenta das coisas”; e da “cultura popular, que se nutre dos homens” (Santos, 2012, pg. 84). Ele faz a seguinte explicação:

A cultura de massas é indiferente à ecologia social. Ela responde afirmativamente à vontade de uniformização e indiferenciação que é, freqüentemente, exterior ao corpo social. A cultura popular tem suas raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, a vontade de enfrentar o futuro sem romper a continuidade (SANTOS, 2012, pg. 86).

Afirma também que a cultura popular passa por constantes mudanças, sempre se renovando, se reconstruindo. Essa nova cultura popular que ressurge é também uma filosofia de vida; por isso, “um caminho para libertação”. Ou seja, quanto mais o indivíduo for capaz de realizar essas mudanças, mais perto estará do pensamento reflexivo em relação aos espaços geográficos, por isso, estará se constituindo como verdadeiro cidadão.

Diante dessas colocações a respeito da cidadania, surge uma questão referente à prática por mim realizada: como trabalhar com conceitos que auxiliem o processo de construção de cidadania por parte das crianças através do ensino de geografia? De que maneira essa proposta encaixa no ambiente escolar?

De acordo com Cavalcanti (2013) caminhamos em direção a formação cidadã a medida em que aproximamos o que se ensina do que a criança vive. A prática docente deverá aproximar os alunos da compreensão dos processos que constitui tais

espaços no arranjo da cidade. A proposta não é restringir a capacidade de análise da criança apenas aos ambientes freqüentado pela mesma, todavia através de tal abordagem a criança começará a desenvolver a capacidade de análise de múltiplos lugares.

Por sua vez, Callai (2013) afirma que um dos objetivos da geografia é fazer a criança entender que os conteúdos da disciplina estão relacionados ao seu cotidiano, ou seja, não são conteúdos deslocados, distantes ou inalcançáveis. A medida em que o professor valoriza e utiliza os conhecimentos prévios da criança é estabelecido um clima de construção de conhecimento em que a criança é autora, não apenas receptora. Formar a criança como cidadã implica em dar condições para que ela se sinta parte da história.

E quais esses conceitos básicos que devem ser elaborados pela criança? De acordo com Callai (2013), esses conceitos devem permitir que a criança responda as seguintes questões:

Quem sou eu? Quem somos nós? Onde vivo? Com quem? Como vivemos? Qual a história da minha vida? A que espaços físicos temos acesso a fim de ocupa-lo e nele viver? Quais as condições que temos para tanto? (CALLAI, 2013, p. 138).

As respostas a essas perguntas constituem a identidade da criança, é e mediante a construção da identidade que a criança pode se tornar capaz de enxergar-se no mundo e ser enxergada pelo mundo como participante ativo no processo de construção e reconstrução do mesmo.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do tema deste trabalho de monografia se deu devido a inquietações geradas pelas leituras feitas na aula de Educação em Geografia, como também pela vivência no ambiente escolar; levando-me a refletir a respeito de como a escola enxerga seu papel como facilitadora da constituição de cidadãos.

A primeira etapa desse processo de pesquisa consistiu em aprofundar leituras a respeito da temática, através da pesquisa bibliográfica. Por um semestre realizei leitura de livros que tratassem do tema geografia, em especial da geografia escolar. Os textos e livros lidos eram compartilhados com a professora e com a turma de projeto afim de aprofundar a reflexões sobre os temas tratados. A pesquisa bibliográfica contribuiu pois trouxe diferentes enfoques a respeito de uma mesma temática, possibilitando uma compreensão mais ampla a respeito da ligação entre cidadania e geografia.

Um tema bastante frequente nas leituras realizadas tratava do elo entre ensino de geografia e cidadania. Aliando essas leituras à minha experiência em ambientes escolares percebi a necessidade de trabalhar conceitos e práticas cidadãs na escola. Sendo assim, realizei um trabalho de investigação teórica, e também prática, uma vez que elaborei planos de aula com o objetivo de verificar se é possível colaborar para o processo de construção da cidadania nas das aulas de geografia.

2.1 Minha experiência no mundo da pesquisa

Afim de analisar a escola e a comunidade inserida na mesma optei por realizar a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Marconi & Lakatos (2011) visa *explorar* o ambiente e as culturas nele inseridas, *descrever* as atividades de determinados grupos e significá-las, *compreender* os contextos sociais e culturais para então *identificar* problemas e *generalizar* hipóteses. Essas características da observação qualitativa podem ser vistas claramente em minhas propostas de plano de aula elaborados para a turma do quarto ano onde realizei minha prática docente.

Após delimitar meu tema, objetivos gerais e específicos comecei a frequentar as aulas na Escola Classe 304 Norte. Durante o segundo semestre de 2013 permaneci em uma sala de terceiro ano utilizando da técnica de observação participante. Esse tempo de experiência resultou em relatórios de campo a respeito do dia-a-dia, dos

conteúdos, dos procedimentos etc. que envolviam as práticas da professora e do cotidiano dos alunos. Também nesse semestre construí alguns planos de aula para iniciar a experiência de docência exigida na disciplina de Projeto 4 fase 2. Todavia, eu e minha orientadora Dr^a Maria Lidia Bueno Fernandes percebemos que meus planejamentos ainda estavam muito fundamentados em um tradicionalismo que reduziria o alcance e qualidade de minhas aulas. Por isso continuei apenas frequentando a escola, participando das aulas e pensando em planos de aula para o semestre seguinte.

Em meus primeiros dias em sala de aula no primeiro semestre de 2014 e, portanto, primeiro contato com os alunos, utilizei a técnica da observação não participante. De acordo com Marconi & Lakatos (2011) tal observação “é um elemento básico da investigação científica”, uma vez que a mesma pode auxiliar o pesquisador na obtenção elementos relacionados com os objetivos traçados na pesquisa. Os primeiros dias em sala de aula foram essenciais para me aproximar dos alunos e construir um clima de cooperação mútua.

Segundo Marconi & Lakatos (2011) na fase inicial da pesquisa e do convívio na sala de aula a observação poderá ser fonte de registro e acúmulo de informação, desde que as mesmas sejam sistematicamente planejadas e metodicamente registradas. Para isso, contei com o “diário de bordo”, utilizado para registro das aulas assistidas. Além do diário de bordo, as experiências em sala de aula eram compartilhadas com outros alunos de projeto 4, bem como com a professora.

Enquanto realizava a pesquisa na escola através da observação não participante, comecei a elaborar planos de aula visando responder a resposta que motivou essa pesquisa: o ensino de geografia pode contribuir no processo de construção da cidadania?

A primeira aula tem como objetivo conhecer melhor os alunos e proporcionar um momento de descoberta entre os mesmo em relação ao seu cotidiano, sua família, seus hábitos, entre outros. O procedimento adotado tratou-se de uma entrevista pré elaborada em que os mesmos seriam instigados a conhecer seus colegas, aprofundando conceitos, tais como, cultura, identidade cultural, lugar, cidade, etc. Seguem abaixo as perguntas entregues aos alunos para conduzir a entrevista que as crianças realizaram em duplas.

- Na sua rua tem asfalto?
- Na sua rua tem saneamento básico?

- Na sua rua tem árvore
- Você conhece seus amigos de rua?
- Você brinca com eles?
- Você brinca em algum lugar na sua Região Administrativa? Ex: parquinho, quadra, etc.
- A sua Região Administrativa é limpa?
- Você colabora com a limpeza dela?
- É fácil locomover-se na sua Região Administrativa?
- Quais meios de transporte você utiliza?
- Quais meios de transporte você costuma ver nas ruas de sua Região Administrativa?
- Existe coleta seletiva em sua Região Administrativa?
- Você tem colaborado com o sistema de coleta seletiva?
- Você gostaria de morar em outra RA? Qual?
- Que tipos de moradia existem em sua Região Administrativa? Ex: casa, apartamento, kit net, etc.
- Você considera sua Região Administrativa poluída? Ex: poluição sonora, poluição visual, poluição do solo, poluição atmosférica, etc.
- Você faz a maioria das suas atividades em sua Região Administrativa ou tem que ir a outra?

Na segunda aula retomariamos alguns conceitos abordados na anterior e compartilharíamos os resultados da aula anterior com a intenção de dialogar a respeito dos aspectos que temos em comum com os colegas de sala. Além disso, discutiríamos a respeito dos locais que compõe a cidade, dos serviços prestados e oferecidos na mesma; e de que forma a criança se percebe em sua cidade, que lugares ocupa, como se locomove, entre outros fatores.

A terceira aula encaminharia no sentido de ampliar o debate e destacar um aspecto nos espaços que constitui a cidade: o domínio público ou privado. Através desse debate discutiríamos a importância dos espaços públicos no arranjo da cidade.

A quarta e quinta aula compõe um conjunto de aula em que as atividades se complementam. Ambas têm como objetivo levar as crianças a refletirem a respeito dos espaços geográficos, seus componentes e de que forma podem atuar no mesmo a fim de tornar tal espaço melhor. Por isso, na atividade proposta as crianças terão

que desenhar um espaço de seu cotidiano e após isso desenharão em um papel vegetal sobreposto as alterações que considerem pertinentes.

A sexta e última aula tem como objetivo trabalhar os conceitos construídos ao longo das aulas e os sintetizar no formato de texto coletivo. Pensando nisso, no primeiro dia de aula distribui um caderno para cada criança, onde as mesmas deveriam escrever suas percepções, suas novas aprendizagens, suas inquietações, etc. Esse caderno deverá auxiliar os alunos no momento da construção do texto coletivo.

Num segundo momento optei pela observação participante, uma vez que o ambiente escolar e o convívio com as crianças nos levam à participação mais ativa no processo da pesquisa. Fiz essa escolha afim de estabelecer relação de confiança e parceria com as crianças e professora. Nesse momento apliquei os planos de aula elaborados, sob supervisão da professora regente e de minha orientadora.

CAPÍTULO III - Pesquisa

3.1 Conhecendo a escola

A Escola Classe 304 Norte foi inaugurada no dia 18 de abril de 1977. Inicialmente contava com o ensino para crianças de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. No ano seguinte a escola passou a receber crianças de 1ª a 6ª série. Atualmente, a escola oferece ensino fundamental de 8 anos e ensino fundamental de 9 anos. Atende os educandos em 14 turmas divididas igualmente nos turnos matutino e vespertino.

A participação democrática e ativa da comunidade nas questões pedagógicas e administrativas tem sido uma marca de sua trajetória histórica. Dessa forma, essa participação tem contribuído para a reestruturação e avaliação da gestão escolar e promovido o alcance dos objetivos educacionais propostos.

A Escola 304 Norte está localizada na quadra residencial da Super Quadra Norte 304. Fica no centro da quadra e os blocos rodeiam a mesma. Ao lado dela está localizado o Jardim de Infância da mesma Super Quadra.



Figura 1 Quadra na parte externa da Escola Classe 304 Norte/Brasília/DF. Autora: Raquel Melito. Data: 30/10/2013.



Figura 2 Pátio da Escola Classe 304 Norte/Brasília/DF. Autora: Raquel Melito. Data: 30/10/2013.



Norte/Brasília/DF. Autora: Raquel Melito. Data: 30/10/2013.



Figura 5 Pátio da Escola Classe 304 Norte/Brasília/DF. Autora: Raquel Melito. Data: 30/10/2013.

IDEB da Escola Classe 304 Norte

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade que combina informações de avaliações de larga escala, sendo elas a Prova Brasil ou Saeb, com as informações a respeito do rendimento escolar, ou seja, níveis de aprovação de uma escola.

Entendeu-se que os altos níveis de reprovação desestimulavam as crianças a darem continuidade a seus estudos, afinal, muitos alunos no segundo semestre já têm ciência de sua reprovação, e por isso, evadem. Por outro lado, não bastava extinguir a reprovação sem que os alunos alcançassem níveis de aprendizagem desejáveis. Conclui-se que tal junção (aprovação + qualidade de ensino) permite a reflexão a respeito da repetência e aprendizagem.

As notas de todas as escolas são divulgadas no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e se encontram disponíveis à população. A seguir segue a Tabela 1 com os resultados do Ideb obtidos pela Escola Classe 304 Norte:

Tabela 1 - Nota do Ideb e Metas Projetadas da Escola Classe 304 Norte.

Escola	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EC 304 NORTE	5.7	6.6	6.6	6.6	5.7	6.0	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: jun. 2014.

Em 2005 a nota da escola no Ideb foi 5,7. Dois anos após a aplicação da prova nota-se uma melhora muito significativa, sugerindo que a escola tenha focado bastante nos conteúdos abordados na Prova Brasil, sendo esses, Matemática e Português.

Nos anos subsequentes a escola permaneceu com a mesma nota, todavia superando as metas projetadas. A Escola Classe 304 Norte é conhecida pela comunidade como escola “padrão”, tendo em vista a boa infra-estrutura, gestão bem articulada, participação da comunidade em suas atividades, entre outros. Por isso, a escola procura manter o ensino de qualidade e, conseqüentemente boas notas nas avaliações de larga escala.

Tais avaliações respondem à necessidade de combinar maior índice de aprovação e maior tempo de escolarização em busca de melhorar a qualidade do ensino. De acordo com Straforini (2008) esse tipo de avaliação consolida no sistema escolar a competitividade e o meritismo, dois traços característicos da cultura neoliberal.

A competitividade que, segundo Santos (2012c), já não é a mesma de antigamente, pois eliminou todos os traços de compaixão antes presentes. Eliminou, pois, atualmente não se trata de apenas vencer o oponente; a vitória deve ser obtida a todo custo, não importando os caminhos a serem percorridos. Empresas são estimuladas a competirem umas com as outras, cidades e regiões também, normalizando tal atitude e legitimando-a como “regra de convivência entre as pessoas” (SANTOS, 2012c, p.57). Esse movimento a medida que desconsidera o outro e fragiliza sua identidade, também transforma pessoas em objetos/coisas.

Pode-se dizer então que, em última análise, a competitividade acaba por destroçar as antigas solidariedades, freqüentemente horizontais, e por impor uma solidariedade vertical, cujo epicentro é a empresa hegemônica, localmente obediente a interesses globais mais poderosos e, desse modo, indiferente ao entorno (SANTOS, 2012c, p. 85).

Esse movimento que favorece à uns enquanto exclui outros só pode resultar em uma grande crise. Straforini (2008) coloca como um dos motivos da crise vivida não apenas pela geografia, como também pela escola, a crescente carga horária dada à Matemática e Língua Portuguesa, bem como a diminuição da carga horária de disciplinas como História e Geografia. Isso se deve ao fato de que agências de

financiamento internacional, tais como, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Fundo Monetário Internacional, têm colocado metas para o ensino brasileiro que consolidam as provas de larga escala.

Saeb/Prova Brasil - Escola Classe 304 Norte

A prova Brasil e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações diagnósticas de larga escala, tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Os testes são aplicados na quarta e oitava séries do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. A prova é constituída por itens de Língua Portuguesa, com foco na leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Os dados de tais avaliações são comparados ao longo dos anos e dessa maneira as escolas podem acompanhar a evolução do desempenho da escola.

Podemos perceber que a escola possui notas acima da média prevista. A Escola Classe 304 Norte é considerada escola modelo, principalmente por suas notas altas obtidas em avaliações de larga escala. Ambos os resultados estão em média 20 pontos acima da média distrital. A demanda decorrente das avaliações em larga escala apontam para o abandono de disciplinas consideradas secundárias, tais como, Geografia, História, Ciências Naturais e Artes. O que é problemático porque as demais disciplinas, ao perderem a importância no ambiente escolar, afastam a escola da prática interdisciplinar, bem como do cotidiano dos alunos. Para quem tem a oportunidade de estar em sala de aula e em diferentes contextos, percebe que em muitos casos, os professores têm priorizado trabalhar as duas disciplinas cobradas nessas avaliações.

Na tabela 2 temos a nota da escola e também a média de notas da Escola Estadual Urbana e da Escola Estadual Rural.

Tabela 2 - Nota do Saeb da Escola Classe 304 Norte.

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	221,3	248,5	*	*
Municipal Rural	*	*	*	*
Municipal Urbana	*	*	*	*
Municipal Total	*	*	*	*
Estadual Rural	195,1	214,3	240,8	252,1
Estadual Urbana	204,0	223,2	243,2	251,7
Estadual Total	203,5	222,6	243,1	251,7

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em: jun. 2014.

3.2 Refletindo sobre a prática

Tendo como referência a prática dos professores em sala e investigando a possibilidade do ensino de geografia contribuir para a construção da cidadania, esse trabalho, além de teórico-metodológico expandiu ao nível prático e transformou-se em planos de aula que pudessem responder às indagações feitas pelo mesmo.

Os planos de aula são resultado de uma longa jornada em busca da quebra de conceitos pré-concebidos pelo modelo de educação vivenciado por mim. Durante um semestre elaborei planos de aula que refletiam claramente as concepções tradicionais tão arraigadas na prática docente. Por isso acredito que o trabalho do professor não é aprimorado sem que o mesmo faça constantemente reflexões a respeito do mesmo. Assim como o compartilhamento desse trabalho seja fundamental para qualificação da ação em sala de aula. A oportunidade de compartilhar e aprimorar meus planos de aula com a professora Maria Lídia, bem como com os alunos de projeto 4 e 5 foi essencial para superar concepções tradicionais e reducionistas. Concordo com Coll e Solé (2009, pg.14) quando os mesmos colocam que

[...] a dimensão formadora da função do professor (em oposição ao que é afirmado freqüentemente) não é uma dimensão individual, estritamente autogestionada. Pelo contrário, um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados.

Os planos de aula elaborados e aplicados foram pensados pautados em bases teóricas que me serviram de referência para traçar metas e objetivos a serem alcançados por meio de uma atuação planejada, porém flexível em relação às possíveis alterações e adequações que possam emergir.

Um dos meus objetivos é propiciar aos alunos situações em que os mesmos possam estruturar seus conhecimentos e dessa forma impulsionar uma aprendizagem mais autônoma. De acordo com Zabala (1998, p. 102) o professor deve

[...] oportunizar situações em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores.

Também priorizei atividades que tivessem ligação com a cultura⁴ das crianças, visando romper barreiras que separam a aprendizagem da dimensão cultural. Afinal é tal dimensão que nos possibilita melhor compreensão acerca das diversidades em sala de aula, que se revelará em práticas docentes que atenda às mesmas.

Tive o cuidado de preparar minhas aulas visando o que se espera alcançar com as mesmas em um projeto mais amplo de sociedade. Zabala (1998) em seu livro *A prática educativa: como ensinar*, questiona a finalidade do sistema educativo. Ele diz que a escolha do professor é reflexo de uma escolha social, ou seja, uma escolha de sociedade que o mesmo projeta. Por isso o professor deve avaliar frequentemente se a intervenção feita é coerente com a função social da escola e com a função social de educador.

A análise da prática pode ser feita ao verificar se os objetivos traçados foram alcançados. Vale lembrar que para além dos conteúdos explícitos, existem objetivos “ocultos” que envolvem a mesma e não devem ser menos valorizados, tais como,

⁴ “A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver” (Santos, 2012, p. 81).

“desenvolvimento capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p.30). Essas aprendizagens se realizam de maneira intensa na escola, todavia pouco aparecem nos planos de ensino.

Busquei também incluir em meus planos temas que estabelecessem vínculo com os conhecimentos prévios das crianças, partindo da ideia de que os novos conteúdos ao serem vinculados às experiências prévias são mais facilmente apreendidos e também caracterizam uma aprendizagem mais significativa.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

O objetivo dessa pesquisa é verificar se o processo de construção da cidadania pode se realizar com a ajuda da geografia e de seus conteúdos nos anos iniciais da escolarização.

Optamos por uma pesquisa dentro do ambiente escolar. Num primeiro momento realizando a observação não participante com o objetivo de conhecer as crianças e sua rotina; num segundo momento através da prática docente utilizando os de planos de aula elaborados.

Nesse processo o professor deverá mediar a relação aluno-matéria de ensino, através da criação de objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Os objetivos, de acordo com Libâneo (2013), respondem à necessidade de atuação em lutas sociais de transformação da sociedade, e por isso exige do professor uma avaliação crítica em relação às referências utilizadas pelo mesmo. Os conteúdos são os conhecimentos que se pretende socializar organizados de maneira sistemática e que respondem a um objetivo. O método está relacionado tanto com o objetivo como com o conteúdo, e é por meio dele que as dinâmicas utilizadas para trabalhar um conteúdo são determinadas.

Os planos de aula elaborados seguiram uma sequência pensada com o objetivo de situar o aluno dentro dos seus espaços cotidianos e fazê-lo pensar nas relações que estão presentes nos mesmos. Pensar nessas relações não é uma atividade que possa ser restringida à análise descritiva, pelo contrário; pensar esse espaço de acordo com Santos (2012a) implica em um renovar da geografia, pois as novas relações estabelecidas ou possíveis estabelecem vínculos com o nível mundial.

A geografia tradicional, ainda tão presente no discurso e na prática docente, impossibilita a compreensão dos espaços por parte dos alunos, pois privilegia a descrição e enumeração de dados, que na maior parte das vezes não se relacionam à sua realidade. Para Cavalcanti (1998), toda prática social acontece em um determinado espaço. Esse espaço, por sua vez, contribui para a formação humana, e é transformado constantemente por ações humanas; o que vale dizer que entre ser humano e espaço existe uma relação dialética. Nessa lógica, o ensino de geografia deve ajudar a compreender as realidades presentes no espaço; ajudando as crianças a “formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

A escolha do primeiro tema de aula, bem como das respectivas atividades realizadas tem como objetivo conhecer e se fazer conhecida em sala as diferentes realidades espaciais vividas pelos alunos, reconhecendo os diferentes perfis dos alunos, representado em suas práticas cotidianas. Outro objetivo traçado é levar os alunos a reconhecer que existem pontos em comum e pontos divergentes em suas práticas cotidianas.

Para chegar a esses objetivos elaboramos uma entrevista que os alunos pudessem realizar com seus colegas e que destacasse aspectos do seu cotidiano em relação à sua cidade. Essa atividade é também uma oportunidade para o professor compreender melhor o aluno e seu cotidiano. Estudar esse cotidiano, de acordo com Callai (2010) permite que o aluno compreenda as relações locais e globais, o que poderá resultar em ações reflexivas e possibilitar mudanças nos espaços⁵.

De acordo com Santos (2012a), a medida que as economias, de diferentes países, se internacionalizaram, as cidades tornaram-se palco de trocas que envolvem uma dinâmica global. Não podemos mais entender a dinâmica de um espaço sem considerar uma análise mais ampla que utilize da lógica global, visto que todos os tipos de relações sociais passaram pelo fenômeno da “mundialização”.

Um dos objetivos das aulas com as crianças foi permitir que os mesmos refletissem a respeito das suas práticas cotidianas dentro da sua cidade e encontrassem nelas traços em comum com seus colegas de sala.

A entrevista traz como possibilidade o despertar da curiosidade das crianças para aspectos de seu cotidiano e dos locais que compõe a cidade onde vivem. Durante a realização das entrevistas pude notar que as crianças se viam um no outro, pois suas práticas cotidianas se assemelhavam bastante.

Através do diálogo a respeito das entrevistas, compreendemos que existem dimensões de nossa vida que se assemelham com as de nossos colegas, e outros aspectos que não se relacionam. Cavalcanti (2013) reflete a respeito da construção desse perfil da turma junto com os alunos e da possível discussão que venha surgir deste associando-o com o significado de cultura.

Algumas crianças disseram que não tinham o hábito de brincar na rua com seus colegas, pois sua Região Administrativa é perigosa. Durante a discussão a respeito

⁵ “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento” (SANTOS, 2012a, p.30-31).

da violência na Região Administrativa os alunos demonstraram-se solidários aos que não tinham a opção de desfrutar de sua rua como espaço de lazer. De acordo com Santos (2012b) os espaços estão à mercê de mudanças, não apenas estruturais, mas em relação ao valor empregado em relação ao lugar, às atividades e pessoas presentes no mesmo. Com relação à violência presente nas Regiões Administrativas é necessário “que os problemas corretivos sejam, também, permanentes, de modo a reestabelecer valores perdidos” (SANTOS, 2012b, p. 150).

Em outros momentos as crianças demonstraram sintonia uns com os outros e boa vontade em ajudar os colegas. Em relação às perguntas das entrevistas a maior parte dos alunos não sabia o que era RA e saneamento básico. Juntos, os alunos que já tinham ouvido falar a respeito da temática foram construindo reflexões que possibilitaram as demais crianças compreender, mesmo que de maneira não tão profunda o que era cada elemento.

A entrevista possibilitou o surgimento de novas questões que iriam orientar as práticas seguintes realizadas em sala. Partindo então das inquietações surgidas em sala e do planejamento prévio, objetivamos a reflexão a respeito das configurações espaciais e o papel das crianças como sujeitos ocupam e podem modificar esses espaços, ou seja, como sujeitos ativos.

As crianças já possuem conhecimento a respeito das suas Regiões Administrativas. Ao professor cabe o papel de descobrir quais são esses e estabelecer vínculos entre os conteúdos pensados para trabalhar a cidade. Nesse sentido, foi desenvolvida uma atividade com os alunos que permitisse a reflexão a respeito dos espaços que compõe uma cidade. A palavra “cidade” foi escrita no quadro e que cada criança escolheu uma palavra que as mesmas acreditassem ser um dos componentes da cidade. As seguintes palavras foram apontadas: prédio; chácara; asfalto; carro; quadras; postes; pessoas; ônibus; moto; caminhão; animais; árvores; casas; placas; lojas; escola e lixo. Concluímos que isso tudo faz parte e é essencial a uma cidade, mas que só isso ainda não representaria uma cidade completamente.

De acordo com Cavalcanti (2013) momentos de discussão sobre as práticas das crianças e dos grupos de sua vivência podem proporcionar o desenvolvimento de ideias a respeito dos lugares e de suas configurações. É interessante perceber que o que lemos nos livros se repete na prática. Exemplo disso são as falas das crianças e seu potencial de leitura do espaço. Abaixo, algumas ideias trazidas pelas crianças e discutidas com os colegas de sala:

- Derrubada de árvores para construção de casas do programa “minha casa, minha vida”;
- As causas de engarrafamentos e possíveis soluções;
- Construção de condomínios por causa da crescente violência na cidade;
- Espaços públicos de lazer são necessários no arranjo da cidade.

Poucos alunos disseram ter árvores na rua onde moram. Uma das crianças trouxe a discussão a respeito das casas que estão sendo construídas em sua Região Administrativa em uma área verde. Para isso, terão, e já começaram, a derrubar as árvores que ficam no lote onde irão construir. Outras crianças disseram já ter presenciado o mesmo em sua Região Administrativa. Santos (2012b) faz uma reflexão a respeito dos programas de habitação popular e sua influência na construção da “cidade corporativa”. Corporativa, pois, essas construções, que aumentam a cidade e que se destinam aos mais pobres, acabam por se submeter à lei do lucro, num processo de venda das casas. Morar nessas áreas - na periferia - significa, em muitos casos, dispor de serviços públicos de baixa qualidade. Aparece na fala das crianças grande queixa a respeito do transporte público de que dispõem, e como a falta de qualidade obriga quase todos a comprarem carros. A respeito disso, Santos (2012b) traz a seguinte reflexão:

Como conciliar o direito à vida e as viagens cotidianas entre a casa e o trabalho, que tomam horas e horas? A mobilidade das pessoas é, afinal, um direito ou prêmio, uma prerrogativa permanente ou uma *benesse* ocasional? [...] Aliás, com o estímulo aos meios de transporte individuais, as políticas públicas praticamente determinam a instalação de um sistema que impede o florescimento dos transportes coletivos (SANTOS, 2012b, p. 63).

O que podemos perceber a partir de tal reflexão, é que, tanto as políticas em relação à moradia, bem como as que dizem respeito ao transporte e a mobilidade na cidade, encontram-se a mercê e, na maioria das vezes, a favor de uma política que não tem como objetivo alcançar a população; essa por sua vez encontra-se refém do capital, e portanto, do lucro.

Outro aspecto da cidade trazido pelas crianças se refere a crescente violência nas cidades e da construção de condomínios como espaços isolados de tal. Os espaços públicos, de acordo com Santos (2012b) foram, em sua maioria, privatizados.

Temos de comprar o ar puro, os bosques, os planos de água, enquanto se criam espaços privados publicizados, como os *playgrounds* ou, ainda mais sintomático, os condomínios fechados que a gente rica justifica como necessário à sua proteção. O lazer na cidade torna-se igualmente o lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo (SANTOS, 2012b, p.64).

Poucas crianças relataram brincar em suas Regiões Administrativas em áreas destinadas ao lazer. A maioria delas não vai além de sua própria rua ou, de algum estacionamento mais próximo. A falta de qualidade desses espaços, ou seu total abandono obrigam a população a permanecer perto, ou dentro de suas casas. O resultado disso é um espaço “empobrecido e que também se empobrece: material, social, política, cultural e moralmente” (SANTOS, 2012b, p. 65).

A partir da cidade e de sua composição por múltiplos espaços, ampliamos o debate a fim de destacar duas esferas que a compõe: a pública e a privada. Optamos por essa discussão com o objetivo de salientar a importância dos espaços públicos no arranjo da cidade, bem como trabalhar a perspectiva do âmbito público e privado na vida em sociedade. De acordo com Cavalcanti (2013), essa abordagem pode ser capaz de esclarecer que os lugares são, de fato, públicos, quando permitem múltiplas apropriações. Ou seja, não se trata de reconhecer um lugar como público no âmbito formal,

[...] na verdade, efetivar-se o uso público de um espaço depende de ações das pessoas diante desse espaço, no sentido de realizar trocas sociais e de lutar para ter a possibilidade dessa realização (muitas vezes impedida pelo domínio neles da violência, da mercadoria e do descaso) (CAVALCANTI, 2013, p. 79).

Tendo o seu cotidiano como referência na construção de conceitos, as crianças elaboraram um quadro, em que, definiram os espaços que compõe uma cidade como sendo público ou privado. Segue abaixo a tabela e as problematizações relacionadas a mesma.

Tabela 3- Definição dos espaços públicos e privados.

Espaços Públicos	Espaços Privados
Escola	Escola
Hospital	Hospital
Parque	Condomínio
Biblioteca	Clube
Mercado	Casa de festa
<i>Shopping⁶</i>	Zoológico
Rua	Casa

O presente tema se mostrou bastante denso no momento de ser trabalhado com as crianças. Em relação à minha atuação como mediadora, reconheço que não estava preparada para trabalhar a temática, visto que a mesma é bastante polêmica se levarmos em conta, por exemplo, o caso de ocupações irregulares no Brasil. De acordo com Santos (2012c) os melhores territórios estão reservados aos mais poderosos. Muitas vezes, esse território é, também, um local público e, sua ocupação, se dá de maneira irregular.

Em relação sobre alguns dos espaços mencionados pelas crianças, tivemos dúvida em como classificar o *shopping center*. Uma das crianças fez a seguinte indagação: “é, mas do que adianta o shopping ser público se eu não tiver dinheiro para comprar nada”? Nesse caso, o *shopping center*, um espaço público, encontra-se vinculado ao consumo, à acumulação de coisas; e portanto obedece à uma lógica que vai contra toda prática cidadã. O consumo nos afasta da condição de cidadãos a medida que instala nos seres humanos um estado competitivo e, que, é contrário a todo tipo de solidariedade. Como então dizer que os *shoppings centers* são espaços públicos tendo em vista as imposições que o consumo coloca para o uso do mesmo?

Esses tipos de questionamentos e as dúvidas que surgem durante a prática docente revelam a fragilidade da minha formação, que não dá conta de conteúdos com os quais terei que trabalhar quando for professora. Revelam também que minha formação no ensino básico foi, provavelmente, marcada por uma dinâmica tradicional, que ainda hoje, mesmo com a graduação, revela-se presente em minha prática docente.

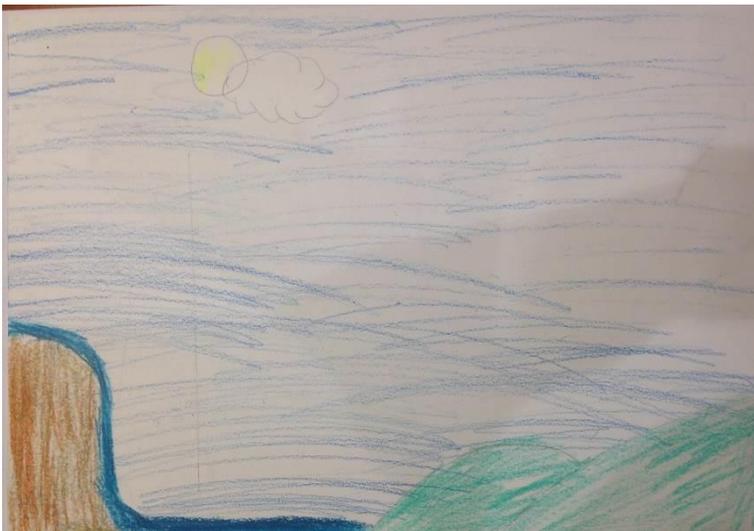
⁶O Shopping Center é propriedade privada de acesso público.

Nesse sentido, Pontuschka (2007, p.95) diz que a pesquisa é muito importante para a “construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade”. Sendo assim, no processo de formação docente, a pesquisa deve ocupar posição privilegiada, pois nos possibilita uma leitura reflexiva e crítica a respeito da realidade; de modo a afastar-nos, cada vez mais, da prática que enxerga o docente como mero repassador de informação.

A prática docente deve ser capaz de aproximar os conteúdos das realidades dos alunos. Isso porque, de acordo com Libâneo (2013),

[...] os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social (LIBÂNEO, 2013, P. 142).

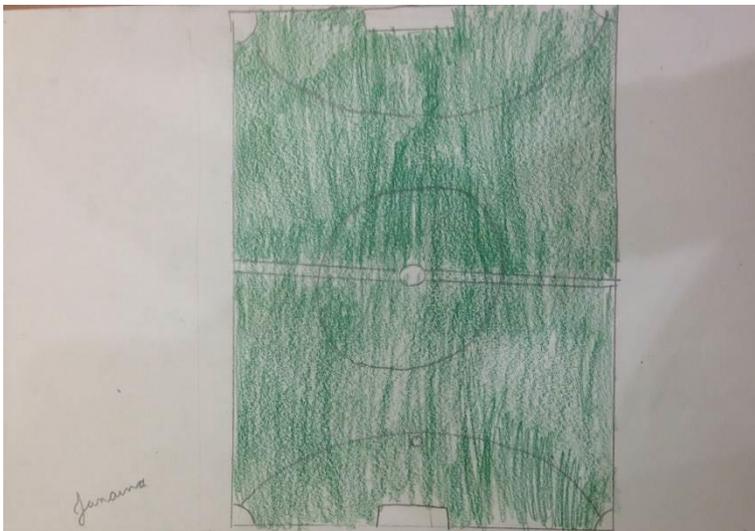
Pensando nessa dinâmica entre conteúdo e realidade das crianças, pedimos que as mesmas desenhassem um espaço do seu cotidiano para desenhar. Segue abaixo alguns desses desenhos.



Desenho do aluno Bruno - 4ª série.



Desenho da aluna Brenda - 4ª série.



Desenho da aluna Janaína - 4ª série

Acreditamos que uma das funções do professor é levar as crianças a perceberem os espaços geográficos em que estão inseridos e refletir a respeito de seus componentes. O desenho é uma das formas da criança representar esse espaço. Não apenas desenhar, também pedimos que as crianças pensassem a respeito desses espaços, analisassem o que de bom nele já existe e o que pode ser feito para que o mesmo ofereça melhores condições de receber a população. Nesse sentido, o que se pede a criança é a realização da atividade reflexiva, pensando de que maneira o espaço pode se tornar melhor para ela e para os outros. Em um papel vegetal A4 as crianças expressaram as mudanças a serem feitas. Segue abaixo o desenho sobreposto.



*Desenho do aluno Bruno
- 4ª série*



*Desenho da aluna Brenda -
4ª série*



*Desenho da aluna Janaína –
4ª série*

A realização de atividade que envolva o cotidiano da criança proporcionou um debate muito interessante. Percebemos que as crianças são capazes de construir

associações a respeito de temas que seriam separados pela lógica dos conteúdos. Por exemplo, algumas crianças reclamaram que em alguns lugares é bastante difícil de encontrar vagas para estacionar o carro. Uma solução alternativa para esse problema é a melhora no transporte público, que de acordo com as crianças é a solução para diminuir a quantidade de carro, congestionamento, poluição, entre outros. Olhando para apenas um dos desenhos feitos pelos colegas, as crianças conseguiram associar a crescente frota de carros aos engarrafamentos quilométricos, como também à poluição. São conteúdos que apresentam conexões, porém que correm o risco de nunca serem trabalhados em conjunto caso a prática docente ainda esteja fundamentada na perspectiva tradicional do ensino.

A associação feita entre os conteúdos acima apresentados pôde ser feita, pois as crianças tiveram a oportunidade de se expressar em sala. Durante a apresentação individual dos trabalhos, os colegas de classe puderam sugerir novas mudanças a serem feitas nos espaços dos colegas, ampliando o debate e as possibilidades de soluções para um mesmo lugar.

O que se pretende da prática docente é que, a partir de ações e de atividades, o professor seja capaz de motivar as crianças a olhar para cidade, no nosso caso, Região Administrativa, com um olhar sensível, que busca respostas, que tenta entender os motivos pelos quais as mesmas existem da maneira que estão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de trabalhar a cidadania e cooperar para sua construção passa a ser fundamental no ambiente escolar na medida em que esse ambiente se configura como obrigatório para as crianças.

Partindo da ideia de que a cidadania é uma condição a ser construída e conquistada, a escola passa a ser colaboradora nesse processo, instigando na criança o pensamento reflexivo a respeito de práticas cidadãs.

A nossa intenção ao longo desse trabalho foi a de investigar de que maneira o ensino de geografia pode colaborar para a construção da cidadania. Para isso, evidenciamos a importância da geografia nos anos iniciais, o caráter social do ensino e alguns conceitos de cidadania.

Aproximamos a geografia dos conhecimentos prévios das crianças, as instigando a relacionar cidade e sua composição, elaborada pelas mesmas através de suas percepções e vivência na cidade.

Por isso, realizamos atividades que levassem as crianças a observar os lugares que compõem o seu cotidiano na intenção de formular hipóteses a respeito dos seus arranjos, como também sugerir possíveis intervenções em tal espaço a fim de torná-lo melhor.

Nesse sentido, as atividades proporcionaram às crianças o entendimento de que suas ações são capazes de modificar o espaço em que estão inseridas e, conseqüentemente, mudar o espaço em que outras pessoas também se encontram. Compreenderam também que podem atuar a favor do espaço em que estão inseridas.

Para isso comparamos espaços, discutimos o que era bom, o que era ruim, o que poderíamos modificar em diversos espaços. Discutimos também a importância dos espaços públicos, sua importância no arranjo social, que nos leva à convivência com pessoas diferentes de nós mesmos em vários aspectos. As crianças citaram como exemplo a escola pública onde estudam e refletiram a respeito das relações de respeito que deve existir nesse espaço, mesmo convivendo com pessoas tão diferentes.

O ensino de geografia pode contribuir com a construção da cidadania a medida que promove reflexões a respeito dos espaços geográficos e promove uma análise das relações que se dão nesses espaços. Para tanto, é preciso que o professor tenha conhecimento didático acerca dos conteúdos, de maneira a aproximar os conteúdos

da realidade das crianças, facilitando a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos geográficos.

Por isso, é necessário que o professor foque na elaboração de conceitos por parte dos alunos, objetivando a mediação entre o aluno, suas percepções de mundo e conceitos da geografia. Essa relação é benéfica para as crianças à medida que cria condições para que as mesmas elaborem conceitos e dessa forma aprendam a lidar com o mundo.

O exercício de elaborar conceitos depende muito do trabalho do professor, que atua como mediador, facilitando tal processo. Por isso, é essencial que o mesmo ofereça espaços onde o aluno possa observar, contemplar, questionar e compartilhar aquilo que o mesmo vê, para que mediante suas percepções e os conceitos estudados o mesmo possa refletir a respeito do que vê, dando sentido aos conceitos.

Acredito que a escola tenha a função de ajudar as crianças a se desenvolverem intelectualmente, incluindo nesse processo suas percepções, o que inclui suas dimensões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas. A busca do professor deve ser mesclar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento à vida, ao cotidiano da criança, na medida em que a mesma se desenvolve.

Em relação ao professor, esse, precisa entender que cada espaço é possuído e possuidor de diversas histórias, de relações locais e globais, e que essas têm impacto direto sobre o mesmo. Oferecer ao aluno uma geografia que ajuda a explicar todas as relações que se dão no espaço é possibilitar a construção da cidadania de maneira mais integral.

Podemos concluir que, trabalhar a geografia e seus conceitos não faz sentido se os mesmos não estiverem a favor da sociedade proporcionando a leitura dos espaços e das relações que compõe o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRABANT, Jean-Michel. *Crise da geografia, crise da escola*. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copelti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARVALHO, Marcos Bernardino de. A natureza na geografia do ensino médio. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA; Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção idéias em ação).
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- (Org.). 1. ed. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: FANI, Ana Alessandri Carlos (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FANI, Ana Alessandri Carlos (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011a. 314p.

. **Metodologia do Trabalho Científico.** 7. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011b.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). 10. ed. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia.** 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2012c.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2008.

VESENTINI, José William. *Geografia Crítica e Ensino.* In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Projeto de Futuro

A escolha pelo curso de pedagogia não foi muito bem pensada de minha parte. Entrei na UnB sem nem mesmo entender o que é optar por um curso. Hoje, permanece a certeza de que optei pelo curso certo, nele me reconheço como profissional e ele se encaixa com meu plano de vida. Na Faculdade de Educação tive aulas que me aproximaram ainda mais desse universo e professores que confirmaram em mim a certeza de seguir a carreira docente.

Na Faculdade de Educação tive a oportunidade de me aproximar das teorias, pesquisas e práticas educacionais. As visitas a escolas, bem como a experiência de estágio e PIBID são de extrema importância para que hoje eu compreenda o papel do professor e da educação num contexto social bem mais amplo.

Nesse momento pretendo atuar na profissão que escolhi, pensar em práticas educativas que não sejam meras repetições, pelo contrário, que sejam reflexo da prática reflexiva abordada nesse trabalho. Quero atuar como verdadeira mediadora do conhecimento dos meus alunos, atuando para que os mesmos sejam capazes de construir seu conhecimento.

Em relação a minha carreira não tenho a intenção de atuar em outras áreas que não se relacionem com a educação. Por isso optei em não estudar para concursos aleatórios, mas sim focar em alguns poucos.

Pretendo também dar continuidade à prática da pesquisa em níveis ainda mais profundos. Sei que essa monografia é apenas a primeira de muitos passos que posso dar a fim de melhorar minha prática docente.