



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA

**Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino:
A Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania**



Fonte: www.planetaeducacao.com.br

Rafael Alhadef Maia - 00/06882

Brasília, 2009.

Brasil

RAFAEL ALHADEF MAIA

**Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino:
a Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção dos graus de Bacharel e Licenciado sob a orientação do professor MSc. **JUVAIR FERNANDES DE FREITAS**

Brasília, Julho de 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino:
a Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania**

ALUNO: RAFAEL ALHADEF MAIA – 00/06882

MONOGRAFIA DE PRÁTICA E PESQUISA DE CAMPO II SUBMETIDA AO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DOS GRAUS DE BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA.

BANCA EXAMINADORA

Professor Mestre Juvair Fernandes de Freitas – Orientador
Universidade de Brasília – UnB/Departamento de Geografia – GEA

Professora Doutora Marília Luíza Peluso - Examinadora
Universidade de Brasília – UnB/Departamento de Geografia – GEA

Professora Doutora Ruth Elias de Paula Laranja - Examinadora
Universidade de Brasília – UnB/Departamento de Geografia – GEA

Brasília – DF, Julho de 2009.

FICHA CATALOGRÁFICA

MAIA, Rafael Alhadeff. Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino: a Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania. 50p. (GEA – IH – UnB – Bacharel e Licenciado, Geografia, 2009) Monografia de Prática e Pesquisa de Campo II. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Geografia.

1. Geografia Escolar.
2. Cidadania.
3. Ensino-Aprendizagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MAIA, Rafael Alhadeff. Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino: a Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania. Monografia de Prática e Pesquisa de Campo II. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Geografia. 50p.

CESSÃO DE DIREITOS

AUTORIA: Rafael Alhadeff Maia

TÍTULO: Uma Reflexão sobre Geografia e Ensino: a Percepção dos Alunos a respeito de Cidadania

GRAU – ANO: Bacharel e Licenciado em Geografia – 2009.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta monografia e, ainda, emprestar e/ou vender cópias, desde que sejam destinadas para propósitos acadêmicos ou científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta monografia pode ser reproduzida sem a devida autorização, por escrito, pelo mesmo.

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca (Darcy Ribeiro)”.

Em memória de Josefina Araújo Alhadeff, minha avó, que me criou como filho e sempre acreditou em mim. Vó, um dia a gente se reencontra...

AGRADECIMENTOS

À Kátia Alhadeff Maia, minha querida mãe.

Aos meus colegas de trabalho, tanto os da Geografia como os da Pedagogia, sempre me despertando a consciência do saber!

Á meus amigos de fé Montesquieu e Leonardo Rosa

E principalmente,

À inteligente e sempre companheira geógrafa Iana Belli Reis Silva que teve paciência comigo e foi fundamental na reta final deste semestre.

RESUMO

O presente trabalho aborda algumas questões relacionadas ao ensino de Geografia e a Cidadania. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades indica uma necessidade de se construir uma escola para a formação de cidadãos. A geografia tem um papel fundamental nesse contexto, no qual seu ensino pode contribuir através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, pois é no espaço que se materializam as relações. Portanto, o objetivo geral desse trabalho é entender alguns aspectos e relações da Cidadania e Geografia concebidas pelos alunos, sendo que para isso torna-se necessário, como objetivos específicos: compreender as transformações da Geografia Escolar, no âmbito da Geografia Tradicional e Crítica; abordar o conceito de Cidadania, numa perspectiva geográfica; analisar a percepção de alunos, de uma escola particular do DF, sobre Cidadania e seu grau de interesse pelo aprendizado da geografia. Para atingir esses objetivos, foi feito um levantamento bibliográfico para que fosse possível construir o referencial teórico da pesquisa, subsidiando assim a análise dos resultados e, também, foi aplicado um questionário com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Foi possível perceber que, de maneira geral, o favorecimento social-econômico dos alunos de Ensino Fundamental não facilita o envolvimento destes com a geografia. Há limitações dos alunos quanto à questão de cidadania que entre outros aspectos, está vinculada ao desinteresse dos alunos em estudar geografia e da apropriação dos assuntos políticos brasileiros.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	3
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1.	Concepções na área de Educação.....	6
2.2.	Geografia Tradicional e Geografia Crítica: características e influências	10
2.3.	Considerações sobre Cidadania	15
2.4.	Cidadania e seu Espaço na Geografia Escolar.....	17
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	19
4.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	21
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
7.	ANEXOS	38

Ouro de Tolo

(Composição: Raul Seixas)

Eu devia estar contente
Porque eu tenho um emprego
Sou um dito cidadão respeitável
E ganho quatro mil cruzeiros
Por mês...

Eu devia agradecer ao Senhor
Por ter tido sucesso
Na vida como artista
Eu devia estar feliz
Porque consegui comprar
Um Corcel 73...

Eu devia estar alegre
E satisfeito
Por morar em Ipanema
Depois de ter passado
Fome por dois anos
Aqui na Cidade Maravilhosa...

Eu devia estar sorrindo
E orgulhoso
Por ter finalmente vencido na vida
Mas eu acho isso uma grande piada
E um tanto quanto perigosa...

Eu devia estar contente
Por ter conseguido
Tudo o que eu quis
Mas confesso abestalhado
Que eu estou decepcionado...

Porque foi tão fácil conseguir
E agora eu me pergunto "e daí?"
Eu tenho uma porção
De coisas grandes prá conquistar
E eu não posso ficar aí parado...

Eu devia estar feliz pelo Senhor
Ter me concedido o domingo
Prá ir com a família
No Jardim Zoológico
Dar pipoca aos macacos...

Mas que sujeito chato sou eu
Que não acha nada engraçado
Macaco, praia, carro
Jornal, tobogã
Eu acho tudo isso um saco...

É você olhar no espelho
Se sentir
Um grandessíssimo idiota
Saber que é humano
Ridículo, limitado
Que só usa dez por cento
De sua cabeça animal...

E você ainda acredita
Que é um doutor
Padre ou policial
Que está contribuindo
Com sua parte
Para o nosso belo
Quadro social...

Eu que não me sento
No trono de um apartamento
Com a boca escancarada
Cheia de dentes
Esperando a morte chegar...

Porque longe das cercas
Embandeiradas
Que separam quintais
No cume calmo
Do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora
De um disco voador...

Eu que não me sento
No trono de um apartamento
Com a boca escancarada
Cheia de dentes
Esperando a morte chegar...

Porque longe das cercas
Embandeiradas
Que separam quintais
No cume calmo
Do meu olho que vê
Assenta a sombra sonora
De um disco voador...

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Anos escolar dos alunos.....	21
Figura 2 – Idade dos alunos.....	22
Figura 3 – Lazer dos alunos, em casa.....	22
Figura 4 – Frequência em escola pública.....	23
Figura 5 – Local de residência.....	23
Figura 6 – Tipo de residência.....	24
Figura 7 – Gastos com educação.....	24
Figura 8 – Lazer fora de casa.....	25
Figura 9 – Escolaridade de parentes ou familiares.....	25
Figura 10 – Estudo de Geografia.....	26
Figura 11 – Visão sobre Geografia.....	26
Figura 12 – Método de ensino do professor.....	26
Figura 13 – Recursos utilizados pelo professor.....	27
Figura 14 – Deveres da cidadania.....	27
Figura 15 – Direitos da cidadania.....	28
Figura 16 – Situação hipotética.....	29
Figura 17 – Opinião sobre notícia.....	30
Figura 18 – Opinião sobre o que é democracia.....	31
Figura 19 – Percepção sobre democracia e Brasil.....	32
Figura 20 – Percepção sobre o Estado.....	33

1. INTRODUÇÃO

A reflexão acerca do ensino proposto aos alunos é uma atitude de vital importância por parte daqueles que estão inseridos no contexto escolar. Isto acontece, pois a educação é importante para a formação do educando em sua individualidade e potencialidade.

É importante lembrar também, que é na escola que certas ideologias são difundidas. A escola além de preparar seus alunos para o mercado de trabalho deve preparar o educando para o entendimento das estruturas embutidas na realidade social, ou seja, para além do desenvolvimento da individualidade e, assim, prepará-los para a vida social de forma que, estando consciente das ideologias contidas no processo, possam efetivar suas próprias escolhas, e dessa forma se aproximar de sua prática da liberdade.

A transformação da realidade atual se tornaria mais possível de se concretizar na medida em que os verdadeiros sujeitos que constituem a sociedade fossem conscientes das estruturas dessa realidade.

Nesse aspecto, a Geografia é importante, pois se impõe como *um saber pensar o espaço*, um conhecer o espaço pelos homens para nele saberem organizar-se e viver e buscar uma vida melhor. Este saber pensar o espaço exige uma consciência espacial que não se confine ao estreito espaço da vida cotidiana (CAMPAR & GAMA, 1995: 5).

A Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece a educação como dever da família e do Estado e esclarece que essa educação deve ser inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Os objetivos passam a ser o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCNs. Em seu livro *Introdução*, é mostrado que o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades aponta para a necessidade de se construir uma escola para a formação de cidadãos, e uma análise da conjuntura mundial e brasileira reforça essa necessidade da educação voltar-se para a cidadania (FERREIRA, 2004: 27)

Nesse sentido, dentro de um currículo escolar baseado num projeto pedagógico que preza o estudo e o ensino de normas de cidadania, é imprescindível a participação da disciplina Geografia, por ser esta uma Ciência que se presta, entre outras coisas, ao estudo do espaço de vivência do aluno onde certamente se produz e se pratica cidadania, como ressalta CAVALCANTI (2002: 47):

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas [...].

Assim, para o entendimento da cidadania, é importante ter domínio sobre as categorias analíticas da Geografia. Compreender, realmente, os conceitos de espaço, natureza, paisagem, território, região, cidade, lugar e outros é imprescindível, uma vez que estes têm relação com a cidadania.

Ao se considerar a cidadania dentro de um processo ao longo da história, sendo construída através de uma sucessão temporal e também de situações espaciais, percebe-se que existe um debate sobre quem está dentro e quem está fora. Nas sociedades modernas, em resultado de conflitos e de negociações entre as forças políticas e sociais de um país, em que o espaço é parte da questão, apesar da proporção daqueles que participam ter vindo a aumentar, essa evolução nem sempre se processou de forma linear. Além disso, a emancipação social de uma comunidade não significa, a todo o momento, uma plena cidadania para todos os habitantes de um território, sendo que, muitas vezes, a identidade de comunidade não se relaciona com a pertença territorial, dando origem a marginalizações espaciais, acantonamentos ou mesmo migrações excludentes (CAMPAR & GAMA, 1995: 6).

O conhecimento do espaço e, por conseguinte, uma maior consciência geográfica dos cidadãos deve ser um dos recursos do conhecimento que qualquer um deve ter presente. A saber: a questão dos recursos, a problemática do ambiente e dos riscos naturais, o vasto campo das questões demográficas e econômicas, da riqueza e da pobreza e das migrações das populações. A estas se juntam as relacionadas com os problemas econômicos e sociais associados à mundialização.

Assim, neste trabalho, busca-se entender que aspectos da Cidadania vêm à tona (são evidenciados, se mostram presentes) quando relacionados ao contexto da Geografia Escolar. Para isso, objetiva-se, mas especificamente:

1. Compreender as transformações da Geografia Escolar, no âmbito da Geografia Tradicional e Crítica;
2. **Compreender** o conceito de cidadania, numa perspectiva geográfica;
3. Analisar a percepção de alunos, das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola particular do DF, sobre Cidadania e seu grau de interesse pelo aprendizado da geografia.

A hipótese, nesse sentido, sustenta que a percepção dos alunos a respeito de Cidadania é alienada, entre outros fatores, por um contexto de alienação política e de desinteresse pelo estudo da geografia. A monografia foi organizada de modo que o referencial teórico abordasse as questões pertinentes ao tema, entre eles: Geografia Tradicional e Geografia Crítica, Ensino e a relação com a dita Cidadania.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Concepções na área de Educação

De acordo com CAVALCANTI (1998: 10), existe uma diferença entre a ciência e a matéria de ensino. A Geografia como ciência se preocupa com seu objeto de estudo, sendo este analisado segundo um conjunto de teorias, conceitos e métodos específicos. Já a matéria de ensino Geografia aborda saberes da ciência geográfica, mas não apenas desta, como também de outras como a Astronomia, a Economia e a Geologia nas quais são extraídos os conhecimentos necessários para a formação do aluno, em geral. Dessa forma:

“Em razão dessa distinção, a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicognitivos, didáticos, tendo em vista a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos. A ciência geográfica, por si só, não tem responsabilidade de ocupar-se com esses aspectos” (CAVALCANTI, 1998: 9-10).

Para CAVALCANTI (1998:10), então, não é suficiente apenas o conhecimento dos conteúdos e métodos da ciência geográfica. Deve-se considerar (no contexto escolar), além disso, “a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais”.

O conhecimento nunca é fechado, há sempre a possibilidade de re-interpretação; os valores são mutáveis, mesmo assim, aceita-se uma teoria de valores, calcada no respeito mútuo e na heterogeneidade, já que cada ser é único. “O conhecimento é visto como um processo e o desenvolvimento do ser humano é estruturado em etapas, que não são estanques e nem lineares”. Todo o trabalho desenvolvido com o aluno se concretiza de acordo com seu contexto, isto é, em função da realidade sócio-econômica do aluno (FILHO (2002: 56).

Segundo VYGOTSKY *apud* FILHO (2002:57), a cultura molda o modo de pensar o indivíduo. As funções psicológicas são desenvolvidas no decorrer do tempo, sendo intermediadas pelo social em função dos símbolos criados pela cultura. A linguagem reflete a cultura e depende das relações sociais. Os conceitos são construídos de acordo com o processo histórico, sendo que o cérebro humano decorre dessa

evolução, além disso, os conceitos são internalizados de maneira não linear, segundo as especificidades de cada pessoa, dentro de um processo dialético. “A mente vai sendo construída historicamente pela pessoa, que é sujeito de seu conhecimento”.

VYGOTSKY *apud* FILHO (2002:73) desenvolveu um grande trabalho no sentido de analisar o processo pelo qual os conceitos são formados. Assim, existem os conceitos espontâneos ou do cotidiano, que são aqueles que fazem parte do dia-a-dia da pessoa, também denominados por senso comum. Os conceitos científicos são sistematizados, testados pelos meios científicos, devendo ser transmitidos pela escola, sendo incorporados pelo senso comum, permitindo desenvolvimento intelectual.

Para FREIRE (1980:45), a *Conscientização* ocorre durante a obtenção de conhecimento e significa a aproximação crítica da realidade como prática da liberdade. A conscientização está completamente inerente à práxis humana que quer dizer a unidade indissolúvel entre minha ação e reflexão sobre o mundo. A conscientização implica na transcendência da realidade imediata, espontânea para que se alcance a percepção crítica, em que a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Quanto mais conscientização mais se descobre ou se “dês-vela” a essência dos fenômenos da realidade. Conscientização é o entendimento crítico, situado na história, em que os homens atuam como sujeitos. Mesmo que se revele uma nova realidade como processo da conscientização, esta é inesgotável, pois a nova realidade também se torna objeto de uma nova reflexão crítica. A conscientização exige que se assumam uma postura utópica frente ao mundo.

A utopia para FREIRE (1980: 49) não quer dizer o que é irrealizável, mas sim a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. A visão crítica da realidade permite a desmistificação dela, chegando à transformação que conduz à libertação.

FREIRE (1975:32) também desenvolve uma concepção importante sobre a prática pedagógica. Trata-se da “concepção ‘bancária’ da educação” segundo a qual ocorre uma narração do conteúdo pelo educador (sujeito desta narração) para os educandos (objetos da narração, ouvintes). A narração dos conteúdos tende a petrificar-se, segundo suas palavras, pois reflete uma realidade estática e fragmentada que não faz

parte da realidade dos educandos e, por isso mesmo, estes conteúdos acabam por se tornar vazios de significação configurando-se numa “verbosidade alienada e alienante”. A narração da qual o educador é sujeito leva o educando à memorização mecânica dos conteúdos. Nesse sentido, o educando se transforma numa espécie de “recipiente” a ser preenchido pelo educador. Quanto mais depósitos o educador promover melhor este será e quanto mais “docilmente” os educandos se deixem ser preenchidos pelos depósitos, também melhor será para a concepção da educação bancária.

Na concepção “bancária” da educação, então, na medida em que os educandos são adaptados ao “ajustamento dos depósitos”, menos eles desenvolvem a consciência crítica acerca do mundo e se percebem como transformadores dele. E quanto mais a educação bancária anula o poder criador do educando, limitando a sua criticidade, mais satisfaz aos interesses dos opressores, que pretendem ocultar a realidade para que não haja a transformação do sistema estabelecido. A concepção bancária, ainda, sugere que o homem esteja no mundo e não com o mundo e com os outros e, além disso, percebe a consciência “como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá ‘enchendo’ a realidade”, gerando uma não distinção entre a “presentificação à consciência” da “entrada na consciência” de algo (FREIRE, 1975: 37).

Se por um lado FREIRE (1975: 41) nos fala da educação bancária, por outro ele propõe a “concepção problematizadora da educação”. Esta última não pode se resumir (como a primeira) numa transferência de conhecimentos e de valores aos educandos. A educação problematizadora decorre do ato cognoscente, ou seja, o objeto cognoscível é mediatizador entre sujeitos cognoscentes, isto é, educadores e educandos. Nesse tipo de educação, o objeto cognoscível não é a finalidade última, não cabendo a contradição educador-educando, pois a educação problematizadora é fundamentada pela relação dialógica que é “indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível”. A educação problematizadora, dessa forma, apresenta uma essência autenticamente reflexiva, o que implica num constante “desvelamento” da realidade, sendo esta uma prática para a libertação.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, FREIRE (1996: 30) explora algumas questões que julga necessárias para a prática educativa. Freire diz que ensinar exige

humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. A luta em favor do respeito aos educadores e à educação envolve a briga por salários menos imorais e isso é, além de um dever dos educandos, um direito deles. A luta em prol da defesa dos direitos e da dignidade dos professores faz parte da prática docente, enquanto prática ética, ou seja, faz parte da atividade docente. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A intervenção no mundo implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento, estejam os conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos. A educação jamais pode ser neutra diante da reprodução da ideologia dominante. De acordo com os interesses dominantes, a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Apesar disso, é preciso estar atento, pois quando a conjuntura assim exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, “pela metade”. É tarefa dos educadores a discussão, dentro da escola e até mesmo fora dela, acerca dessas ideologias. A prática de um professor não pode ser neutra e isso exige deste uma definição, um posicionamento.

FREIRE (1996:21) se coloca a favor da “boniteza” da prática do professor, “boniteza” essa que desaparece caso não se cuide do saber que deve ser ensinado, caso não haja luta por esse saber e por condições materiais necessárias, sem as quais o professor, descuidado, corre o risco de se aborrecer, de se conformar, e dessa forma, deixar de ser o “lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”. Ensinar exige reconhecer que educação é ideológica. O professor deve estar ciente do poder do discurso ideológico, que ameaça anestesiar a mente, além de confundir a curiosidade e distorcer a percepção dos fatos, reagindo de forma crítica diante das ideologias.

2.2 Geografia Tradicional e Geografia Crítica: características e influências

A Geografia, em sua evolução histórica, inicialmente, foi formulada no sentido de atender as necessidades do Estado, através da criação de um sentimento de nacionalismo patriótico nos indivíduos. Vlach *apud* Cavalcanti (1998: 29) fala sobre o papel ideológico da Geografia no ensino:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural (citado por Cavalcanti, 1998: 30).

Esse nacionalismo patriótico esteve bem enraizado no desenvolvimento da Geografia Tradicional, em que por meio do conhecimento descritivo da paisagem de seu país, o entendimento acerca do relevo, da vegetação, o indivíduo obterá uma identidade com seu local de vivência. Assim, esse caráter descritivo da Geografia, de se entender o meio físico sem que este seja modificado pelo homem, ou compreender a população, mas não a sociedade, tem como pressuposto as ideologias do Estado. Nesse sentido, a geografia passou a ser rotulada como uma disciplina decorativa, baseada na memorização de nomes.

O espaço geográfico, tradicional, é abstrato, devido às suas constantes descrições em detrimento da compreensão da concretude de sua realidade. O espaço, a Geografia Tradicional, é homogêneo, isto é, sem contradições, sem as lutas de classes. O espaço é apolítico, já que inexistem análises dele e sim inventários. Além disso, os conteúdos são ligados a verdades absolutas e o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor (CARVALHO, 1998: 45).

Muitas transformações ocorreram, ao longo dos tempos, para que pudéssemos compreender o mundo sob a ótica da corrente Geografia Crítica. Essa evolução é muito natural, pois a realidade está em constante transformação, nesse sentido as ciências também se encontram em vias de mudanças de forma que acompanhem o movimento da sociedade. Como explicitam COSTA & MORAES (1999:57), o conhecimento científico é um produto histórico. Dessa forma, as ciências são construções humanas sujeitas às

determinações da época e da sociedade que as produziu. Isso não quer dizer que predomine um “determinismo histórico” ou uma “redução sociológica”, pois a realidade é muito mais complexa e variada. De fato, a prática científica revela a contraditoriedade que move as sociedades e, por isso mesmo, manifesta as concepções de mundo existentes nestas. Assim, conclui-se que os postulados científicos são dinâmicos, ou seja, “a mutabilidade constante é uma característica da atividade científica”.

O movimento de renovação e crise da Geografia, a partir da década de 50, emerge, inclusive, como reflexo das transformações pelo qual o mundo estava passando. Então, os paradigmas da Geografia Tradicional passam a ser questionados pelos geógrafos da época. No entanto, o movimento de renovação da Geografia não pôde se sustentar apenas com as intensas críticas às concepções tradicionais, porque uma ciência não se consolida somente através da negação. Nesse sentido, se tornou necessário reformular o campo de atuação do geógrafo, transcendendo a crítica teórica simplesmente, e criar uma “moderna tecnologia de pesquisa e novos objetivos sociais”. Esse contexto de reflexão sobre as transformações na sociedade associado às acirradas críticas ao modelo tradicional trouxe à tona a necessidade de se pensar nas propostas metodológicas para a Geografia, em definir com precisão o segmento do real a que se pretende focar, isto é, de delimitar com clareza o objeto de estudo em questão. Vale lembrar que, o objeto de estudo não se define pela união de uma série de temas denominados como geográficos apenas, e sim pela construção teórica de tais temas. Desta forma, o objeto se refere aos temas relativos à Geografia trabalhados de acordo com um método específico, ou seja, configurado segundo uma concepção de mundo (COSTA & MORAES, 1999: 71).

Observe como Costa & Moraes definem o método de interpretação:

“O método de interpretação refere-se, assim, a posturas filosóficas, ao posicionamento quanto às questões da lógica e, porque não dizer, à ideologia e à posição política do cientista. O método é, nesse sentido, o elemento de relação entre os vários campos da ciência e de cada um com a Filosofia. Pode-se dizer que ele é o arcabouço estrutural sobre o qual repousa qualquer conhecimento científico” (COSTA & MORAES, 1999: 72).

Desta maneira, o movimento de renovação da Geografia, em suas diferentes perspectivas, esteve diante do desafio de construir uma proposta metodológica que atendesse às necessidades do mundo real.

Milton Santos se preocupa com a definição do objeto da ciência geográfica, ao contrário de outros teóricos, principalmente aqueles da corrente tradicional que se atentavam mais à relação da Geografia com as demais ciências. Então, Milton Santos define o espaço geográfico como uma instância social. Isso quer dizer que o espaço é socialmente produzido. Mas o que é, de fato, este espaço? Para muitos autores, o espaço é o reflexo das ações humanas, uma tela de fundo onde o homem age à vontade. Para outros, o espaço se constitui tal como define Kant, isto é, um espaço que é o fundamento para os fenômenos externos. No entanto, Milton Santos vai além quando define o espaço a partir da dialética do espaço como fator ou fato social. Ele afirma que o espaço não é neutro ou vazio, reflexo simplesmente das atividades humanas, tampouco o espaço é aquilo que observamos sem nenhuma materialização da obra do homem, o quadro físico. O espaço é um fato social, um fato histórico: de um lado, ele se define pelo conjunto, mas também o define; ele é simultaneamente produtor e produto; determinante e determinado; e, ao mesmo tempo em que adquire uma significação autêntica, atribui um sentido a outras coisas. Segunda essa acepção, o espaço é um fato social, um fator social e uma instância social (SANTOS 2002; 25).

Outra concepção importante de SANTOS (2004: 29) sobre o espaço é sua definição deste como um híbrido de um sistema de objetos e de ação. Para chegar a essa noção, ele reflete o papel da intencionalidade nas relações entre objeto e ação. Para tal utiliza bases fenomenológicas, como idéia de que “não há pensamento sem um objeto pensado”. Assim, a consciência é intencional, sendo que este ato de consciência está intrinsecamente ligado à coisa objetiva. A idéia de intencionalidade, dessa forma, é resultado da relação entre o homem e o mundo, sendo importante para a consolidação do processo de produção das coisas. Conclui-se, a partir disso, que o sujeito e objeto criam-se mutuamente, em que a ação intencional direciona as coisas. Esta idéia é importante para a compreensão do espaço, porque um sistema de objetos depende da consolidação de um sistema de práticas. Veja como SANTOS (2004: 31) esclarece essa noção:

“O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. Os objetos não tem realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados do sistema de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva a criação de objeto novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma” (SANTOS, 2004:32).

O espaço humano, nesse sentido, é síntese das contradições e da dialética social. A sociedade, ao agir no espaço, não atua simplesmente na base física, mas também age dentro de uma realidade que é social, isto é, a ação ocorre sobre objetos que já foram transformados por uma ação passada. Os “objetos da ação são desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados” SANTOS (2004: 40).

O espaço é um produto social que se encontra em constante processo e transformação, por isso mesmo a sociedade não pode atuar fora dele. Enfim, para estudar o espaço deve-se apreender sua relação para com a sociedade. Para se compreender a concretude do espaço é preciso considerar que, “sempre que a sociedade (a totalidade social) sofre uma mudança, as formas ou objetos geográficos (...) assumem novas funções; a totalidade da mutação cria uma nova organização espacial”. Então, para compreender a organização do espaço, Milton Santos utiliza uma forma de interpretação para que este seja analisado. Para tal, considera, inicialmente, a noção de totalidade já que esta é uma construção que envolve uma complexidade de fatores que devem ser examinados para a apreensão do contexto espacial. Assim, diante do fato de a totalidade ser um conceito amplo, “importa fragmentá-lo em suas partes constituintes

para um exame mais restrito e concreto”. Para Milton Santos, então, os elementos analíticos do espaço seriam *forma, função, estrutura e processo* SANTOS (1985:72).

Observe segundo suas próprias palavras:

“Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função, de acordo com o Dicionário Webster, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes do todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança” SANTOS (1985: 73).

Forma, função, estrutura e processo são categorias que podem ser utilizadas para compreender a organização espacial. É importante ter em mente, no entanto, que essas quatro categorias de análise do espaço não podem ser desmembradas, deve-se, sim, utilizá-las de forma associada e articulada, caso contrário apenas representariam realidades parciais acerca do mundo. Tais categorias vistas em conjunto e relacionadas entre si “constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir fenômenos espaciais em totalidade” SANTOS (1985: 86).

Milton Santos sistematiza o conhecimento científico relacionado à geografia e, nesse sentido, reflete uma visão de mundo inserida na corrente Geografia Crítica. O ensino de Geografia precisa se apropriar desse conhecimento para, inclusive, ter um fundamento. No entanto, como CAVALCANTI (1998:17) colocou, é preciso, no âmbito do ensino, transcender a ciência geográfica.

Segundo VESENTINI (1989:48), a Geografia Crítica ou radical concebe o espaço geográfico como sendo um espaço social, que é construído aos longos dos tempos, cheio de lutas e conflitos sociais. Esta corrente se pauta no sentido dialético do termo crítica, ou seja, “superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado”. Apesar de se preocupar com o espaço socialmente construído, também leva em consideração a importância da natureza, a apropriação desta pelo homem culminando numa dimensão histórica e política desta. Nesse sentido, a geografia Crítica, no ensino, deve se preocupar com o senso-crítico do educando e não com o

fornecimento de informações para que ele memorize. O reconhecimento político do espaço permite ao educando a noção de que o conhecimento também é poder e que, desta forma, pode se tornar “co-autor do saber”, combatendo a dominação na qual se encontra submetido.

2.2. Considerações sobre Cidadania

A cidadania, dentro de uma concepção positivista, considera a questão do respeito à ordem. Tal respeito visa garantir os direitos e deveres que um indivíduo-cidadão viabilize diante de uma postura de caráter intrinsecamente patriótico.

Alguns problemas já começam por este caráter ser ainda predominante no ensino de estudos sociais nas séries iniciais. Ao contrário das correntes anteriores, ou seja, a Tradicional e a Pragmática, que se pautavam nos interesses da classe burguesa a legitimar a expansão das relações capitalistas e, além disso, orientar de forma estratégica a alocação de capital no espaço terrestre, a Geografia Crítica tenta se aproximar desse real, mas não de forma neutra, já que os geógrafos críticos propõem um posicionamento diante da realidade, admitindo o conteúdo político do conhecimento científico e se posicionam por uma transformação da realidade social, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa, pensando na análise geográfica como um instrumento de libertação do homem MORAES, (1991:39).

Como coloca MORAES (1991:43), o discurso da Geografia Crítica não possui uma unidade em decorrência da diversidade de métodos de interpretação e posicionamentos desses geógrafos. Existem princípios afins (como posicionamento social e aceitação do conteúdo político do discurso geográfico) em consonância com propostas díspares. Assim, a Geografia apresenta um “mosaico de orientações metodológicas” variado, como por exemplo, estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas, entre outros. Quando este acúmulo de interpretações sem precisar de fato um debate maior do ensino da Geografia nas universidades, pode ser perigoso, criando “uma colcha de retalhos” SANTOS (2004:62), ou melhor, uma base filosófica indefinida da Geografia.

O conhecimento a ser alcançado, a partir da geografia Crítica, não reside no professor e sim na compreensão da realidade, no qual o educador e educando se

encontram numa troca dialética de conhecimento. Isto resulta de ações coletivas e do indivíduo se assumir com o papel ativo nas transformações sociais.

Quando se vivencia este cotidiano neoliberal, percebe-se que a cidadania, que antes era confundida com o patriotismo, hoje é associada a questões da meritocracia, introduzindo a idéia de cidadão-consumidor. O indivíduo ou empresa que se sobressai nesse sistema competitivo é por méritos próprios. Não há construção social do indivíduo, mas sim a produção de capital humano, segundo uma lógica do mercado. Quem pode pagar para o mercado o valor para se tornar capital humano tem o direito ou o mérito de se inserir na globalização como agente superior - do trabalho ou do marketing. Já aqueles que não podem pagar são obrigados a executar as ações e a se limitarem enquanto consumidores, ou pior, nem como consumidores.

Para Gentilli *apud* Straforini (2004:40), o princípio do meritismo é fundamentalmente, uma norma de desigualdade. Nesse sentido, BAUMAN (1998: 56) acrescenta-se que “de todos os lugares, por intermédio de todos os meios de comunicação, a mensagem surge forte e clara: não existem modelos, exceto os de apoderar-se de mais, e não existem normas, exceto o imperativo de saber aproveitar bem as cartas de que se dispõe.” Arendt *apud* Straforini (2004:50) usa o termo meritocracia e, para ela “a meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária”.

A cidadania vai se manifestando na sociedade através dos direitos conquistados pelos cidadãos. “Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries, direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna” SANTOS (2007: 38). Dessa forma, a cidadania passa a ser uma conquista, uma liberdade, que aos poucos torna-se algo a ser mantido e cultivado no seio da sociedade para a sociedade.

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar que, embora a escola não seja o principal espaço de formação de cidadania, é nela que os alunos (principalmente as crianças) têm as primeiras noções sobre cidadania e onde, certamente, terão a principal formação sobre o assunto (SOUSA *et al*, 2005: 64).

2.3. Cidadania e seu Espaço na Geografia Escolar

Conforme Rego *apud* Straforini (2004: 32), a Geografia nos traz a idéia de espaços, territórios, lugares e ambientes. A leitura do mundo passa por saber olhar o espaço local, interpretar as relações entre todas as coisas do lugar, na vida cotidiana (relações de poder, fenômenos naturais que interferem na ocupação do local, aspectos sociais, culturais, etc.) e entender a dinamicidade dessas relações e quais podem ser modificadas para transformar o ambiente onde se vive.

A cidadania envolve antes de mais nada, a sociedade civil e as formas pelas quais ela se apropria do mundo. E o cidadão precisa se reconhecer dentro de sua obra e vivenciar conscientemente o espaço. DAMIANI (1999: 60), ressalta: [...] “A cidadania é mais exatamente uma possibilidade e menos uma realidade. Para recuperá-la, enquanto tal, não é o universo do existente que deve ser fixado, mas dos vestígios e possibilidades do/no existente”.

Ainda é necessário ser destacado que perante a lei, todos os cidadãos são iguais e dispõem de direitos. Porém, tais direitos sempre estiveram “distanciados da cidadania como categoria estratégica de construção do cotidiano” CARNEIRO *apud* Straforini (2004: 86).

No que concerne ao ensino, a Geografia visa esclarecer aos cidadãos sobre a sua forma de apropriação do espaço, sobre as condições em que vivem, além de conscientizá-lo para que este possa atuar como um verdadeiro cidadão e ter a sua cidadania resgatada. Nesse contexto, a Geografia certamente não pode ficar estagnada numa imensidão de conceitos que amarram a mente do aluno à carteira e este não consegue visualizar (mesmo com as ilustrações no livro didático) aquilo que está aprendendo.

A Geografia tem o papel de mostrar o mundo natural e social e as interações dos dois (benéficas ou não), as mudanças da natureza (principalmente pela ação do homem), como ela se encontra e o que pode ser feito para mantê-la. Também pode analisar a sociedade fundada nas revoluções tecnológicas, nos debates morais e éticos, nos

problemas causados à natureza e ao homem como consequência de suas interações e as soluções desses problemas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. O maior problema é que os parâmetros foram implementados sem envolver os principais atores da comunidade escolar, professores e alunos, num debate mais amplo e por que não um debate cidadão. Os parâmetros foram ferramentas delimitadas por leis governamentais que embora procure mais dinamicidade no ensino, afastando um aprendizado geográfico mecanicista, idealizou demais as condições escolares no Brasil e ainda não foi capaz de afastar uma concepção escolar conteudista, que ainda é uma educação preocupada com o mercado de trabalho, podendo ter a questão da competitividade se sobressaindo e anulando a formação cidadã.

Conforme preconiza BORGES (2001:68), pode-se afirmar que o exercício da cidadania implica vivência de direitos e deveres dos seres humanos em relação a si mesmos, à sociedade e ao meio em geral e, se essa vivência é passível de ser localizada, territorializada, cabe à Geografia, enquanto ciência social e saber escolar, um importante papel na formação do cidadão:

“Formar o aluno cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir seus deveres e a elencar os seus direitos. É necessário ir além, é necessário formar a criticidade do aluno sujeito, capaz de fazer uma análise da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não só reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos, como também correlacionando-a aos outros espaços-tempos”

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Educação é supostamente uma das condições que fazem o ser humano evoluir em sua condição de existência, num contexto onde o caráter cultural já subsiste ao seu caráter individual. Atualmente, prega-se a formação da consciência crítica do aluno. A Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece a educação como dever da família e do Estado e esclarece que essa educação deve ser inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

O que me chama atenção como professor de Geografia é que a geografia vem avançando em suas transformações metodológicas, vivenciando um período de transição da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica, mas que ainda negligencia as categorias analíticas da geografia nas séries iniciais, sendo difícil resgatar o aluno da passividade. Em situações de reuniões com os pais destes alunos é visível o tratamento dispensado aos seus filhos como seres sem autonomia e o velho pensamento de que a geografia é uma disciplina meramente decorativa, onde o objetivo primordial é saber ler o mapa e saber localizar o que se pede. Tendo em vista tais questões, resolvi realizar uma pesquisa exploratória tentando entender a visão dos alunos, do Ensino Fundamental, do qual leciono, desde o ano passado, a respeito da geografia e da cidadania. É preciso não apenas problematizar o aprendizado da geografia, tentando superar concepções positivistas e neoliberais, mas tentar entender as necessidades do aluno.

Na presente monografia foram criados dois questionários para capturar respostas que evidenciem o contato do aprendizado de geografia entre os alunos das séries finais (8º e 9º anos) do Ensino fundamental (totalizando 26 alunos), numa abordagem direta sobre como os alunos se apropriam do termo “cidadania”. Pode-se justificar a escolha destas duas faixas escolares devido ao conteúdo escolar obrigatório que, normalmente, é voltado para a geopolítica envolta de discussões cada vez mais atuais como impactos ambientais, guerras, migrações, crises econômicas, globalização, urbanização, cidades globais e outros tantos temas que a lógica da cidadania pode ampliar as interpretações sobre a sociedade em que ele vive. É importante o aluno criar condições para se obter um certo posicionamento que se baseie em princípios com justiça social e humanitário, princípios que se construam criticamente e que certamente amadurecerão com os

estudos do Ensino médio que também contempla a geopolítica como temática norteadora.

O 1º questionário estabeleceu nove perguntas objetivas que serviram para caracterizar o perfil sócio-econômico dos alunos, investigando quais fatores extra-escola, o estimulam para o estudo da geografia. O 1º questionário focalizou:

- Facilidade / dificuldade de acessibilidade à internet.
- A escolaridade familiar.

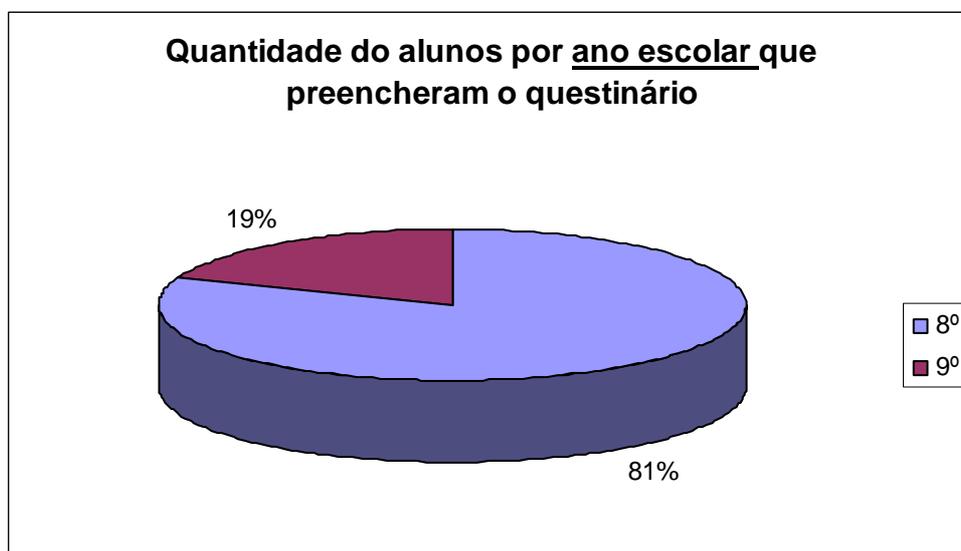
O 2º questionário estabeleceu onze perguntas objetivas que serviram para caracterizar a visão dos alunos a respeito da cidadania estabelecendo uma estreita relação da criticidade desenvolvida pelos alunos sobre o termo com aspectos dos direitos e deveres do cidadão, da organização do Estado dentro de um modelo de democracia, do consumismo e do combate à corrupção. O 2º questionário focalizou:

- Noções de cidadania na ótica dos alunos;
- O uso da geografia / não uso como ferramenta para contribuir na formação da cidadania.
- O desinteresse/interesse em relação à geografia de sala de aula.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

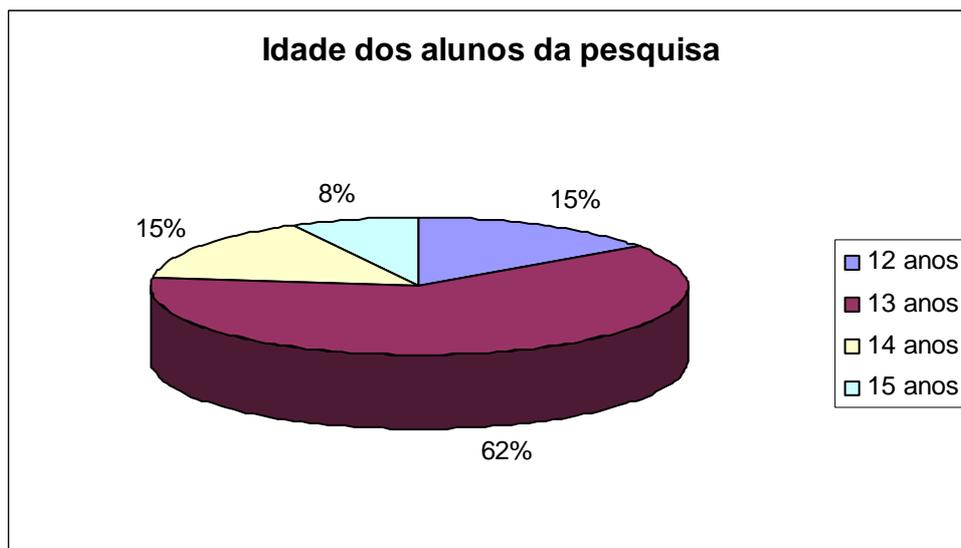
O público alvo do questionário foram alunos da faixa escolar do 9º e do 8º ano referentes ao Ensino Fundamental de uma escola particular de uma das áreas mais nobres do Distrito Federal: Lago Sul. Foram aplicados 26 questionários. A melhor fase para se abordar as noções sobre cidadania é 8º e 9ºanos do Ensino Fundamental, pois é a partir desta faixa que é aplicado os pressupostos iniciais sobre as temáticas da globalização e da geopolítica. Tal fase é um preparatório para o Ensino Médio e em geral serve para discutir conflitos geopolíticos envolvidos na construção de um Espaço que redefine suas possibilidades de análise das relações da sociedade inserida em aspectos como território, lugar, região e paisagem. A expectativa maior é sobre a “maturidade” desta juventude tão inserida na globalização por dominar a tecnologia atual.

Na parte I, a expectativa é confirmada, pois 62% dos alunos possuem 13 anos, a maioria é do oitavo ano, já que o nono ano apresenta apenas 5 alunos matriculados. Vide na próxima página.



Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

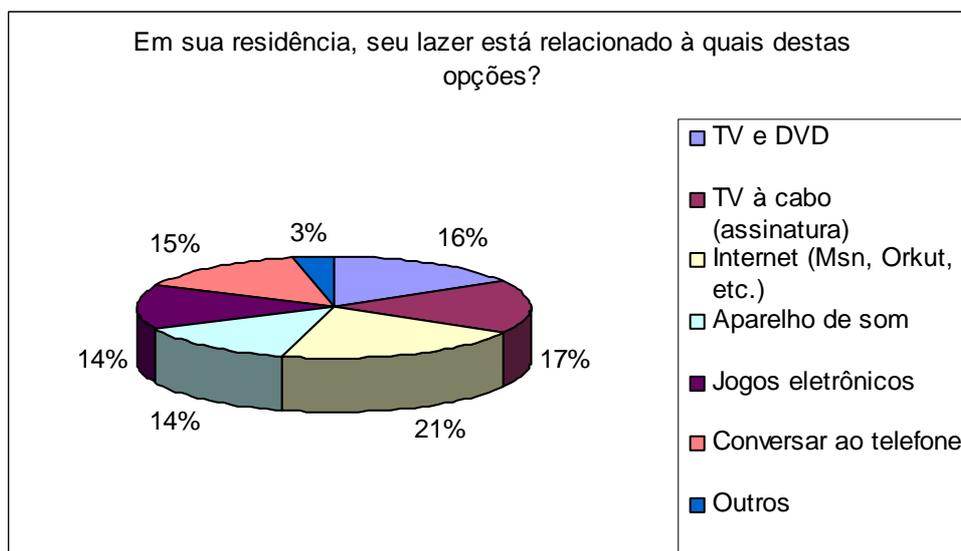
Figura 1 – Anos escolar dos alunos



Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 2 – Idade dos alunos

Quanto ao lazer, o uso da Internet é preferência para 21% dos entrevistados, sendo seguidos pelo uso de TV a cabo, DVD e jogos eletrônicos, sendo possível constatar a familiaridade que esta juventude possui com recursos digitais, tendo uma possibilidade maior à informação que muita gente economicamente desfavorecida. Vide na próxima página.

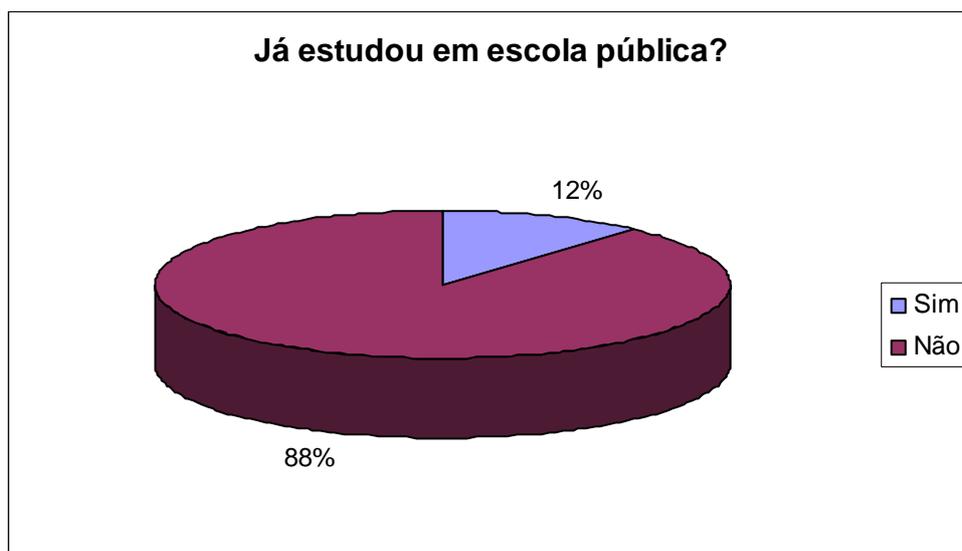


Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 3 – Lazer dos alunos, em casa

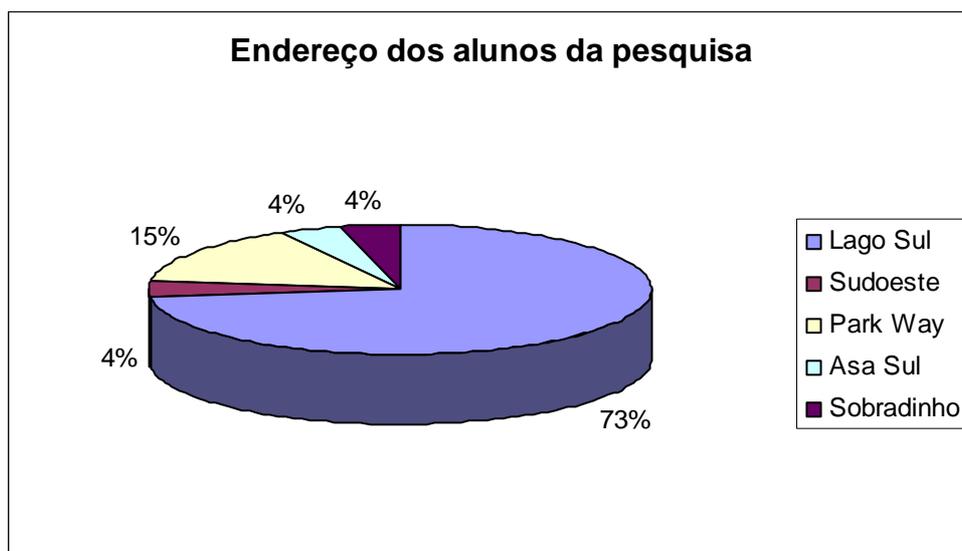
Aliás, o público alvo mora em sua maioria no Lago Sul (uma das áreas do Distrito Federal com maior PIB) e apresenta uma condição financeira acima da média

brasileira. Uma juventude que não precisou do ensino público e pode gastar dinheiro com outros recursos de aprendizado fora da escola (como aprender um idioma) e crianças que não precisam trabalhar no turno alternativo da escola pra conseguir sustentar a família. Pessoas com uma vida social mais diversificada sejam pelo maior acesso a cinema e outros tipos de ambientes freqüentados, sejam pela influência de pais ou outros membros familiares que tiveram contato com o Ensino Superior. Um perfil que parece ser fácil de trabalhar em sala, mas não é.



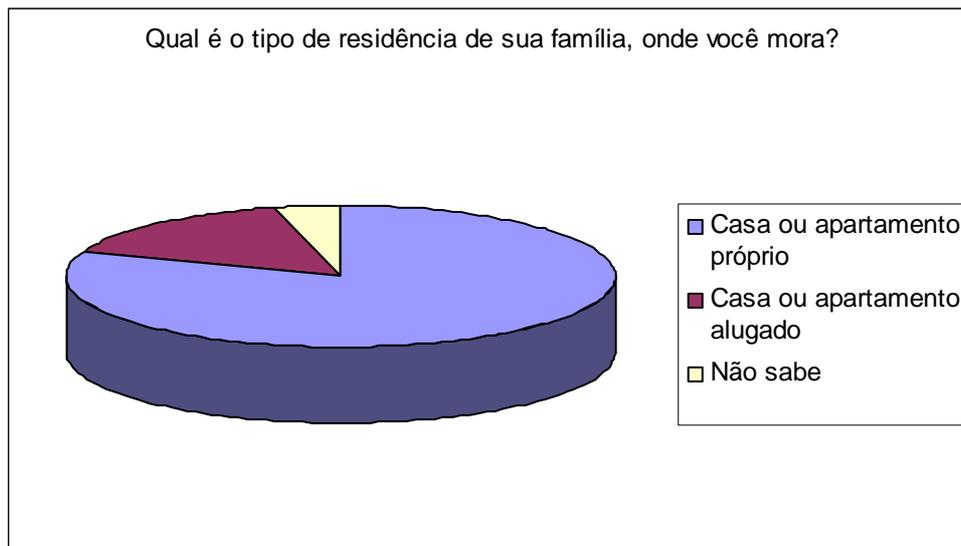
Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 4 – Freqüência em escola pública



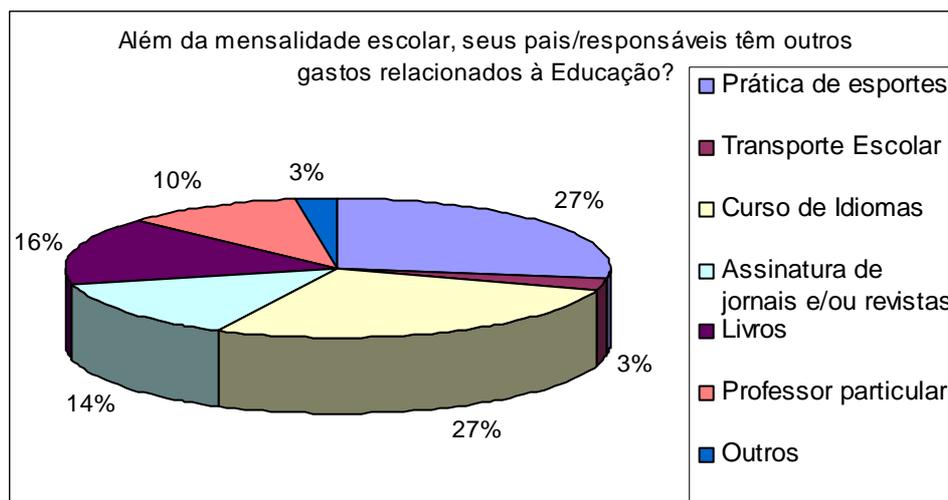
Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 5 – Local de residência



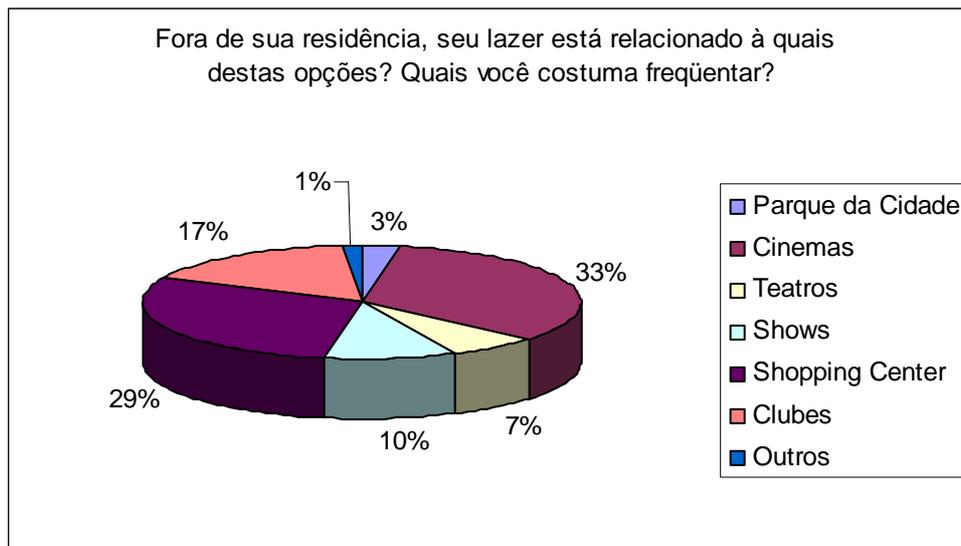
Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 6 – Tipo de residência



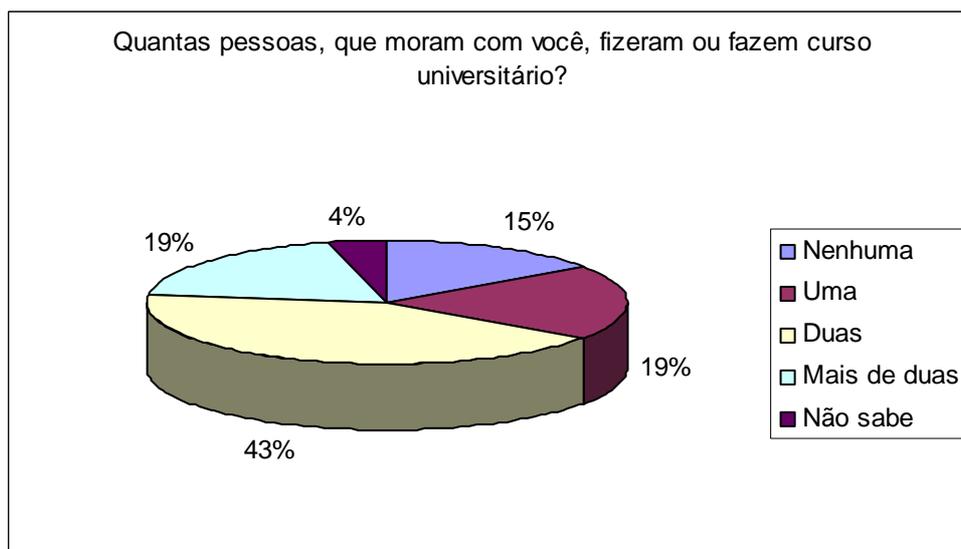
Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 7 – Gastos com educação



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

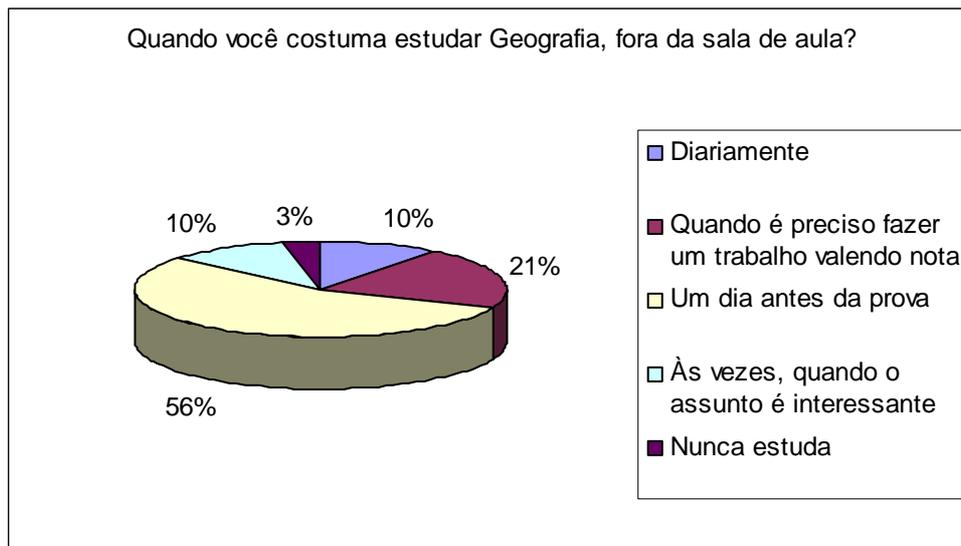
Figura 8 – Lazer fora de casa



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

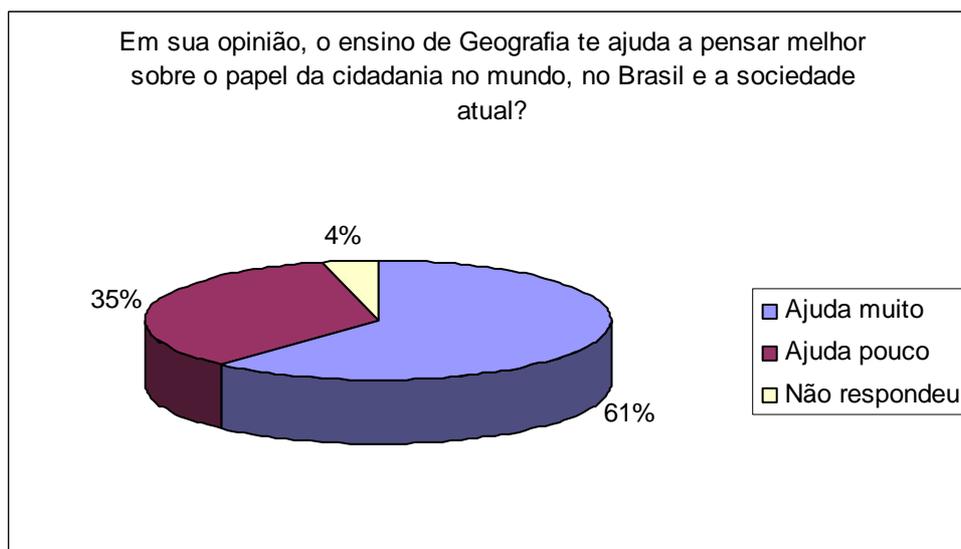
Figura 9 – Escolaridade de parentes ou familiares

Quanto à parte II do questionário, evidencia-se um desinteresse pelas aulas de geografia embora a maioria reconheça a importância da mesma. O comprometimento pouco relevante está associado à dificuldade didática criada no passado, já que estavam acostumados a aulas de geografia mais fragmentadas e com o uso da memorização.



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 10 – Estudo de Geografia

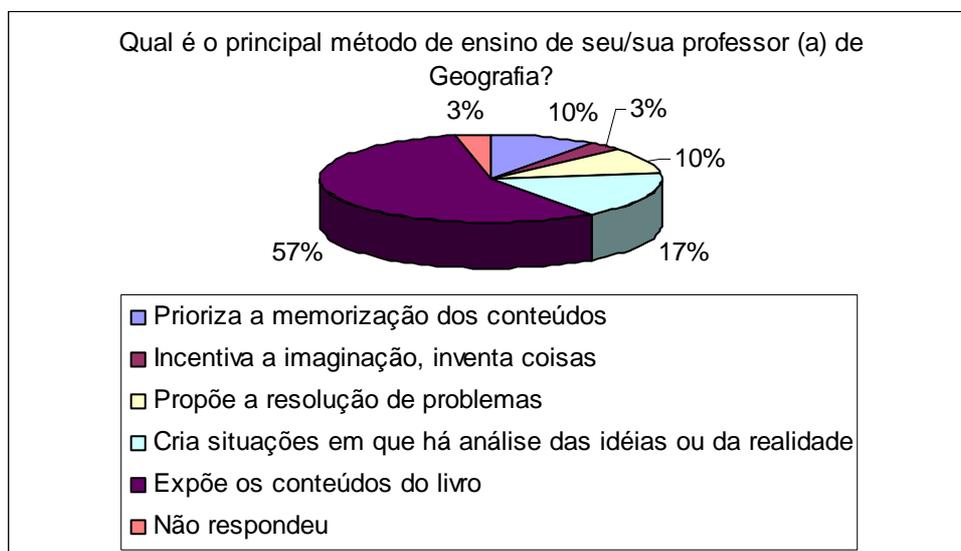


Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 11 – Visão sobre Geografia

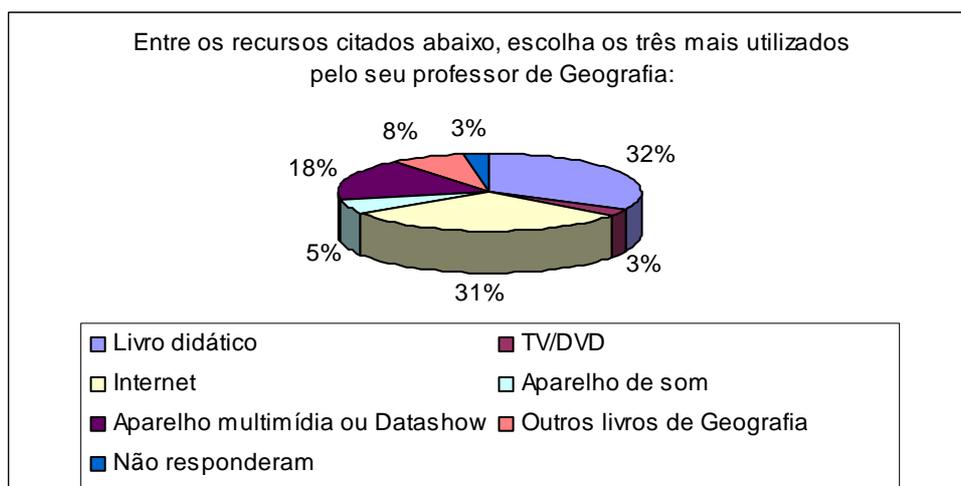
Outra explicação seria uma autocrítica em que eu, o professor em questão, tenha que se apropriar mais dos fundamentos da geografia crítica e desenvolver mais atividades que valorize o que eles sabem tornando a aula mais agradável. Tendo o livro didático apenas como apoio (embora a pressão pelo uso do livro didático pela direção seja grande) e criando situações-problemas e adaptando os pressupostos de geopolítica com uma realidade que a juventude se aproprie pra entender as relações sociais e fundamentalmente noções de cidadania diferente daquelas que já são influenciadas ou

pela família, pelo capitalismo ou por resquícios de aulas de professores que tinham como base a geografia tradicional.



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 12 – Método de ensino do professor



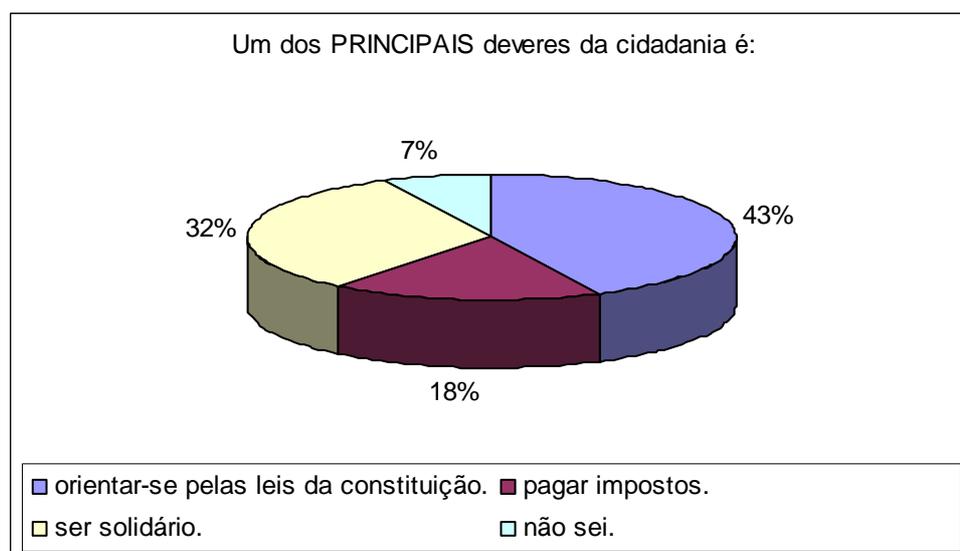
Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 13 – Recursos utilizados pelo professor

É claro que o acesso à internet seria já uma tentativa de se quebrar este desinteresse e trabalhar com filmes, recursos visuais e até depoimentos.

O critério para avaliar o entendimento sobre cidadania foi o de avaliar primeiramente os deveres que tornam um simples humano se entender como cidadão. A pergunta (um dos principais deveres da cidadania é:) tinha quatro opções, sendo aceito que em alguns casos possa se marcar mais de um. É preocupante que 7% optou por

escolher a opção de não sei, não conseguindo entender que a cidadania pode se desdobrar em dever. A maioria com 43% marcou a opção de orientar-se pelas leis da constituição. Aspectos que envolvem a geografia representativa do discurso de valorização das riquezas dos recursos naturais de um país como fator determinista de desenvolvimento e que amplie uma a questão da territorialidade que resgata uma identidade baseada na formação de um Estado sólido e orgulhoso de seu passado. Os jovens podem entender leis numa nuance de responsabilidade, logo ao ler deveres no questionário, não criou resistência, marcando logo a primeira opção. Mas houve uma parcela de 32% que surpreendeu e marcou que é um dever ser solidário, só que o solidário do contexto neoliberal atual não é ajudar a construir uma vida mais coletiva e justa e sim uma sociedade que se organiza a base de doações. E houve 18% dos entrevistados que marcaram a opção de pagar impostos. Mas os impostos não podem reverter em benefícios aos cidadãos? Podem, mas vivemos um período de descrença da aplicação do dinheiro público, pois existem problemas como burocracia e corrupção. Vide o gráfico abaixo.



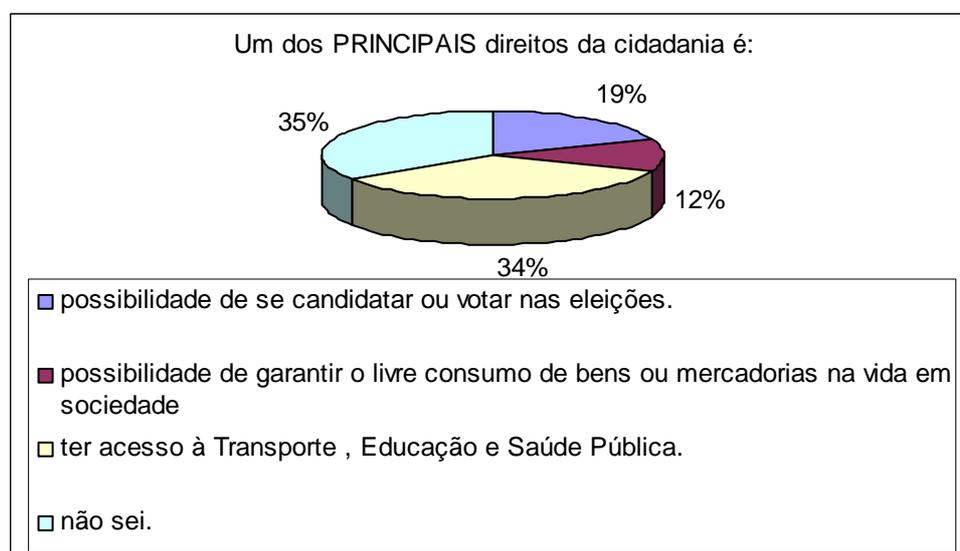
Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 14 – Deveres da cidadania

O outro critério seria aproximar a idéia de cidadania com a de direitos. A pergunta realizada foi: “Um dos principais direitos da cidadania é...” tinha como resposta quatro opções, onde 35% dos habitantes não sabem dos principais direitos da cidadania, sendo um índice justificado, pelo menos um pouco, pela falta de autonomia em que esses jovens se encontram. Essa restrição da vivência não atinge somente os

mais pobres, embora os alcance preferencialmente DAMIANI (1999: 58). A restrição atinge estes alunos da rede privada também, eliminando toda ou qualquer crítica pelo discurso da globalização. Outros 34% insistem que os direitos estão no que se considera o acesso à transporte, Educação e Saúde Pública o que realmente pode humanizar a vida do indivíduo e que são setores que carecem de melhorias, como que o governo no sentido mais paternalista tivesse que dar. Tal visão paternalista só pode ser combatida se houver uma relação intrínseca entre a cidadania e o espaço, pois é no espaço que se tem a materialização das relações. Acrescenta ainda que, o indivíduo cidadão, deve participar de todos os acontecimentos do espaço, conhecendo-os, pois o indivíduo não deve ser meramente um objeto e sim um sujeito modificador, além de receptível a mudanças (BORGES *et al*, 2009: 23).

Já 19% dos entrevistados sustentam que o fato de votar nas eleições é um dos principais direitos da cidadania herança positivista e 12% tem a questão do consumo como um direito vital pra se constituir uma cidadania. O mercado passa a reger o modo de vida dentro de uma lógica economicista. A questão da cidadania é contraditória, quando a maioria vincula a constituição para o cumprimento de deveres, mas se perde ao definir os direitos.

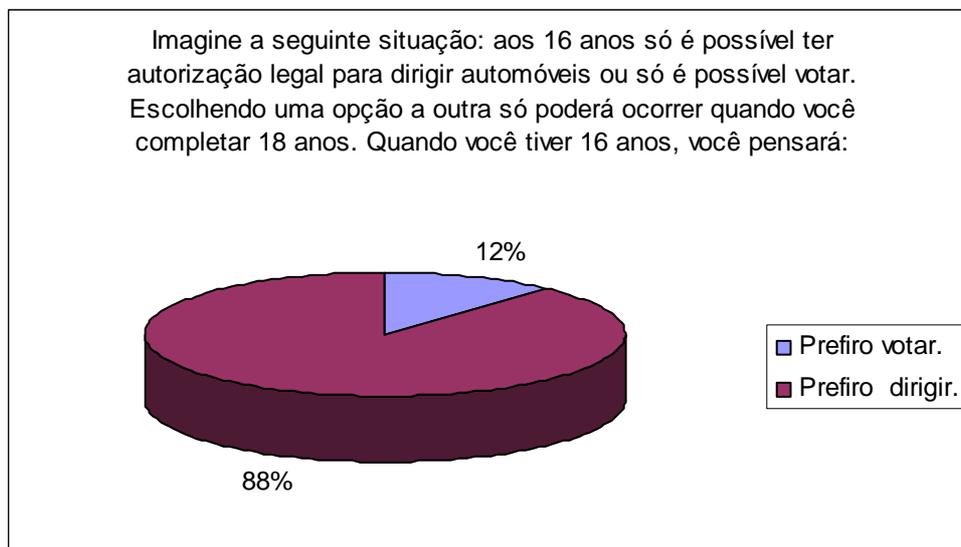


Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 15 – Direitos da cidadania

Outra contradição revelada na presente pesquisa é que embora os alunos valorizem “o ser solidário com o próximo”, eles (os alunos) são capazes de abdicar de um direito que pode ser importante que é o de votar para ter o privilégio consumista de

dirigir um automóvel e se destacar na sociedade pelo que tem e não pelo que pensa. Basta analisar a pergunta abaixo, pra ver que a situação fictícia criada, ela é quase uma unanimidade (taxa de 88%).



Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 16 – Situação hipotética

Outra situação foi criada, a partir de um dado oficial que é verdadeiro sobre a questão de Saúde do GDF. Foi perguntado aos alunos, uma opinião em relação o tema abordado na seguinte matéria:

Secretaria de Saúde do DF vai fechar postos de saúde 24 horas durante a madrugada

BRASÍLIA - A Secretaria de Saúde do Distrito Federal decidiu que a partir de 1º de julho os cinco postos que atendem 24 horas vão funcionar das 7h às 22h, apenas um turno a mais que os outros centros de saúde. Além disso, esses postos terão apenas um médico e uma enfermeira que só vão atender casos de emergência.

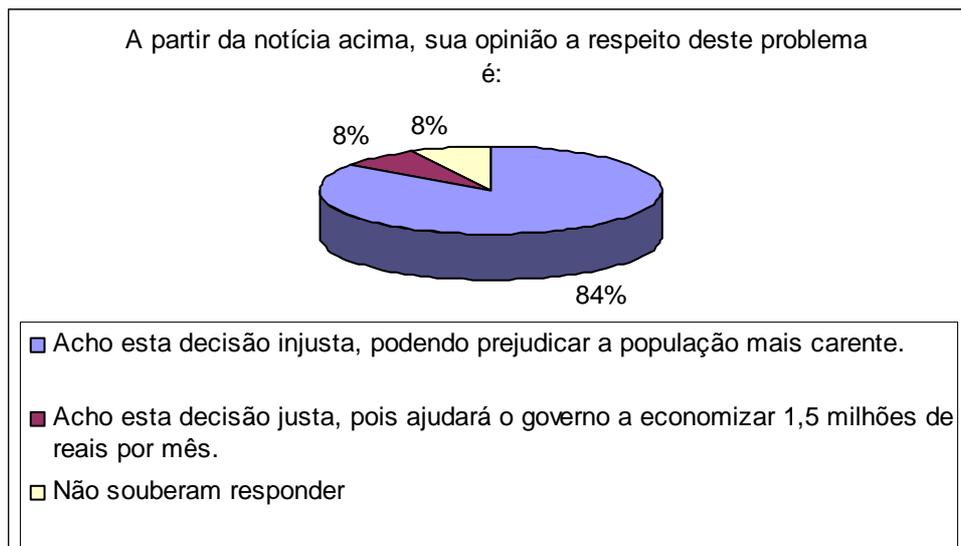
Em audiência pública na Câmara Legislativa, o secretário de Saúde, Augusto Carvalho disse estudos comprovam que a procura nos postos, de madrugada, não justifica os gastos com pessoal. Segundo a secretaria, cada posto 24h gasta, com pessoal, R\$ 1,5 milhão por mês. E a média de atendimento é de três pacientes por madrugada.

Os pacientes não gostaram da nova medida.

- Ajuda muito ficando aberto. Se fechar vai ficar muito ruim. Quantas vezes já cheguei ao posto de madrugada, com a minha filha com febre, vomitando - diz a autônoma Maria de Lourdes Dantas.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2009/06/23/> (Plantão Publicado em 23/06/2009)

Assim:

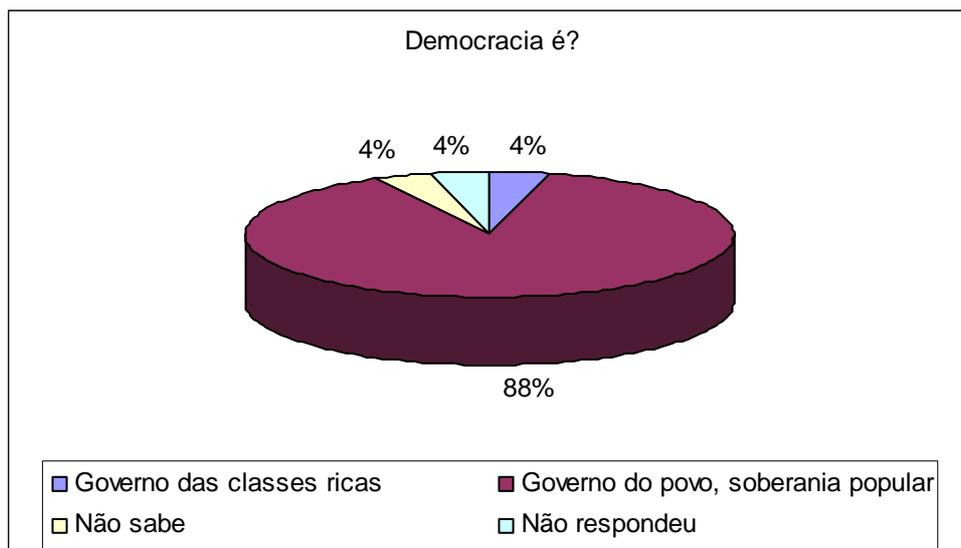


Fonte: Maia, Rafael Alhadef. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 17 – Opinião sobre notícia

A maioria entende ser injusta a situação, confirmando a resposta que valorize o acesso à Educação, Transporte e Saúde, elementos segundo, os entrevistados fazem parte da cidadania como direitos.

A participação popular em emitir opiniões, liberdade de imprensa, em realizar greves, passeatas, ter uma diversidade de partidos políticos para se filiar ou simplesmente organizar movimentos sociais reestruturam de forma substancial o conceito de democracia. No questionário, tentou-se verificar a noção de democracia, pois se acredita que uma vivência em princípios democráticos pode contribuir na formação da cidadania, que está sempre em constante formação. A cidadania depende do funcionamento pleno da democracia. Os alunos entrevistados demonstraram, em sua maioria, uma defesa de que democracia está ligada a vontade popular.

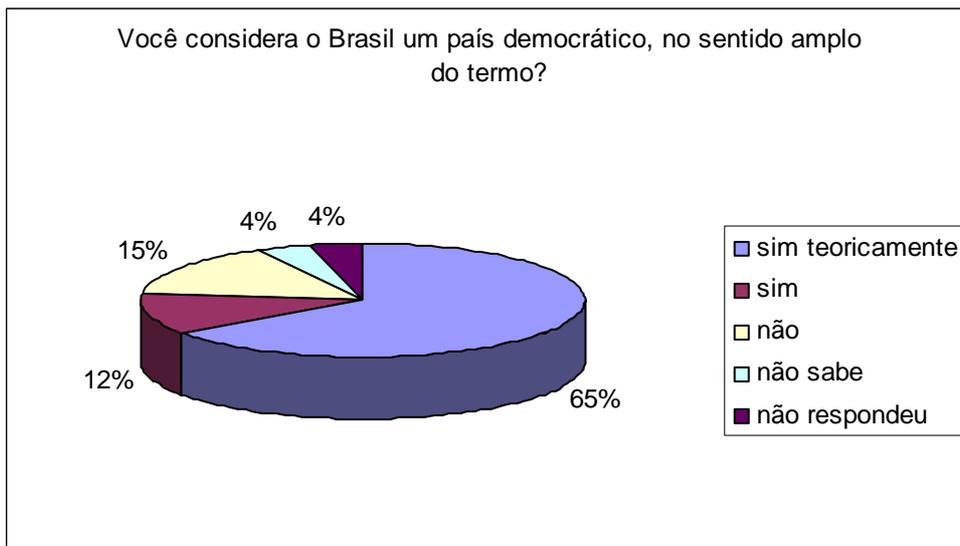


Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 18 – Opinião sobre o que é democracia

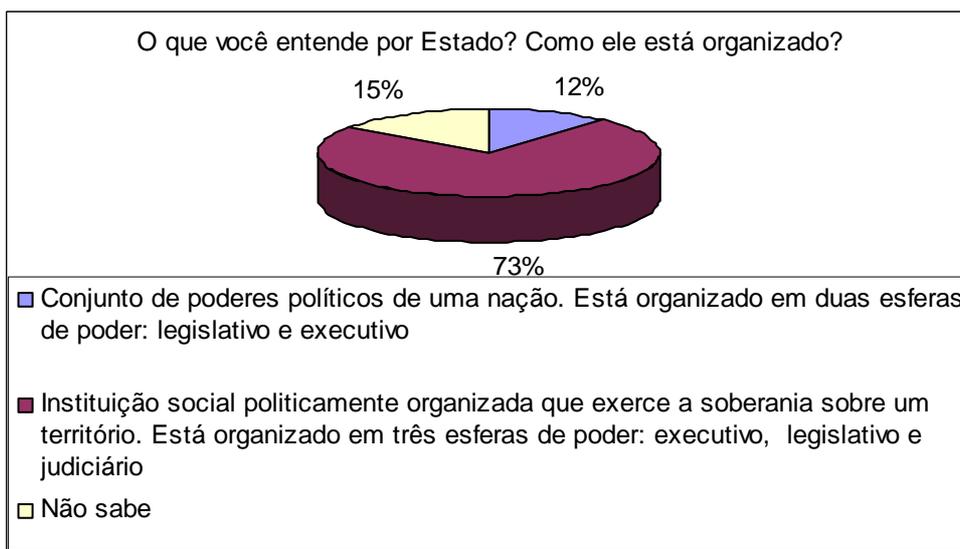
A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. A alienação do espaço e cidadania configura um antagonismo a considerar (DAMIANI, 1999: 60). O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição do seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido, reduzido ao espaço geométrico. É preciso afastar a concepção reducionista ou estereotipada de que ser cidadão é simplesmente votar de períodos em períodos.

As outras duas perguntas apenas corroboraram como os alunos enxergam o organismo denominado Estado e se possuem alguma crítica à democracia brasileira. A maioria demonstrou alguma crítica e isso é um primeiro passo para tentar despertar nos alunos, que o sentimento de cidadania deve ser construído e não recebido “de mão beijada”.



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 19 – Percepção sobre democracia e Brasil



Fonte: Maia, Rafael Alhadeff. Monografia de conclusão de curso. Unb, julho de 2009.

Figura 20 – Percepção sobre o Estado

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito em relação à geografia é construído também pela influência familiar, pessoas que tiveram uma educação de geografia tradicional, abalizada na retórica do positivismo, isto afasta o aluno da geografia. Outro problema são os constantes escândalos políticos e uma visão errônea de que decisões políticas não interferem no cotidiano ou que quando interferem individualmente se possa sobressair os obstáculos apresentados. Resultado: um contexto em que o cidadão fica excluído politicamente. Prefere, aos 16 anos, dirigir a ter que votar, se isto fosse possível. O aluno assim sente-se reprimido para uma participação em sala e o que pode refletir em uma aula desinteressante. A presente pesquisa revela que em discurso inicial em que os alunos sabem da importância da Geografia, mas só estudam de véspera, demonstrando uma característica denominada falta de comprometimento. O que vem antes o desinteresse ou a falta de comprometimento? Seja lá qual for a resposta, a Geografia crítica precisa superar este obstáculo, fortalecendo suas categorias analíticas e questionar o crescente modelo consumista que se omite enquanto justiça social e ambiental.

Um espaço realiza-se como social quando é de fato, apropriado. Desembocamos na questão da cidadania. A exclusão multiforme, com relação ao espaço, constitui e reflete a redução ao cidadão ao usuário, nos termos de SANTOS (2007:64), em o *Espaço do Cidadão*; E é nesse viés é preciso que a escola aumente o diálogo entre pais, professores e alunos.

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, precisamos romper com a estaticidade, a fragmentação e a neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na educação não como uma “tábua rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindos de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita da ação que reduzirá o desinteresse do aluno pela geografia. A geografia sabendo da deficiência do professor e do aluno, esta que é ligada à falta de estímulo tanto familiar como social, sobre a geografia. Deverá assumir como desafio, a realidade do aluno e envolve-lo com os aspectos geopolíticos e que o enfoque seja a questão da justiça no espaço social. Evitar que a pessoa tenha uma visão conformista da política. Cria-se uma auto-estima que projeta o aluno para uma cidadania transformadora e não uma cidadania descartável.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. & MARTINS, M. H. P. *In* **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de janeiro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BORGES, V. J. ; SARTÓRIO, F. D. V. ; SOUZA, I. C. ; PEREIRA, T. B. ; FALCÃO, W. S. **A GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: TEORIA E PRÁTICA DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIAES, BRASIL**. Fonte:<http://egal2009.easyplanners.info/area03/3255> (capturado em 20 de maio de 2009)

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Geografia**. Brasília: MEC, 1998.

CAMPAR, Antônio & GAMA, Antônio. **Geografia, conhecimento do espaço e cidadania**. Fonte: <http://www1.ci.uc.pt/ieg/ieg/pdfs> (capturado em 20 de maio de 2009).

CARVALHO, M. I. S. S. **Fim de Século: a Escola e a Geografia**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

COSTA, W.M. & MORAES, A. C. R. **Geografia Crítica: A Valorização do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. Pp.50-61.

FERREIRA, Tânia Andréia Gentil Goulart (2000). **A Geografia Crítica e o Discurso Crítico da Aula de Geografia**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília.

FILHO, F.G. Cap. 9 – A Psicogenética e o Construtivismo. In **A Psicologia no Contexto Educacional**. Campinas, São Paulo: Átomo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1975.

_____. **Conscientização – Teoria e prática da Libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: APLICABILIDADE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.8, n.1, p.11-18, jan./abr. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, F. L. & VLACH, V. R. F. **O ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICA E GEOPOLÍTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DOS DISTRITOS DE UBERLÂNDIA (MARTINÉSIA, CRUZEIRO DOS PEIXOTOS, TAPUIRAMA E MIRAPORANGA) – MG**. Fonte: www.horizontecientifico.propp.ufu.br (capturado em 10 de abril de 2009).

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Cia das letras, 1998.

MORAES, A. C. R. **Geografia, Pequena História Crítica**. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

NOGUEIRA, V. & CARNEIRO, S. M. M. **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A CONSCIÊNCIA ESPACIAL CIDADÃ**. Revista Contrapontos - volume 8 - n. 1 - p. 85-101 - Itajaí, jan/abr 2008.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. **A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania**. Revista Tamoios, UERJ, ANO II. N º2 – JULHO / DEZEMBRO 2006.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2007.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985. (Coleção Espaços).

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **A Natureza do Espaço – Técnica e tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004. (Coleção Milton Santos)

SOUSA, M. J. M. ; SILVA, A. R. ; MAGALHÃES, S. M. F. **A CIDADE E A CIDADANIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 51-59, 2004/2005.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: ANNABLUME, 2004.

VESENTINI, J.W. Geografia Crítica e Ensino. In OLIVEIRA, A. U. (org.) **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando o Ensino).

5. ANEXOS