



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

GRACIELA REGINA GRITTI PAULI

**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TERRITÓRIO**

ERECHIM

2019

GRACIELA REGINA GRITTI PAULI

**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TERRITÓRIO**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.
Co-orientador: Prof. Dr. Robson Olivino Paim.

ERECHIM

2019

GRACIELA REGINA GRITTI PAULI

**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TERRITÓRIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de dissertação foi defendido e aprovado pela banca em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Robson Olivino Paim – UFFS
Co-orientador

Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro – IFC

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

PAULI, Graciela Regina Gritti

A contribuição da Geografia, na Educação Básica, na construção da cidadania: uma análise a partir do território / Graciela Regina Gritti Pauli. -- 2019.
157 f.

Orientadora: Doutora Marilane Wolff Paim.

Co-orientador: Doutor Robson Olivino Paim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Ensino da Geografia na Educação Básica. I. Paim, Marilane Wolff, orient.
II. Paim, Robson Olivino, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul.
IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho ao Ildo José, companheiro de caminhada, pelo amor generoso;

Aos nossos filhos Guilherme e Carolina, por me ajudarem a crescer;

Aos meus pais Arude e Norma (*in memoriam*), pelos alicerces;

Às minhas irmãs Isabel Rosa, Silvana Maria e Vera Lúcia, pela cumplicidade;

Aos meus irmãos Marcelo Ângelo, Leandro Antônio e Marcos Laerte, por estarem junto;

Às minhas cunhadas Mara Teresinha, Flávia e Tatiana, irmãs adotadas;

Aos meus cunhados José Martins, Renato e Vagner, irmãos adotados;

Aos sobrinhos João Pedro, Rafaela, Lucas Antônio, Luiza, Davi, Laura e Barbara, pela alegria;

Aos amigos Alisolete e Gutemberg, agora meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela existência, necessária à utopia de um outro mundo. E como sozinhos nada fazemos ou realizamos, agradeço àqueles que estiveram mais próximos durante este percurso.

Ao Ildo José, que, com amor, cuidou de mim e dos nossos filhos, para que a caminhada não fosse árdua.

Ao Guilherme e à Carolina, que, como filhos, renovam em mim a energia e a necessidade do movimento.

Aos colegas de curso, pela amizade e pelo compartilhamento de ideias, dúvidas e conhecimentos.

Aos professores do Programa, pelo compromisso com a educação pública de qualidade.

Aos técnicos da universidade, pelo trabalho importante e necessário ao funcionamento da instituição.

À Escola Estadual Normal José Bonifácio e aos colegas, pela abertura para a realização da pesquisa, e aos estudantes que participaram da pesquisa e são a sua razão de ser.

Ao grupo do Projeto de Extensão “Erechim para quem quiser ver, discutir e intervir: democratizando o acesso as informações socioambientais da cidade”, pela cedência de algumas imagens que fazem parte do projeto e foram utilizadas na realização da atividade do grupo focal.

À Débora Clasen de Paula, por estar presente.

Com carinho especial, agradeço à minha orientadora, professora Marilane Wolff Paim, pela confiança em mim e respeito à minha autonomia, pelos ensinamentos e pela orientação exigente, mas afetuosa.

Ao professor Robson Olivino Paim, por aceitar a tarefa da co-orientação, também exigente e afetuosa.

Aos professores Cloves Alexandre de Castro e Jerônimo Sartori, por disporem de seus tempos para a leitura crítica qualificadora do meu trabalho.

À minha filha, Carolina, pelo Abstract.

À Elizabet Follmann, pelo carinho na revisão e formatação do meu trabalho.

A todos os que, por meio do movimento organizado, tornaram possível a existência da Universidade Federal da Fronteira Sul, oportunizando, a nós, trabalhadores e filhos de trabalhadores, o acesso à universidade.

Florada II
cessasse a chuva iniciaria a colheita
disse o menino homem de si para si

pudesse o homem cessar a chuva
floresceria menos a fome do menino?
(WALKER, 2016, p. 31).

RESUMO

A educação para a cidadania é um dos objetivos da Educação Básica, e a Geografia, como uma disciplina desse nível de ensino, deve contribuir para a formação do cidadão. Esta pesquisa tem como tema “A contribuição da Geografia, na Educação Básica, na construção da cidadania: uma análise a partir do território” e teve como objetivo analisar a contribuição do ensino da Geografia, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Normal José Bonifácio (Erechim/RS), para a compreensão do espaço geográfico numa visão de cidadania. Foram definidos como objetivos específicos discutir os saberes e as estratégias pedagógicas desenvolvidos no ensino da Geografia na Educação Básica da escola e analisar como o aluno de Ensino Médio da Educação Básica compreende o espaço vivido enquanto território, no mundo contemporâneo, a partir do estudo da Geografia. A metodologia é a da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A investigação contou com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de identificar a noção de cidadão/cidadania expressa nele, do plano de trabalho do professor de Geografia da turma, nos três anos de Ensino Médio, e do livro didático utilizado, referenciados nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Houve intervenção, por meio da realização de grupo focal com os estudantes. Entre as conclusões, verificou-se que os estudantes não percebem a educação, o trabalho e o lazer como direitos de cidadania. Fenômenos como o da globalização existem enquanto “fábula” ou “perversidade” e não como “possibilidade” e parecem ter existência própria, independentes do sistema. Eles não percebem o arranjo espacial/territorial como refletindo a estrutura do sistema dominante. O território é percebido em seu aspecto econômico e raramente enquanto espaço da vida humana. Os estudantes mostraram desconhecer o território urbano local e tiveram dificuldade de perceberem-se inseridos em um espaço classificado de acordo com as faixas de renda. Assim, há a necessidade de, no trabalho com as diferentes escalas espaciais, ter presente que a cidadania, cujo exercício se inicia no território local, pode se expandir para outras escalas e que, para se sentir pertencente, é necessário conhecer esse território. São apresentados, como produto da pesquisa, princípios e sugestões a serem observados no trabalho com a disciplina de Geografia na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Ensino Médio. Cidadania. Território.

ABSTRACT

The education for citizenship is one of the objectives of Basic Education and Geography, as a discipline of this level of education, must contribute to the formation of the citizens. This research has as topic "Geography's contribution in the Basic Education at the construction of citizenship: an analysis from the territory" and aimed to analyze the contribution of Geography teaching in a third year high school class, at Escola Estadual Normal José Bonifácio (Erechim/RS), for understanding the geographic space in a citizenship vision. Specific objectives were defined to discuss the knowledge and pedagogical strategies developed in the teaching of Geography in the Basic Education of the school, and to analyze how the High School student of Basic Education understands the space lived as a territory, from the study of Geography, in a contemporary world. The methodology is that of action-research, qualitative boarding in the modality of study. The investigation counted on the analysis of Pedagogical Political Project (PPP) of the school, in order to identify the notion of citizen/citizenship expressed in it, of the geography teacher's work plan in the three years of high school, and the textbook used, referenced in the Curriculum Parameters for High School. There was intervention, through the focal group with the students. Among the conclusions, it was verified that the students do not understand the education, work and leisure as citizenship rights. Phenomenon such as globalization, exist as a "fable" or a "perversity" rather than a "possibility" and seem to have their own existence, independents of the system. They do not perceive the spatial / territorial arrangement as reflecting the structure of the dominant system. The territory is perceived in your economic aspect and rarely as a space of human life. Students showed to be unaware the local urban territory and had difficulties to perceiving themselves inserted in a space classified according to income brackets. In this way, it is necessary, in working with different spatial scales, to bear in mind that citizenship, whose exercise begin on the local territory, may expand to other scales and for feel belonging, it is needed to know it. The research product presents some principles and suggestions to be observed when working with the discipline of Geography in Basic Education.

Keywords: Geography teaching.High School.Citizenship. Territory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Locais de busca e trabalhos encontrados.....	31
Quadro 2 – Categorias de análise	34
Quadro 3 - Direitos na Constituição Federal de 1988.....	50
Quadro 4 – Categorias de análise	72
Quadro 5 – Categorias de análise	78
Quadro 6 - Livros de Geografia do Ensino Médio da EENJB – 2017/2019.....	86
Quadro 7 - Taxas de rendimento do Ensino Médio da EENJB- 2017- 2018 (%)	97
Quadro 8 - Profissão/local de trabalho dos pais dos estudantes da turma 3EMDA – EENJB - 2019.....	103
Quadro 9 – Categorias de análise	116
Quadro 10 – Princípios/sugestões.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de estudantes participantes da pesquisa, da turma 3EMDA, da EENJB, 2019, de acordo com a idade e o sexo.	96
Gráfico 2 - Ano/série de ingresso na escola dos estudantes da turma 3EMDA –EENJB - 2019	96
Gráfico 3 - Tipo de transporte - deslocamento diário casa/escola/casa - estudantes da turma 3EMDA –EENJB - 2019.....	100
Gráfico 4 - Total de estudantes, por faixa de renda familiar mensal, da turma 3EMDA-EENJB-2019.....	101
Gráfico 5 - Escolaridade de pais e mães dos estudantes da turma 3EMDA EENJB-2019....	102

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Bairros de origem dos estudantes da turma 3EMDA, participantes da pesquisa, da EENJB - 2019.....	98
Mapa 2 - Localização das escolas públicas de Ensino Médio da área urbana de Erechim/RS - 2019.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Globalização	105
Figura 2 - Dubai.....	106
Figura 3 - Favelas de Salvador- BA.....	107
Figura 4 - Morumbi- São Paulo	107
Figura 5 - Palafitas – Manaus - 2010.....	108
Figura 6 - Perto daqui.....	108
Figura 7 - Fome no mundo	109
Figura 8 - Enchentes	109
Figura 9 - Crise hídrica	110
Figura 10 – Voçoroca.....	110
Figura 11 - Jovens - 1.....	111
Figura 12 - Jovens -2.....	111
Figura 13 – Jovens - 3	112
Figura 14 – Jovens - 4.....	112
Figura 15- Jovens - 5.....	113
Figura 16 - Jovens - 6.....	113
Figura 17 - Mapa urbano de Erechim	114
Figura 18 - Erechim: faixas de renda 2010	115

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BA - Bahia
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESE - Centro de Ensino Superior de Erechim
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMOCI - Educação Moral e Cívica
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EENJB - Escola Estadual Normal José Bonifácio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN - Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB - José Bonifácio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NDC - Natureza da ciência
NTDICs - Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
OCN - Orientações Curriculares Nacionais
ONGs - Organizações Não-Governamentais
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PBA- Programa Brasil Alfabetizado
PCEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE - Pernambuco
PNFEM - Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
RS - Rio Grande do Sul
SIG - Sistema de Informações Geográficas
TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Usaid- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 EU, PESQUISADORA: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS	22
3 REVISÃO DE LITERATURA	31
3.1 LIVRO DIDÁTICO	34
3.2 ENSINO DE GEOGRAFIA	37
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
3.3.1 A formação inicial e continuada	39
3.3.2 A formação do professor de Geografia.....	41
3.4 CURRÍCULO	44
3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	45
3.6 CARTOGRAFIA	49
3.7 CIDADANIA E CIDADANIA ATIVA.....	50
3.8 TERRITÓRIO.....	52
4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
4.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM.....	55
4.1.1 Análise dos dados do grupo focal.....	59
4.2 DEFININDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
4.3 OS DOCUMENTOS	62
4.3.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	62
4.3.2 Os planos de trabalho e os livros didáticos.....	63
4.3.2.1 Conceitos/conteúdos.....	64
4.3.2.2 Escalas	65
4.3.2.3 Geografia do presente.....	65
4.4 O QUESTIONÁRIO	65
4.5 O GRUPO FOCAL	66
5 OLHANDO PARA OS DADOS: OS DOCUMENTOS E SUAS ARTICULAÇÕES... 67	67
5.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	67
5.2 OS PLANOS DE TRABALHO.....	71
5.2.1 Conceitos/conteúdos	72
5.2.2 Escalas	75
5.2.3 Geografia do presente	75
5.2.4 Linguagens.....	75

	16
5.3 OS LIVROS DIDÁTICOS	76
5.3.1 Conceitos/conteúdos	78
5.3.2 Escalas	82
5.3.3 Geografia do presente	83
5.3.4 Linguagens.....	83
5.4 O PPP, OS PLANOS DE TRABALHO E OS LIVROS DIDÁTICOS - ARTICULAÇÕES ..	84
6 O REFERENCIAL TEÓRICO, OS DOCUMENTOS E O GRUPO FOCAL - O	
MOVIMENTO NECESSÁRIO.....	88
6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	88
6.2 O ENSINO.....	89
6.3 LIVRO DIDÁTICO	90
6.4 CURRÍCULO	91
6.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	92
6.6 CARTOGRAFIA	92
6.7 CIDADANIA E CIDADANIA ATIVA.....	93
6.8 TERRITÓRIO.....	93
6.9 O GRUPO FOCAL	94
6.9.1 Grupo focal: o que é e como aconteceu.....	94
6.9.2 O grupo focal: os participantes.....	95
6.9.3 O grupo focal como processo de intervenção	103
6.9.4 Analisando o grupo focal.....	116
6.9.4.1 Geografia: localização, cultura, mercado e globalização	116
6.9.5 Contradições/confusões	128
7 PRINCÍPIOS/ SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM A DISCIPLINA DE	
GEOGRAFIA.....	129
7.1 GEOGRAFIA E CIDADANIA	129
7.2 GEOGRAFIA E TRABALHO	130
7.3 GEOGRAFIA E TERRITÓRIO	131
7.4 GEOGRAFIA E ESTUDO/TRABALHO DE CAMPO	131
7.5 GEOGRAFIA E ESCALAS	132
7.6 GEOGRAFIA E MAPAS/CARTOGRAFIA	133
7.7 CONCLUINDO SOBRE OS PRINCÍPIOS	133
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
9 REFERÊNCIAS	139

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	151
APÊNDICE B - GRUPO FOCAL	153
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO	156

1 INTRODUÇÃO

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9396/97, a formação para a cidadania está definida como um dos objetivos para a Educação Básica. Logo, compreende-se que todo o projeto formativo de ensino possibilita responder, ou organizar-se, no sentido de viabilizar a concretização deste objetivo. A Geografia, como um componente curricular da Educação Básica, contribui para essa formação. Investigar como essa disciplina contribui nesse processo constitui o objeto de minha pesquisa.

Esse processo não é neutro, pois ocorre influenciado ou mediado pelos diferentes espaços, culturas, conceitos, preconceitos, relações e concepções que estão presentes no espaço escolar, e extraescolar, e incidem direta ou indiretamente no espaço escolar. É o ensino-aprendizagem dos conteúdos, selecionados e planejados em cada disciplina, para cada ano/período/etapa da escolarização básica, que se considera central nessa tarefa. Assim, a cada ano ou etapa, e em consonância com os objetivos da educação nacional e em decorrência da escola, retoma-se a definição dos objetivos de aprendizagem e a consequente seleção dos conteúdos e da sua forma de abordagem, processo esse realizado pelos professores e, no caso da Geografia, a partir dos conceitos fundamentais de espaço e tempo.

Portanto, considerando-se a dimensão legal, espera-se que, concluído o Ensino Médio, o jovem/adolescente insira-se na sociedade como membro cidadão/produtivo capaz de participar de forma ativa do desenvolvimento e construção desta, fundamentado nos conhecimentos elaborados/construídos no período da escolarização e, apropriado dos conceitos e conhecimentos da ciência do espaço geográfico, deve compreender sua produção e transformação.

Como professora da Educação Básica, diante da função social de contribuir para a formação da cidadania e diante das inquietações dos estudantes frente às expectativas da sociedade, surge a necessidade de pensar/problematizar a minha prática pedagógica/docente em um movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de investigar/compreender que leituras os jovens e adolescentes fazem/elaboram do espaço geográfico a partir do estudo da Geografia.

Como consequência disso, os objetivos a seguir descritos expressam a intencionalidade da pesquisadora frente à importância do trabalho na perspectiva de compreensão do espaço geográfico. Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo geral analisar qual a contribuição do ensino da Geografia para uma compreensão do espaço em uma visão de cidadania.

Os objetivos específicos estabelecidos são: contextualizar a trajetória histórica e profissional da pesquisadora; realizar a revisão da literatura a partir das produções acadêmicas

publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no portal de periódicos da CAPES e Scielo; conceituar cidadania e cidadania ativa e território; investigar as contribuições do ensino da Geografia na formação dos estudantes do Ensino Médio na perspectiva da cidadania ativa, “aquela do cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”(BENEVIDES, 1994, p. 4); discutir os saberes e as estratégias pedagógicas desenvolvidos no ensino da Geografia da Educação Básica da Escola Estadual Normal José Bonifácio, de Erechim/RS; investigar e diagnosticar como os professores produzem a prática pedagógica em uma escola pública e analisar como o aluno de Ensino Médio da Educação Básica compreende o espaço vivido enquanto território que se efetiva nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais no mundo contemporâneo, a partir do estudo da Geografia.

Este trabalho pressupõe o conhecimento sobre o ensino da Geografia como uma “prática social” na Educação Básica com o objetivo de sua qualificação, que, para tanto, necessita levantar e confrontar dados, informações, realizar observação, enfim, pesquisar e apropriar-se dessa prática no espaço onde ela ocorre.

O caminho para concretizar esse objetivo é o da pesquisa-ação, na modalidade estudo de caso, pois a realidade pesquisada é única: uma turma de terceiro ano de Ensino Médio, da Escola Estadual Normal José Bonifácio, situada na cidade de Erechim/RS.

A escolha de uma turma de terceiro ano justifica-se por serem concluintes da Educação Básica e ter-se a compreensão de que o conhecimento geográfico foi elaborado/construído ao longo dos anos e etapas anteriores. Isso porque, conforme Castanho (2012, p. 41), os objetivos, embora se presuma que tenham sido traçados desde o início do processo educativo, é no final que melhor pode-se perceber sua concretização, pois “dizem respeito ao produto educacional”. Aqui, formar cidadãos é o objetivo.

Como primeiro passo no desenvolvimento desta pesquisa, é analisado o Projeto Político Pedagógico da escola e identificada a noção de cidadão/cidadania expressa, derivada dos objetivos educacionais do sistema. Importante dizer, desde já, que esta não se confunde com direito ao consumo, como nos diz Santos (2014, p. 25), para que não tenhamos de nos defrontar com a constatação de que “em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”, mas como o exercício do “direito a ter direitos, ativa e democraticamente” (CAVALCANTI, 2010, p. 85).

Foram ainda analisados os Planos de Trabalho do Professor e o livro didático utilizado em cada um dos três anos do Ensino Médio, bem como a listagem de conteúdos apresentada,

referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, porque “as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos [...] (BRASIL, 1999, p. 289). Isso se faz necessário em função do pressuposto de que, na seleção dos conteúdos, para responder aos objetivos, aliada à forma como são desenvolvidos tais conteúdos, são ensinadas práticas de cidadania.

Portanto, considerar o espaço nas escalas local, regional, nacional e global exige transitar do local ao global e o inverso, para realizar uma análise significativa dos fenômenos espaciais, o que nos leva a compreender o “espaço geográfico como 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” (SANTOS, 2006, p. 39).

Ainda nesta perspectiva de compreensão do espaço geográfico, é também necessário considerar “duas importantes propriedades que são possuir uma posição única e, ao mesmo tempo, relações com os demais. Os fatos que neles ocorrem são afetados e contribuem com esta situação. Isto quer dizer que a localização não é isolada e independente de outros lugares” (HEIDRICH; HEIDRICH, 2010, p. 112). Isto porque os espaços constroem-se e transformam-se pelo movimento, o que implica dizer que a realidade não é estática, nem dada; portanto, a construção do espaço dá-se no movimento que é permanente. Segundo Costella (2007, p. 54), “os lugares nunca são os mesmos, e a velocidade da técnica torna os espaços infinitamente próximos e virtuais”.

O território, cujos critérios de definição e delimitação naturais ou de contiguidade, dão lugar às relações de poder, bem como os conteúdos referentes aos conceitos de globalização, técnica e de redes devem estar presentes no plano de trabalho do professor.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa, fundamental para a compreensão das visões de espaço, uma vez em que o ponto onde se está influencia a visão, é feita a partir de dados levantados por meio de questionário, o qual se compõem de perguntas abertas, perguntas fechadas e abertas e fechadas, e é respondido junto com a família. Os dados tabulados são expressos em forma de gráfico, mapa e texto.

Na identificação das leituras que os estudantes fazem do espaço geográfico, tarefa central nesta pesquisa, há a realização de grupo focal. As falas transcritas, analisadas e interpretadas, procurando a partir disso “atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p. 308).

Realizada a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Geografia, na Escola Estadual Normal José Bonifácio, é o momento de elaboração da proposta de

intervenção, ou seja, de uma prática que possa contribuir para qualificar o ensino desta disciplina, na perspectiva da formação cidadã, objetivo da Educação Básica.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo “Eu, pesquisadora: histórias e trajetórias” são apresentados elementos da minha trajetória desde o ingresso na escola, como estudante e como professora, considerados os mais significativos, no sentido de ajudar a compreender minha pesquisa e inserção profissional.

O segundo capítulo é o da revisão da literatura, realizada a partir da busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no portal de periódicos da CAPES e Scielo.

As pesquisas encontradas, dedicadas à Geografia enquanto disciplina da Educação Básica que deve contribuir para a formação do cidadão, buscaram analisar elementos que foram categorizados, tais como currículo, práticas pedagógicas, livro didático, cartografia, ensino de Geografia e formação de professores. Ainda, neste capítulo, trago o conceito de cidadania e cidadania ativa e território, importantes para a compreensão dos objetivos da presente pesquisa.

O terceiro capítulo é o da metodologia, em que é caracterizada a pesquisa e são apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. O caminho metodológico escolhido é o da pesquisa-ação, na modalidade de estudo de caso, em uma abordagem qualitativa.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, é feita a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os planos de trabalho do professor e são analisados os livros didáticos dos três anos do Ensino Médio. Também é feita a aplicação de questionário, para caracterização da turma, e realizado grupo focal, para identificar as leituras que os estudantes fazem do espaço geográfico.

O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa: análise do PPP, dos planos de estudo e dos livros didáticos. O quinto capítulo apresenta a análise dos dados levantados por meio do questionário e do grupo focal e apresenta também a proposta de intervenção.

O sexto capítulo tem como objetivo a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário e da realização do grupo focal, e este, enquanto processo de intervenção, foi realizado na perspectiva do território como o local do exercício da cidadania. Depois disso, há a apresentação de princípios/sugestões para o trabalho com a disciplina de Geografia na Educação Básica, no sétimo capítulo, e as considerações finais são apresentadas no oitavo capítulo.

2 EU, PESQUISADORA: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS

Neste capítulo, apresentam-se elementos de minha trajetória, desde o ingresso na escola, como estudante e, posteriormente, como professora, considerando os aspectos mais significativos, uma vez que ajudam a compreender a pesquisa, e também elementos de minha inserção profissional, bem como as opções teórico-metodológicas feitas para o desenvolvimento do trabalho.

Ruy Moreira (2007, p. 41) escreve que “as formas espaciais do tempo são conhecidas. As tensões genético-estruturais dessas formas, escondidas no aparato paisagístico dos arranjos, todavia não”. Compreender os arranjos espaciais visualizados nas paisagens territoriais requer conhecer os momentos e processos de suas formações. Assim, compreender a professora de Geografia que sou impõe conhecer o processo, a história de minha formação, dentro e fora da escola.

Iniciei minha escolarização em uma escola rural isolada, ainda com seis anos, quando a obrigatoriedade era a partir dos sete anos, devido à dificuldade que minha mãe, professora alfabetizadora, enfrentava em deixar três crianças em casa, para serem cuidadas. Daquela escola, lembro de minha mãe, que era professora primária, ensinando-nos as “primeiras letras”; as disputas, na hora do recreio, por um livro da história da Cinderela que, na minha memória, era o que constituía a biblioteca; as enxadas e outros utensílios agrícolas coloridos de alaranjado, que utilizávamos no cultivo da horta, que se iniciava com a formação das mudas das hortaliças, a partir da semeadura das sementes que chegavam à escola em envelopes coloridos pela imagem dos “lindos” alimentos que elas geravam. No espaço generoso do terreno da escola, a aula acontecia sob a orientação de um técnico agrícola¹. Essas práticas

[...] funcionaram como mecanismos de destruição dos saberes ancestrais das práticas culturais e do trabalho agrícola, para ceder espaço à introdução das grandes máquinas, dos adubos químicos, dos venenos e das sementes estéreis na lavoura, que poluem nossos rios, que criam dependência e que, ao fim, terminam por expulsar os/as agricultores/as familiares de suas terras. (GRITTI, 2013, p. 13).

Embora a escola estivesse inserida em um espaço agrícola de pequenos agricultores, policultores, e cultivássemos uma horta, os alimentos servidos na merenda eram, muitas vezes, o leite em pó e outros alimentos processados enviados pelo governo. Eles eram servidos em

¹ Era o ano de 1975 e eu frequentava a quinta série. Nesse ano, em algumas aulas, o trabalho na horta foi orientado por um técnico agrícola, que ensinava a cultivar as sementes e a utilizar insumos “comprados”.

bandejas, cinza-azuladas, com divisões nas quais se visualizava a imagem de uma tocha com a inscrição “Aliança para o Progresso”. Nós, burlando a vigilância da diretora, deles nos livrávamos rapidamente, jogando-os atrás do prédio da escola. Mais tarde, já na faculdade, descobri que as inscrições tratavam-se de parte dos acordos MEC/Usaid².

Concluída a quinta série, era necessário deslocar-se à escola da sede do município para frequentar as demais séries do primeiro grau. Uma distância de seis quilômetros separava-nos da escola, distância que, nos primeiros meses, porque depois nos mudamos para a sede, eu, uma das minhas irmãs, primos e outros amigos/colegas, percorríamos a pé: a poeira da estrada, o barro, o frio e o calor e as “bergamotas” eram apenas componentes variáveis de um percurso de trocas, convívio, aprendizagem e de adrenalina provocada pelo medo causado pelas lembranças das histórias contadas pelos mais velhos, com o objetivo de impor limites à atividade exploratória dos mais jovens.

Na sede, diversos professores, de diversas matérias. Todos desconhecidos e alguns de fora do município. Era necessário conhecer e ser conhecido, merecer o afeto. Entendo que é a partir daí, da minha experiência como aluna nas aulas de Geografia, que foi gerada em mim a necessidade de pesquisar o seu ensino. Deste tempo, recorro de ser aluna nas aulas de Geografia, não de uma determinada série, mas de uma professora. Nas suas aulas, experimentávamos outros espaços e outra organização, além da sala de aula e da disposição em filas.

No município, só era possível completar o primeiro grau. Assim, fui ser aluna do Curso Normal, na Escola Estadual Normal José Bonifácio, de Erechim, onde atualmente sou professora de Geografia e, no ano de 2010, fui diretora. Ali, nenhuma lembrança das aulas de Geografia, nem da sua didática, ao longo dos três anos do curso, mas estão presentes na minha memória a organização e a disciplina características do regime ditatorial que vivíamos.

Concluídos os três anos do curso, fiz vestibular. Ter crescido em um ambiente de militância política contra a ditadura e ter conversas com minha irmã que cursava Educação Moral e Cívica (EMOCI) ajudava-me e, ao mesmo tempo, instigava-me a querer compreender o Brasil e o mundo, elementos decisivos na escolha do curso superior.

Fiz o curso de Estudos Sociais, com duração de dois anos e meio, no Centro de Ensino Superior de Erechim (CESE), hoje URI. Ofertado no turno da noite, o curso fazia parte das licenciaturas curtas, habilitando para ser professor de Geografia, História e EMOCI para o

² Conforme Romanelli (2010), constituíram-se em acordos para assistência técnica e cooperação financeira, assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a norte-americana Agency for International Development (AID), abrangendo a organização de todo o sistema educacional brasileiro.

primeiro grau. Segundo Triviños et al. (2006, p. 120), as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMOCI) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), obrigatórias nos currículos das escolas e universidades, “foram introduzidas como forma de controle ideológico dos estudantes, porque aí se concentravam os maiores focos de resistência” ao regime militar ditatorial instalado desde 1964 em nosso país.

Se, durante uma parte da minha vida escolar, o estudo da geografia pareceu ausente, foi, na faculdade, com as aulas da Geografia Física e da Geografia Regional, e, também, com o compromisso para com um mundo melhor demonstrado pelas mestras que me levaram a fazer a opção por estudar e ensinar Geografia. “Se todos os ex-alunos lembram de maneira especial de alguns dos seus mestres, os que optamos por esse ofício guardamos mais do que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente”. (ARROYO, 2001, p. 125).

Durante o primeiro ano do curso de Estudos Sociais, conclui o estágio obrigatório do curso normal para receber o diploma de professora do ensino primário. A minha trajetória escolar até a graduação fez-se na vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, cujo Art. 30 propõe:

Art. 30-Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, de 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

De volta ao meu município de origem, depois de uma breve experiência como professora de pré-escola e como alfabetizadora, fui ser professora de Geografia e História, na quarta série, e de Geografia, nas séries seguintes do primeiro grau.

Naquele momento, como professora municipal, contratada e cedida para a rede estadual, participei de uma longa e desgastante greve. Era o ano de 1985. No ano seguinte, fui nomeada para professora da rede pública estadual e ali, diante da falta de professor, ocupava as horas-atividade em sala de aula, sem haver nenhuma compensação. Neste período, iniciava, também, minha militância no Sindicato dos Professores Públicos Estaduais, como representante de escola.

Continuando minha graduação, fui aluna da primeira turma do curso de Geografia/licenciatura plena, daquela mesma instituição, o Centro de Ensino Superior de Erechim (CESE). Foram mais dois anos e meio com o objetivo de habilitar-me a ensinar Geografia no segundo

grau. Agora, aprendo com Moreira (2007) que a Geografia serve, também, para fazer a guerra, que os espaços dos quais o geógrafo havia se consolidado como “projetista orgulhoso” agora são fluidos, feitos e desfeitos pelos movimentos do capital, que se desloca em busca de maior lucratividade. Este é o momento da crise da Geografia, cujos espaços constituíam-se em espaços de localização, e agora percebe-se serem de distribuição. Junto com isso, começo a compreender que a Geografia que havia aprendido na escola durante o primeiro e segundo graus não era apenas uma Geografia escolar, que, no dizer de Cavalcanti (2010, p. 28), “não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente”, mas a Geografia dos anos de censura e repressão, “do discurso do saber ‘neutro, inútil, ingênuo e desinteressado’, discurso que esconde na ‘paisagem-espetáculo’ a face do seu real comprometimento” (MOREIRA, 2007, p. 31).

É neste momento que começo também a compreender as indagações sobre “para que serve o que se estuda nas aulas de Geografia”, feitas em programas de humor (hoje, faz-se humor e terror de tudo aquilo que é aprendido na escola), e do porquê de não lembrar do aprendido/estudado nas aulas de Geografia do primeiro e segundo graus. Talvez seja porque, de acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 17), “o material aprendido de forma significativa é menos sensível às interferências a curto prazo e muito mais resistente ao esquecimento, porque não se encontra isolado, mas assinalado a uma organização hierárquica dos conhecimentos que se referem à própria área temática”. Embora também aprendêssemos que a escola se constitui no que Althusser (1985) denomina de “aparelho ideológico do Estado”, que tem a função de contribuir para reproduzir as relações de exploração do sistema capitalista, esta visão crítica da educação e, portanto, da sociedade, comungada pela maioria dos professores do curso, foi geradora da necessidade de continuar buscando uma prática capaz de produzir outro resultado.

Se acreditamos que esse é o papel destinado à escola pelo sistema do capital, parece-me clara qual é a tarefa da escola e de professores que entendam injusta a manutenção da sociedade desigual e da grande exploração do trabalho. Para Milton Santos (2014, p. 56), em vez de subordinada à lógica do mercado, da busca do sucesso e produtora de conformismo, a educação deve ensinar um humanismo sempre renovado, no resgate do homem livre, em consonância com seu tempo histórico, realizando um trabalho educativo no qual os estudantes apropriem-se, por meio do conhecimento, dos espaços próximos e distantes e reconheçam as consequências da alienação em relação à formação e organização, ao funcionamento e à apropriação desses espaços. Isso significa os estudantes reconhecerem-se como sujeitos, como cidadãos, estudantes de uma Geografia importante e interessante de ser estudada.

Frente a esta visão do papel da escola, não se pode esquecer que Freire (1996) ensina da possibilidade histórica, enquanto Giroux (1983) entende que o sistema capitalista, por apresentar contradições, uma vez que, ao lado da produção de riqueza, produz a pobreza dos trabalhadores, apresenta também a possibilidade de resistência.

Com a oportunidade de fazer um curso de especialização em Geografia Ambiental Urbana, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive a possibilidade de ampliar e aprofundar essas questões e, ao mesmo tempo, entender que estudar a cidade, que é espaço físico, de materialização de modos de vida e espaço simbólico, tem a intenção de levar o aluno à compreensão do mundo de hoje e ao desenvolvimento de habilidades para deslocar-se em diferentes espaços, usufruindo, dessa forma, do direito à cidade. Vemos em Cavalcanti (2010) e Bado (2009, p. 25) que também “defende-se que a cidade é um tema importante nesse sentido, pois, por seu intermédio, os conteúdos geográficos são trabalhados a partir da vivência dos educandos, instigando-os a pensar esta realidade”. Já Lacoste (1993) recomenda que, no estudo da Geografia, o ponto de partida deva ser o local, portanto, o próximo, o vivido. Além disso, se considerarmos o fenômeno da urbanização, partir dos espaços urbanos, pela variedade de elementos que o arranjo espacial concentra, “é um espaço minado pela ideologia (CASTELLS, 2011, p. 311), pois o espaço urbano, por meio do seu arranjo, sintetiza os valores da sociedade de classes.

As idas e vindas para a capital do estado proporcionaram ricas visões e vivências. Da janela do ônibus, quando o percurso era realizado de dia, via as paisagens que, aos poucos, ficavam diferentes das que eu estava acostumada: o solo mudava de cor, esbranquiçado, não manchava nem encardia, os morros não impediam a vista até mais longe, plantações de arroz irrigado e não de soja e milho, obras de engenharia, a metrópole e a descoberta de que, no espaço da minha cidade, em uma outra proporção, os fenômenos reproduziam-se de forma semelhante, ou a metrópole ajudava-me a entender a minha cidade.

Casei, mudei de cidade e de escola e, no ano seguinte, de estado. Neste tempo, no estado de São Paulo, trabalhei como professora eventual, o que corresponde ao professor contratado no Rio Grande do Sul. A precariedade das escolas, das condições de trabalho e de salário e a falta de professores eram avançadas em relação ao RS naquele momento. Quarenta e quatro horas semanais de aulas de Geografia de primeiro e segundo graus, em escolas com quatro turnos: o matutino, da tarde, vespertino e noturno. A greve estava sendo construída em reuniões nas escolas e núcleos do sindicato Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Em uma assembleia, no vão do MASP, marchou-se pela avenida

Paulista até o Palácio do Governo – Luiz Antônio Fleury Filho era o governador -, acompanhados de rasantes dos helicópteros da polícia e do gás lacrimogêneo.

Habitar, mesmo que temporariamente e longe da escola, em áreas do litoral brasileiro e do planalto central permitiram-me compreender concretamente as definições dos nossos climas e das diferentes “paisagens naturais”.

O que mais há na terra, é paisagem. Por muito que do resto lhe falte, a paisagem sempre sobrou, abundância que só por milagre infatigável se explica, porquanto a paisagem é sem dúvida anterior ao homem, e apesar disso, de tanto existir, não se acabou ainda. Será porque constantemente muda (SARAMAGO, 2005, p. 11).

De volta ao meu estado e à rede pública estadual, fui designada para ser professora na Escola Estadual Normal José Bonifácio (JB), no momento que se iniciava o governo “Olívio”, da Constituinte Escolar como possibilidade de discutir e definir, em assembleias que se iniciavam nas escolas e iam gradativamente articulando-se com outras escolas, outras regiões, até chegar à instância estadual, as diretrizes da educação pública estadual. Um sonho dos professores progressistas. No entanto, a “minha escola” não participou do processo. Vivenciei tal processo em etapas que se seguiram à escolar. Uma época de debates e embates entre um projeto de estado e educação democrático-popular e o neoliberal. Era um contexto em que, conforme Azevedo (2007, p. 99), descentralização, participação, cidadania, adquiriram outro sentido, tinham o sentido de desoneração do Estado, trabalho voluntário e o consumidor era considerado cidadão.

Como professora de diferentes níveis da Educação Básica e do curso de formação de professores de nível médio (o curso normal), fui ficando cada vez mais inquieta com a distância entre a escola de qualidade que queríamos e a que vivenciávamos, com a forma como, por exemplo, reproduzíamos justificativas para as desigualdades, à medida que defendíamos um *status* diferente, de maior complexidade e, portanto, de necessidade de maior carga horária para algumas disciplinas ou áreas do conhecimento em detrimento de outras. Entendo que, assim, contribuimos para justificar a exclusão e as diferenças salariais e sociais.

Partir do pressuposto de que todas as situações e espaços são educativos torna-se imperativo quando queremos formar cidadãos críticos e participativos, pois só o trabalho do professor em sala de aula é insuficiente para esta tarefa. A escola precisa ter uma organização que reflita esta intenção porque “sendo os meios insuficientes ou ineptos para produzir os fins alardeados, pode-se concluir que a intenção do agente proclamador não era produzir tais resultados” (VEIGA, 2012, p. 41).

Segundo Gadotti e Romão (2012, p. 49), participar significa “engajar-se numa atividade existente com sua própria estrutura e finalidade”. Assim, por meio da participação, podemos transformar a escola, transformando a nossa prática. Educar para a cidadania é atitude prática, é fortalecer e ampliar a participação nos espaços de decisão na realização do projeto de escola. Com esse sentimento e pensamento, candidatei-me à direção da Escola Estadual Normal José Bonifácio, por entender que assim contribuiria para desencadear um processo de debate que pudesse envolver a comunidade sobre seu projeto. A escola não está isolada da sociedade e, por isso, sofre influências, mas observar que reproduzimos de forma deliberada no interior das escolas e dos processos, neste caso o eleitoral, as mazelas que enfaticamente criticamos, e no espaço amplo da sociedade, causa raiva e indignação.

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar ‘sagrado’ onde apenas se estuda e estudar não tem nada a ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse ‘pecado’ preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê [...] (FREIRE, 1992, p. 78).

De todo modo, como ser professor “exige esperança” (FREIRE, 1996), mantive-me militante por um mundo e uma escola melhor, dentro e fora dela. Conscientes de que a nossa tarefa enquanto professores não pode ficar reduzida ao território da sala de aula, temos o dever e a possibilidade legal de participar do processo de gestão da escola, uma vez inseridos como profissionais da educação e membros da comunidade escolar, de acordo com o que está definido pela LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No dizer de Sacristán (1999, p. 75), “é preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didáticos”. Candidatei-me novamente à direção da escola, em um processo que se mostrou semelhante em suas mazelas ao anterior. Eleita, liderei o processo de gestão por um ano, tempo suficiente para muito aprendizado em relação à estrutura e ao funcionamento, para perceber que os pais não estão alheios à escola de seus filhos, tornando-se insuficiente o espaço do ginásio da escola para acolhê-los em momento de reunião.

Com a eleição de Tarso Genro para o governo (2011-2014) do nosso estado, fui convencida a assumir a coordenação da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, sob o argumento de que, sair da gestão da escola, naquele momento, não significava abandonar o projeto de escola pretendido, mas, sim, realizá-lo a partir de outra instância. Como Coordenadora Regional de Educação, houve uma ampliação do meu horizonte de visão e de conhecimento em muitas direções: da região; das suas escolas e realidades; das disputas e interesses - revelados ou não; do processo de ensinar e aprender; da política e da sociedade.

Passados quatro anos de um projeto e de um governo que não teve continuidade, volto para a escola, a sala de aula e os alunos. Cheia de saudade do contato com eles, volto com a expectativa de que tivemos, percebemos e realizamos avanços em muitas direções. No entanto, também começo a perceber e sentir mais claramente a nossa dificuldade, enquanto educadores, de avançar em práticas pedagógicas e de avaliação coerentes com os objetivos de uma educação para a cidadania e uma sociedade mais justa, quando, por exemplo, fazemos a defesa de uma prática de avaliação que se sabe ser classificatória e excludente. Mais uma vez, torna-se concreta a ideia de que é preciso “não desesperançar” (FREIRE, 1996).

Se é na relação com os demais que nos percebemos humanos e, portanto, seres sociais, é na relação com os estudantes e na nossa prática pedagógica e escolar que nos percebemos professores. Na relação com os colegas, nos momentos de reunião na sala dos professores, nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas, muitas trocas e aprendizado, mas também uma inquietação cada vez maior e um querer diferente daquele pronunciado sobre a indisciplina e a falta de vontade de estudar dos alunos. Nas leituras, nos encontros e congressos, aprendi que, como especialistas, temos a tarefa de procurar resolver os problemas, lembrando sempre do ensinamento de Freire de que “sozinha a educação não muda o mundo”, mas precisamos mudar a nossa prática, para que esta tenha condições de dar a sua contribuição à mudança. Lidamos com crianças e adolescentes, com sujeitos em formação, em constante mudança e crescimento, mas esquecemos ou negligenciamos isso. Ouvir minha filha, que cursava os anos iniciais, dizer: “mãe, não é que eu não gosto da escola, é que tem que ficar sentada”, só fez aumentar a minha certeza da urgência de buscar fazer diferente.

Nesse fazer, não esquecer de que somos seres de dimensões e de que o desenvolvimento pleno dos nossos estudantes significa considerá-las, porque, da mesma forma, nós, enquanto educadores, o nosso ser no mundo tem dimensões e, nas nossas lutas, reivindicamos o respeito e a consideração destas quando reclamamos de uma longa e extenuante jornada de trabalho, que resulta na falta de tempo e, às vezes, de energia para ser a mãe, a filha, a esposa, a irmã, a

amiga e outras, reclamamos o cuidado com uma dimensão que é, de acordo com Josso (2007), a do “ser de carne”, dimensão que é condição para a existência e realização das demais.

O ser de carne é ao mesmo tempo ‘habitação’, suporte, base, condição da manifestação das sete outras características. É por isso que todas as ‘malformações’, deformações momentâneas ou definitivas deste ser engendram ‘handcaps’ mais ou menos profundos no desenvolvimento de suas características. Através dele, estamos em ligação com as dimensões químicas, psíquicas e energéticas de nosso universo, mais que isso, somos parte dele em sua dinâmica local e global (JOSSO, 2007, p. 425).

Assim, importante lembrar que o caminho da professora, embora descrito de uma forma que pareça linear, teve encruzilhadas, redemoinhos, brisas e ventos fortes que, às vezes, obrigavam a fincar o pé mais firme no chão, pois, se não é possível avançar, é importante não retroceder.

Diante disso e da angústia manifestada pelos estudantes de que, concluída a Educação Básica, espera-se deles uma atuação cidadã, houve a necessidade de refletir, de uma forma sistematizada e orientada sobre a minha prática enquanto professora de Geografia deste nível de escolarização, para compreender qual está sendo a contribuição desta disciplina, na realização do objetivo de formar para o exercício da cidadania, sendo assim possível identificar a origem da angústia dos estudantes: se sabedores de quão enorme e desafiadora sua tarefa enquanto cidadãos ou por faltar-lhes a consciência de sua historicidade. Para além da militância político/social para mudar as condições em que se realizam, e que, portanto, afetam o processo de ensino-aprendizagem, realizar uma “aventura pedagógica [...] politizada e militante” (ARROYO, 2001, p. 202). Embora consciente das limitações de diferentes ordens que condicionam o trabalho em sala de aula, não posso estar no mundo - e na escola - (FREIRE, 1996, p. 54) “numa posição de quem nada tem a ver com ele” e devo ensinar “que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76). Para que essa tarefa possa ser, em algum momento, de emancipação e transformação das desigualdades, “é necessário transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2002, p. 26).

O Mestrado Profissional em Educação foi o caminho escolhido para este fim, uma vez que “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas” (MARQUES, 2003, p. 41). Somos o que somos pela nossa formação, tanto a resultante das relações e práticas do cotidiano, como aquelas intencionais, decorrentes do processo de escolarização. A nossa tarefa enquanto educadores é buscar uma formação, por meio da reflexão sobre a prática, capaz de oferecer uma prática pedagógica em consonância com os objetivos do projeto de educação da nação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo abriga a revisão de literatura que, para Luna (2013, p. 85), “é uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, constituir um trabalho de pesquisa”. Ela foi constituída a partir das buscas em bancos de dados e de alguns elementos bibliográficos considerados importantes para situar cada uma das categorias formadas. Na sequência do capítulo, apresenta-se a conceituação de cidadania e cidadania ativa, fundamentais na compreensão dos objetivos desta pesquisa.

As buscas para compor este capítulo foram realizadas em bancos de dados, usando as seguintes combinações: Ensino Médio, Geografia; ensino, Geografia; ensino, Geografia, cidadania; Geografia, cidadania. Foram consultados os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tendo sido consideradas as publicações ocorridas no período de 2010 até 2018.

Quadro 1 - Locais de busca e trabalhos encontrados

ANPED		
Título	Autor	Tipo de Trabalho
0	0	0
SCIELO		
Título	Autor	Tipo de Trabalho
(1) Um olhar sobre o ensino da geografia no ensino médio	Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins	Artigo
(2) Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados	Bruno Nunes Batista	Artigo
(3) A geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina	Hugo H. C. Costa; Alice R. C. Lopes	Artigo
(4) Educação, geografia e o desafio das novas tecnologias	Angelica C.; Alberto W. Setzer	Artigo
(5) Análise da percepção de risco e vulnerabilidade a partir dos alunos do ensino médio na vivência de Nova Friburgo RJ após desastre natural de 2011	Denise Gonzalez; Alexander da Costa	Artigo
(6) Letramento acadêmico em um curso de geografia: uma perspectiva etnográfica	Maria do S. A. N. Macedo; Bernardino Neves-Junior	Artigo

(7) “A natureza da ciência geográfica”: diagnóstico e possibilidade de inserção de epistemologia no ensino escolar e na formação de professores de geografia.	Dante F. da C. Reis Júnior; Barbara M. Silva; Evelyn L. D. Figueiredo	Artigo
CAPES		
Título	Autor	Tipo de Trabalho
(1) O ensino de geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo.	Gilcileide Rodrigues da Silva	Tese
(2) Educação geográfica e o estudo da cidade e do urbano em São Gonçalo-RJ: atividades de aprendizagem dos docentes e discentes	Ana C. R. Sacramento; Alice M. Campos; Fabiana Sanches; Jupiara de J. P. da Silva.	Artigo
(3) Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar.	Márcio G. G. Correa; Raphael R. Fernandes; Leonor D. Paini.	Artigo
(4) Geografia na prática pedagógica: a paisagem como ponto de partida.	Mariana Z. A. de Albuquerque	Artigo
BDTD		
Título	Autor	Tipo de Trabalho
(1) Mapas mentais na formação do conhecimento geográfico: estudo de caso-EEFM DRA. Aldaci Barbosa e EEM Alfredo Machado.	Thales F. da S. Oliveira	Dissertação
(2) A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro.	Ana C. R. Sacramento	Tese
(3) O lugar do lugar no estudo de geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP.	Lisangela K. do Nascimento	Tese
(4) Da mera memorização à leitura de mundo: a construção da formação cidadã no currículo de geografia no Ensino Médio.	Igor S. F. Cruz	Tese
(5) Classes sociais em livros didáticos de geografia.	Paulo H. O. P. Amorin	Tese
(6) A cartografia como linguagem nas aulas de geografia: desafios dos professores do ensino médio das escolas públicas do DF.	Vania L. C. Alves	Tese
(7) Geografia no jardim botânico de Porto Alegre: a aventura do conhecimento.	Bruno N. Batista	Dissertação
(8) A educação para a formação cidadã no livro didático do ensino médio de geografia.	Alana R. Deon	Dissertação
(9) O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia.	Lucy S. de Medeiros	Dissertação
(10) Currículo e cultura: uma proposta de (re)desenho curricular de geografia no ensino médio.	Marco A. P. Martins	Dissertação

BDTD		
Título	Autor	Tipo de Trabalho
(11) Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da geografia: um olhar sobre o ensino público do Recife.	Ítalo D'Artagnan Almeida	Dissertação
(12) O processo ensino de geografia a partir da hidrografia de Francisco Beltrão –PR.	Fernando J. Segala	Dissertação
(13) Trabalhos de campo na disciplina Geografia: um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa(PR).	Rosangela Justen	Dissertação
(14) A geografia escolar: a geografia no ensino médio.	Sandro M. C. da Silva	Dissertação
(15) O estudo do lugar no ensino de geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar.	Laudenides P. dos Santos	Dissertação
(16) Geotecnologias no ensino de geografia: livros didáticos e práticas educativas para o ensino médio em Feira de Santana-BA	Fábio G. da Silva	Dissertação
(17) Contribuições metodológicas para o ensino de geografia na educação básica: proposta de modelo cartográfico com múltiplas representações.	Bruno Zucherato	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No banco de dados da ANPED não foram encontrados trabalhos que atendessem aos objetivos deste estudo e, no portal da *Scielo*, foram encontrados dez artigos. As teses e as dissertações encontradas no portal da CAPES foram reencontradas na BDTD, onde encontramos, ao todo, seis teses e doze dissertações. Os achados foram organizados em categorias. De acordo com Bardin (1977, p. 118), “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles”. Da observação e análise dos trabalhos, foram estabelecidas as categorias apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.1 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, conforme Schafer (2010) e Castrogiovanni e Goulart (2010), é um instrumento destinado a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que estejamos vivendo, de acordo com Castellar e Vilhena (2014, p. 137), “tempos de multimídia e de inovações tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado”.

Ainda para Schaffer (2010) e Castrogiovanni e Goulart (2010) diante das condições de trabalho do professor, o livro didático tem ocupado a centralidade do processo educativo, convertido em um manual didático. Além disso, ele, que deveria ser utilizado para auxiliar na construção do conhecimento e de habilidades que contribuam para uma mudança positiva de atitudes frente à realidade, tem servido a atividades de cópia e memorização. Para Schaffer (2010), a velocidade com que novos títulos de livros didáticos chegam ao mercado atesta a importância deles na sala de aula.

Nesse sentido, também a preocupação de Kaercher (2014), ao recomendar o registro, no caderno, quando forem trabalhados assuntos atuais e que não estão no livro, evitando o risco de não ser considerada aula.

A escolha e utilização do livro didático tem, também, relação direta com a formação do professor, que depende não apenas da concepção teórica adotada por ele, mas também da clareza em relação a diferentes concepções teórico-metodológicas. Ao longo do tempo, o livro

escolhido tem sido aquele que apresenta semelhança entre os conteúdos e o plano de trabalho do professor ou é elaborado a partir do livro didático (SCHAFFER, 2010).

Ainda segundo a autora, como “o professor brasileiro não lê ou lê muito pouco” (SCHAFFER, 2010, p. 142), não consegue perceber as defasagens existentes no livro, não contribuindo para sua melhoria, o que só acontece com investimento na qualificação do professor e da melhoria das condições de trabalho. Quanto ao aluno, muitas vezes este é o único livro a que ele tem acesso e deste contato dependerá a relação que estabelecerá com o livro e a leitura ao longo da vida escolar e fora dela. Daí a grande importância de sua qualidade.

Lajolo (1987, p. 1) alertava para os graves problemas apresentados pelos livros didáticos como incorreções nos conteúdos, reforço das ideologias conservadoras, subestimação da inteligência do estudante e alienação do trabalho do professor.

O livro didático, presente no mundo desde o século 17, tem grande expansão, a partir do século XIX, como veículo do conhecimento científico, mas, especialmente, para preparo de mão de obra demandada pelo capitalismo em expansão. Ele serve de veículo de uma base comum, de um conjunto de informações que irá contribuir para padronizar e homogeneizar os conteúdos e as turmas de estudantes e a sociedade, como consequência. (SCHAFFER, 2010).

Já para Fernandes (2010, p. 243), “a relação entre escola, currículo e material didático, é uma relação incestuosa. [...] nasce com o Estado Nacional moderno, que torna obrigatória uma língua, uma história e um território nacional, a partir de uma identidade geográfica”. Por meio do uso do livro didático, pode haver o reforço das ideologias e dos valores dominantes que dão sustentação ao sistema, impedindo o desvelamento da realidade e a possibilidade de sua transformação.

Esta política, ao longo do tempo, realizava-se sem um controle da qualidade do material que era produzido pelas editoras. A possibilidade de escolha dos livros pelos professores nem sempre acontecia, porque, sem formação e tempo para análise, o professor não comprava os livros, eles eram recebidos gratuitamente em casa, enviados pelas maiores editoras. Assim, a decisão era tomada a partir desta condição (SCHAFFER, 2010).

Diante da preocupação com a qualidade dos materiais utilizados nas escolas, em 1991, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, é criada uma comissão com o objetivo de analisar os livros para as séries iniciais. Desde 1996, o governo federal programou um sistema específico para a avaliação dos livros didáticos no Brasil, provocando reações, em muitos casos contrárias a esta política, por parte de autores e editoras. A justificativa para tal política encontrava-se no fato de o governo federal ser o maior comprador de livros didáticos,

necessitando estabelecer critérios de avaliação para garantir a qualidade, frente aos problemas por estes apresentados (CASTELLAR; VILHENA, 2014).

Dentro dessa política de avaliação do livro didático, havia a produção de guias para orientar a escolha por parte dos professores, que, no caso dos livros de Geografia, orientava-se fosse realizada em conjunto, pelos professores que trabalhavam a disciplina.

A elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao mesmo tempo que busca garantir um controle e uniformização do que é ensinado no país nas diferentes redes (SPÓSITO, 2010), estabelece uma mudança na relação do professor com o livro didático, desde o momento da escolha. Os PCNs orientam para um currículo aberto e flexível e de novas maneiras de aprender. Como a produção de livros orienta-se pelo mercado, e o governo federal é o maior comprador, os livros são elaborados de acordo com os critérios dos editais.

Como instrumento de ensino, o livro didático e os conteúdos que são apresentados nele devem representar um meio para o desenvolvimento integral do estudante. O ponto de chegada é o cidadão, formado pelas mediações que se estabelecem no processo de ensino, entre elas, a mediação do livro didático.

O melhor livro didático enquanto recurso pedagógico é aquele que atende aos objetivos traçados pelo professor em seu plano de trabalho e às características dos estudantes aos quais se destina. Por isso, o professor deve realizar uma leitura atenta, “à orientação dada aos conteúdos; à correção e atualidade das informações; à distribuição das unidades; ao tratamento dos conceitos desenvolvidos; à adequação e correção dos exemplos e ilustrações e dos exercícios eventualmente propostos” (SCHAFFER, 2010, p. 145). Já na análise do livro didático como uma mercadoria, deve-se atentar para as características físicas do material empregado, dos textos e das imagens.

Para Lajolo (1996), nenhum livro didático é perfeito, todos precisam de adaptações e, por isso, é importante o professor preparar com cuidado o seu uso. O que é determinante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem é o trabalho do professor e não o livro didático.

Das pesquisas encontradas em banco de dados, duas fazem categorização do livro didático: Amorin (2016) e Deon (2017). Considerando a grande presença e conseqüente influência dos livros didáticos na formação de conceitos e valores nos estudantes e, portanto, na sociedade, Amorin (2016) analisou como o conceito de classes sociais é abordado nos livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio, distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aos estudantes das escolas públicas do país.

Amorin (2016) observou que o conceito de classes sociais é abordado de forma incipiente e sem relação com a estrutura do sistema que as gera, e sua presença fica restrita a

alguns temas, em especial os ligados à questão agrária. As desigualdades e diferenças sociais aparecem, mas sem relação com a dinâmica social, o que acaba reforçando o senso comum, limitando a compreensão das disparidades sociais.

O livro didático também foi objeto de pesquisa para Deon (2017). Buscando entender como nele, e no manual do professor, aparece a formação cidadã e a educação geográfica, a autora aponta que o livro didático é produto de políticas públicas, que expressam determinadas concepções políticas e econômicas. Assim, os livros didáticos ocultam, silenciam ou mostram com determinados interesses. Daí a importância do professor no processo de mostrar as realidades e ajudar o estudante a entender o mundo.

Nos livros didáticos analisados por Deon (2017), os conceitos e as categorias da Geografia são contemplados. O espaço considerado é o absoluto. Essa concepção aborda o espaço a partir das condições geográficas ou do meio físico, inserido no globo enquanto países ou regiões, dificultando a abordagem do local, do entendimento do vivido pelo aluno. Ainda, eles apresentam riqueza de conteúdo e linguagem, de acordo com as orientações do edital.

3.2 ENSINO DE GEOGRAFIA

As concepções em torno do ensino de Geografia têm relação com as diferentes formas de explicar a sociedade e este ensino envolve o professor, os estudantes e o conteúdo.

De acordo com Cavalcanti (2012, p.136), quando se ensina Geografia, “ensina-se a observar a realidade e a compreendê-la com a contribuição dos conteúdos geográficos. Ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade”.

Sobre o ensino da Geografia, encontramos as seguintes pesquisas: Batista (2018); Segala (2017); Martins (2011); Silva (2010); Sacramento (2012); Nascimento (2012); Oliveira (2010) e Santos (2010).

De acordo com Batista (2018), o professor da Educação Básica tem sua origem na passagem da Idade Média ao Renascimento, como herdeiro dos escribas que apenas reproduziam o estabelecido e não produziam nada e, por isso, ele é desprestigiado, especialmente em relação àquele que leciona no curso superior.

Batista (2018) analisa textos, da metade do século XX até os dias atuais, sobre a Geografia e a sua prática, a partir da teoria do discurso de Michel Foucault, apontando a existência de um discurso sobre o ensino da Geografia dividido “entre um mundo inferior, ilustrado pela figura da didática tradicional, e um mundo superior, iluminado pelas pedagogias ativas e as descobertas científicas provenientes das psicologias escolares”. (BATISTA, 2018,

p. 6). A prática tradicional levaria à queda e à extinção da Geografia, mas a aplicação do conhecimento abstrato, prescrito pelos detentores do discurso, do mundo superior, levaria à redenção - ou a Geografia mostra a que veio, preparar para a cidadania, ou perde espaço nos currículos escolares. O tratamento dado a essa ciência na Reforma do Ensino Médio revela esse discurso.

Segundo Batista (2018), a queda seria resultado de um jogo de presença e ausência: a presença da didática tradicional, da descrição e da memorização, enquanto a didática moderna e as contribuições da ciência e da psicologia do desenvolvimento cognitivo estariam ausentes. Por outro lado, há autores como Cavalcanti (2012), Castellar e Vilhena (2012) e Callai (2011) que apresentam as possibilidades de redenção, com os professores da Educação Básica passando de copiadoreis a produtores de algo novo, pensando a sua prática.

Em estudo sobre o ensino da Geografia em escolas de ensino médio da zona urbana de Ijuí - RS, Martins (2011) aponta três visões da Geografia ensinada: a dos professores, a que está no manual e no livro didático e a dos estudantes. Embora os professores tenham preocupação com a construção do conhecimento, não conseguem dar conta de uma Geografia renovada, o que é demonstrado na abordagem descritiva e mnemônica de alguns conteúdos e nas falas dos estudantes. Os livros didáticos, por sua vez, seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo Martins (2011), os conteúdos selecionados para o plano de trabalho do professor coincidem com os apresentados pelo livro didático, assim como coincidem entre as escolas que adotam o mesmo título. O plano de trabalho é adequado ao livro e não o contrário.

Para Silva (2010), o professor como refém do livro didático e os problemas do ensino da Geografia na Educação Básica (e, portanto, no Ensino Médio) não estão descolados da crise da educação brasileira e do professor enquanto trabalhador. Nessas condições, como formar para a cidadania, considerando a importância da compreensão do espaço vivido na sua unicidade e complexidade, do lugar e do território? Alinhada aos pressupostos da Geografia Cultural, a autora pesquisa a potencialidade da escola para esta tarefa.

Como o ensino é um processo intencional, é importante que o professor tenha consciência do seu papel de mediador ao ensinar Geografia (SACRAMENTO, 2012). O professor deve ter o domínio dos fundamentos teóricos e concepções pedagógicas para realizar um trabalho que use diferentes metodologias de ensino para uma aprendizagem significativa é o que destaca tal pesquisa sobre mediação e consciência do professor no ensino de Geografia.

A compreensão do lugar enquanto espaço vivido no estudo da Geografia foi preocupação nas pesquisas de Oliveira (2010), Nascimento (2012) e Santos (2010). Oliveira

(2010) pesquisou a elaboração de mapas mentais pelos estudantes, como uma possibilidade de perceber como eles compreendem o espaço vivido e como uma prática pedagógica para consolidar conhecimentos da Geografia, sobretudo os conceitos de espaço, território e lugar. De acordo com Oliveira (2010), sobre o olhar empírico do estudante, a abordagem científica, mediada pelo professor, permite consolidar conhecimentos, como estudante e como agente produtor/transformador, do espaço. Na escola, o mundo apresentado aos alunos, de acordo com Nascimento (2012), é o que está no livro.

Em sua pesquisa, Santos (2010) procura entender como os professores buscam mobilizar os conhecimento dos estudantes sobre o espaço cotidiano. A importância de integrar o espaço vivido no conhecimento geográfico é reconhecida por professores e alunos.

Segala (2017) investigou a presença de conteúdos ligados à educação ambiental nos currículos de Geografia do Ensino Médio, em escolas públicas do Paraná. Como resultado, aponta que é incipiente a abordagem de conteúdos ligados à educação ambiental nas aulas de Geografia, subutilizando-se, dessa forma, os conhecimentos dos estudantes. Para o autor, trabalhar esses conteúdos representa importante possibilidade de aproximar o estudo da Geografia à realidade dos estudantes.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para compreender a contribuição do ensino da Geografia na formação do cidadão, é importante que se compreenda a formação do professor, uma vez que o caráter das práticas docentes são decorrentes desta formação, seja inicial ou a continuada.

3.3.1 A formação inicial e continuada

A formação de professores aparece em nosso país a partir da independência (SAVIANI, 2009), apresentando diferentes períodos, relacionados com as mudanças que se processam na economia e sociedade brasileiras. Eles apresentam descontinuidades, sem apresentar rupturas nos modelos propostos, que têm sido marcados pela ênfase nos conteúdos e conhecimentos, mais do que nos aspectos pedagógicos-didáticos. Em tal contexto, o livro didático “é o grande pedagogo” (SAVIANI, 2009, p.152) , que seleciona, define, sequencia, organiza os conteúdos que são trabalhados pelos professores em sala de aula. Estes mudam de acordo com a teoria pedagógica que estiver em voga, no momento.

Para Garcia (1992, p. 54), “a formação de professores não é um conceito unívoco”, devendo possibilitar a reflexão e a tomada de consciência das limitações de diferentes ordens, impostas à prática do trabalho do professor. Diferentes concepções e imagens de professor, estudante e de sociedade, resultam em diferentes concepções ou paradigmas de formação de professores (GARCIA, 1992; PEREZ-GOMEZ, 1992). Independente da concepção adotada, é importante garantir uma continuidade na formação inicial e continuada dos professores, permitindo o seu desenvolvimento profissional. Necessário também que, nesse processo de formação, haja um intercâmbio entre a universidade e a escola (LIBÂNEO, 2011), de maneira que as demandas da prática alimentem a formação inicial e que os professores, em seu exercício, encontrem na universidade espaço para reflexão dos problemas concretos.

A formação de professores, inicial e continuada, para uma escola que atenda aos objetivos de formar o cidadão capaz de enfrentar e reagir aos desafios da contemporaneidade na construção de uma sociedade democrática, requer considerar o contexto da economia capitalista, neoliberal e globalizada, o desenvolvimento científico e tecnológico e a defesa de uma ética baseada no consumo, na competição e no individualismo (LIBÂNEO, 2011; SARTORI, 2013). Inclui também pensar as questões ligadas à profissão do professor trabalhador e cidadão nesse contexto, aumentando-se as exigências e responsabilidades, ao mesmo tempo em que são subtraídas a dignidade econômica, profissional e pessoal. Portanto, as exigências de formação postas aos professores são as mesmas postas aos estudantes, conforme Libâneo (2011).

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

Para Schön (1992, p. 17), “quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem”. Ao lidar com as situações da prática pedagógica, os professores lidam com essa unicidade de situações. Uma vez que cada estudante, cada sala de aula, cada situação de ensino-aprendizagem é única, as situações não são resolvidas com uma transposição de técnicas, exigindo dos professores uma reflexão e o reconhecimento de que o enfrentamento de muitas situações estão fora da sua área de atuação profissional.

Deve-se reconhecer que as condições socioeconômicas dos estudantes interferem no processo, mas que as soluções não demandam uma atuação profissional e sim cidadã. Quando,

enquanto profissionais, não se consegue perceber a escola, os estudantes e a prática dentro do contexto da sociedade, somos “cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação” (SCHÖN, 1992, p. 18).

É importante saber que as soluções dos problemas da prática pedagógica não são puramente técnicas e que também não existe uma única teoria que dê conta de todos esses problemas. Assim, o professor, detentor dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial, articula-os aos do contexto escolar e da prática docente, por meio da reflexão, consolidando a sua formação.

Para Gómez (1992), quando, na atividade cotidiana, reflete-se enquanto se atua e se reflete sobre a atuação/ação, gera-se conhecimentos de diferentes ordens. Assim, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são processos ricos na formação dos professores. A esse processo, Paulo Freire (1996, p. 38) chama de “pensar certo. [...] um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, movimento este que deve ser realizado/aprendido ainda nos cursos de formação inicial e é elemento fundamental na formação permanente ou continuada dos professores.

A atitude de refletir sobre a prática é capaz de gerar conhecimentos que possibilitem a resolução dos problemas (SARTORI, 2013, p. 41) “sem importar soluções”, sem abdicar da condição de sujeito histórico, espacialmente situado - turma/escola/comunidade -, que no exercício da cidadania, não com palavras, mas em atitude prática, contribui para o enfrentamento dos problemas educacionais e também sociais, ensina cidadania e forma o cidadão.

3.3.2 A formação do professor de Geografia

Ao discutir sobre a formação de professores de Geografia, Kaercher (2014, p. 38) diz ter certeza de que “desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor”. A formação do professor começa com a formação do aluno cidadão.

De acordo com Vesentini (2010), é quase inexistente a preocupação com a formação do professor de Geografia, em especial para a Educação Básica, mesmo nas melhores universidades do país, tendo sido prioridade, ao longo do tempo, formar o especialista ou, nos anos de 1970 e 1980, o planejador. Dados apontados por Oliva (1999 apud OLIVEIRA, 2010) indicam que mais de 90% dos professores do Ensino Médio formam-se nas redes privadas de ensino.

A existência, na universidade e na sociedade (VESENTINI, 2010), de uma visão de que a docência na Escola Básica é destinada aos incompetentes para outras áreas, recrudescer com a reforma educacional implementada pela ditadura militar iniciada em 1964, que produz uma enorme desvalorização da carreira docente, com o achatamento dos salários, “uma depreciação econômica e até social da atividade docente e até mesmo da educação formal”. (VESENTINI, 2010, p. 236). Se a desvalorização dos professores foi geral, em um contexto de industrialização no modelo fordista, o professor de Geografia foi o mais atingido. A Geografia perde carga horária nos currículos e *status* dentro da escola e passa a ser vista como disciplina sem importância, o que restringe o espaço de formação cidadã.

O processo de redemocratização e as mudanças nas políticas educacionais não mudaram significativamente o cenário. Para Vesentini (2010), as possibilidades de encaminhar soluções, nesse sentido, passam por rever os cursos de Geografia e a separação entre o bacharelado e a licenciatura e valorizar a formação docente. Assim,

a orientação de um curso de geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês e estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias [...] incentivado a observar e pensar por conta própria, que adquira um domínio mínimo das técnicas de pesquisa, de levantamento em bibliotecas e arquivos, etc.- está se formando um bom profissional que poderá lecionar ou se integrar a uma equipe que atue em outra atividade (VESENTINI, 2010, p. 239).

Para Nóvoa (1999, p. 29), a imagem desvalorizada dos docentes mantém-se porque “os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais”. A existência de profissionais não comprometidos com a tarefa de ensinar penaliza a imagem de todos. Ainda de acordo com Nóvoa (1992, p. 25),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação do professor deve ser permanente (FREIRE, 1996), pois se deve refletir criticamente a própria prática. Portanto, ela não se esgota no curso de licenciatura, mas permanece ao longo da docência.

Nas pesquisas em banco de dados, foram encontrados os trabalhos de Macedo e Neves Júnior (2016), que realizaram pesquisa sobre letramento acadêmico em um curso de formação

de professores de Geografia e os trabalhos de Reis Júnior, Silva e Figueiredo (2018), que analisaram a presença de assuntos referentes à filosofia e à história da ciência geográfica, em textos usados nos cursos de formação de professores e no Ensino Médio.

No estudo de Macedo e Neves Júnior (2016), sobre letramento acadêmico, o conceito considerado foi o de “um conjunto de habilidades de leitura e escrita adquiridas a partir de um contexto de formação profissional superior e vinculadas aos diversos valores atribuídos às práticas de leitura e escrita pelos sujeitos envolvidos” (MACEDO; NEVES JÚNIOR, 2012, p. 2).

Os autores destacam que os professores do curso pesquisado relatam haver dificuldades de leitura e escrita por parte dos graduandos, limitações de tempo de aula e dos estudantes para trabalhar essas habilidades, dificuldades essas derivadas do fato de serem cursos noturnos e seus alunos trabalhadores.

Os textos trabalhados em aula são extraídos de livros didáticos de Ensino Médio. Embora haja o esforço, isso representa muito pouco em termos de letramento na universidade. O mapa aparece como ilustração dos textos e não como recurso presente e objeto de estudo. Diferentes recursos de tecnologia são elencados no plano pedagógico do curso, mas predominam a utilização do quadro e do giz, para anotações que são copiadas pelos alunos. A presença de estudantes com pouco contato com a leitura e produção de textos causa estranhamento nos docentes, mas não o debate sobre as práticas realizadas nesses locais.

Já Reis Júnior, Silva e Figueiredo (2018, p. 1) apresentam um “diagnóstico geral sobre o conteúdo veiculado em textos correntes sobre (e para) o ensino da Geografia, ressaltando a ainda discreta incorporação de temas associados à filosofia e à história da ciência”. Eles consideram que os problemas do ensino da Geografia decorrem da negligência de sua natureza científica. A renovação e a criticidade são importantes, mas não suficientes. Aproximar os estudantes de Geografia da filosofia e história da produção do conhecimento geográfico pode contribuir para novas formas de aprender, diferentes da mera descrição e memorização.

Os pesquisadores concluíram que, nos materiais do Ensino Médio, dominam as temáticas da Geografia Humana. As temáticas ligadas à “NDC”, natureza da ciência, ou seja, “ao conjunto de fatores que caracterizam tanto a elaboração, quanto a organização do conhecimento e da prática científicos” (REIS JÚNIOR; SILVA; FIGUEIREDO, 2018, p. 30), quando aparecem, estão limitadas ao primeiro capítulo, que geralmente é negligenciado pelo professor, considerado menos importante. Já nos materiais acadêmicos, falta relacioná-los aos conteúdos que tratam da vida cotidiana, do espaço vivido, o que resultaria em melhor formação para os futuros professores.

3.4 CURRÍCULO

Considerar um currículo para a Geografia implica considerar que este é um importante elemento da organização escolar e uma invenção social e, portanto, histórico. (VEIGA,2010).

Verificamos que as pesquisas de Costa e Lopes (2016), Cruz (2015), Medeiros (2010) e Martins (2018) abordam elementos relacionados ao currículo de Geografia no Ensino Médio.

Costa e Lopes (2016) abordam a interdisciplinaridade como uma das possibilidades de integração curricular e analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) com foco na Geografia, sustentando que a organização interdisciplinar do currículo, apresentada nos documentos, reforça uma organização disciplinar, demonstrada na proposição das competências como elementos de integração do currículo, mas que serão desenvolvidas nas disciplinas.

Analisando os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCEM) e as matrizes curriculares de 25 estados brasileiros, em sua tese, Cruz (2015) procura compreender como estes documentos orientam um ensino de Geografia para uma formação cidadã e para qual cidadania apontam, observando que conteúdos, conceitos e temas relacionados à dimensão política do espaço, considerados fundamentais para uma formação cidadã, estão ausentes dos currículos estaduais.

A formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e do funcionamento das estruturas políticas do espaço geográfico é vital para a manutenção do estado social de direito e do regime democrático. A restauração da politização da geografia, não para fins de conquista e dominação, mas para a conscientização de seus habitantes de seu papel de cidadão, visando o exercício pleno da sua cidadania, tem uma dimensão estratégica para a transformação socioespacial. (CRUZ, 2015, p. 249).

Em sua pesquisa, Medeiros (2010) analisa como é desenvolvido, dentro das escolas, o currículo oficial prescrito nos documentos. Afirma, apoiada em Apple e Freire, que o currículo prescrito não é o que chega à sala de aula, pois ele sofre modificações e interferências tanto das interpretações dos professores como das condições do ambiente interno e externo à escola. A autora observou que os professores conhecem de forma superficial os documentos de referência curricular, tidos como fins em si mesmos e não como meios de se efetivar um projeto educativo, não percebendo a relação entre os documentos e o seu próprio trabalho porque distantes do processo de construção deles.

Ela destaca que existe um protagonismo do professor na definição do currículo, à medida que o ensino é baseado no livro didático e é deste que se realiza a escolha e, sendo o

livro didático a referência, persiste um ensino alheio ao aluno, o ensino de uma Geografia tradicional.

Para evitar que os currículos sejam “espaços vazios” (MEDEIROS, 2010) e o ensino distante dos alunos é que Martins (2018) destaca em seu trabalho a necessidade de construção de um currículo com a participação não apenas dos professores, mas, também, dos estudantes.

Martins (2018) pesquisou o processo de redesenho curricular do Ensino Médio, em uma escola pública de Goiás, com foco no currículo de Geografia. Esse processo foi desencadeado pela política do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Com o objetivo de refletir sobre como são pensadas e elaboradas as propostas curriculares e como elas chegam até as escolas, procurou observar o comportamento de professores e estudantes nesse processo, para saber se há o envolvimento destes ou como estimular a participação.

Para Martins (2018), os currículos e a cultura escolar têm sido o centro de muitos debates, mas os estudantes, que são a razão de ser da escola, têm ficado de fora. A pluralidade da escola pública e de seus estudantes precisa de um currículo que atenda essa singularidade e, para isso, não pode prescindir da participação de todos (estudantes, professores, gestores da escola e governo) na construção.

A pesquisa de Martins (2018) apontou que, diferente da visão que os professores têm, de estudantes desinteressados, estes querem participar da construção de um currículo significativo, de um ensino contextualizado. Já os professores mostram-se abertos a uma abordagem que considere o cotidiano dos estudantes, mas estão ausentes dos debates, o que pode estar relacionado à própria formação e/ou à gestão da escola.

Como a maioria dos estudantes que chega ao Ensino Médio, nas escolas públicas, pertence às classes populares, que acessaram este ensino devido às políticas de universalização do Ensino Fundamental, é necessário um currículo que considere essa singularidade e, para colocar isso em prática, depende de todos os envolvidos no ensino (alunos, professores, gestores das escolas e governo).

3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, são destacadas as diferentes práticas pedagógicas, considerando que elas “se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (FRANCO, 2015, p. 603). Elas revelam as concepções pedagógicas do professor, que são definidas pela sua trajetória pessoal e profissional, variando

o seu significado de acordo com os princípios em que as práticas são embasadas (VERDUM, 2013). Na atualidade,

parece evidente que já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem, nos quais as pessoas se colocam em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, em especial, da rede de redes (GÓMEZ, 2015, p. 28).

Nesse contexto, tais tecnologias devem ser utilizadas para favorecer as aprendizagens na escola e fora dela. Assim, nesta categoria estão incluídos os trabalhos e as pesquisas que abordam o uso das TICs no ensino de Geografia.

Sacramento et al. (2016) abordam uma prática pedagógica realizada no estudo da cidade de São Gonçalo-RJ, evidenciando as possibilidades que o estudo do urbano apresenta de olhar as dimensões socioespaciais (moradia, lazer, trabalho, etc.) do lugar de vivência de professores e estudantes; de articular outras escalas, como a nacional, mundial e regional, e com a questão da cidadania e o direito à cidade, percebendo-se, o estudante e o professor, como “agentes ativos na formação e modificação do espaço urbano e que temos direitos”. (SACRAMENTO et al., 2016, p. 88).

A superação de uma Geografia escolar baseada na memorização e descrição é proposta por Albuquerque (2014), Batista (2014) e Justen (2010), por meio da realização de trabalhos de campo.

Batista (2014) parte do questionamento se é possível construir conhecimentos em um jardim botânico e Justen (2010) preocupa-se com a pertinência da realização de tal atividade no ensino de Geografia. Os autores apresentam o trabalho de campo como possibilidade de aproximar o currículo da Geografia com o mundo empírico, como forma de perceber as articulações do espaço, ao mesmo tempo solidário e inseparável nas ações. Ainda, possibilita compreender o todo, as partes e a totalidade deste.

Para Justen (2010, p. 5), “a observação e o estudo dos espaços próximos da escola e os lugares de vivência dos alunos como forma de considerar as representações e os conhecimentos destes sobre o espaço, é importante para que o professor faça um bom trabalho, sendo fundamental para o professor de geografia”.

O estudo do espaço empírico, constitui formação para a cidadania à medida que considera o espaço como elemento constituinte do espaço do estudante, sujeito de transformações espaciais (BATISTA, 2014; JUSTEN, 2010).

O estudo da paisagem como ponto de partida para desvendar as contradições do sistema foi alvo de estudo de Albuquerque (2014). A autora destaca que a Geografia, enquanto ciência,

tem passado por transformações teórico-metodológicas, sem que essas se reflitam na Geografia escolar ensinada. Ela questiona qual seria o papel dos professores de Geografia frente à nova conjuntura, em que o que ensinam encontra-se disponível de forma fácil e rápida nos meios de comunicação. Como pensar em perspectivas teórico-metodológicas para o ensino da Geografia no século XXI? Que tipo de prática pedagógica deve ser selecionada para o ensino da Geografia na “era da informação e das tecnologias”? (ALBUQUERQUE, 2014, p. 31). A autora considera que, diante dessa nova realidade, o estudo da paisagem deva ser o ponto de partida para construir o conhecimento, por meio de um ensino que articule os pressupostos de uma Geografia renovada.

Do conjunto de trabalhos sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para o Ensino Médio, destaca-se agora aqueles que abordam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) presentes na escola no formato de aparelhos, programas de software e de produtos como mapas e ilustrações produzidas e inseridas nos livros didáticos e outros materiais. Usar esses recursos e tecnologias não apenas como consumidores, mas apropriando delas para produzir conhecimento, formar o sujeito autônomo, condição para a cidadania. As TICs foram objeto de pesquisa para Gonzalez e Costa (2016); Di Maio e Setzer (2011); Corrêa, Fernandes e Paini (2010); Almeida (2016); Silva (2012) e Silva (2013).

O trabalho de Gonzalez e Costa (2016) teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes em relação ao espaço vivido e, por meio do uso do aplicativo *Google Earth*, analisar este espaço, produzindo conhecimento a respeito do espaço e de conceitos geográficos.

Di Maio e Setzer (2011) apresentam uma reflexão sobre diferentes autores em relação às tecnologias e ao panorama de seu uso pela Geografia, apontando que as técnicas de sensoriamento remoto e da informática e os Sistemas de Informações Geográficas (SIG), usados para compreender e explicar a realidade, estão bastante distantes da escola, embora sua utilização seja considerada importante na formação do cidadão. As tecnologias representam “uma nova cultura no mundo do ensino, e pressupõe mudança de comportamento didático, uma vez que, de forma gradativa e irreversível, a informática praticamente permeia todas as atividades humanas”. (DI MAIO; SETZER, 2011, p. 213).

A utilização das TICs no ensino da Geografia enfrenta dificuldades relacionadas à formação do professor e às condições de existência das TICs na escola: seu uso é considerado importante, mas não pode ser tido, por si só, como redentor das práticas pedagógicas.

Correa, Fernandes e Paini (2010) pesquisaram a utilização das geotecnologias na escola, especialmente na Geografia do ensino médio. A partir da pesquisa, apontam que o uso das geotecnologias é restrito ao aplicativo *Google Earth* e que os computadores das salas de

informática não possuem estrutura para adequar o uso dos diferentes equipamentos e aplicativos. Além disso, revelam existir desconhecimento, por parte dos estudantes, em relação aos recursos tecnológicos da Geografia e revelam que esses assuntos não são tratados em aula.

Almeida (2016), em sua dissertação, investigou a utilização das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs), especialmente as redes sociais digitais, como ferramentas de ensino e aprendizagem em Geografia pelos professores, por meio de suas metodologias no Ensino Médio na rede pública de Recife-PE.

Durante a pesquisa, Almeida (2016) observou que a utilização das NTDICs produz novas formas para a comunicação entre professores e a comunidade educativa, novas formas de relacionamento extraclasse dos professores com os alunos e também favorecem transformações na maneira de os professores e estudantes relacionarem-se com o saber e a sociedade. Nesse contexto, “o professor é mediador, articulador do conhecimento para promover o desenvolvimento da reflexão e criticidade” (ALMEIDA, 2016, p. 144).

Silva (2012) pesquisou o uso das geotecnologias como recurso didático presente nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio e, por meio de oficinas aplicadas aos estudantes de Ensino Médio de escolas públicas estaduais em Feira de Santana/BA, avaliou a inserção destas como capazes de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, promovendo uma educação emancipatória e a construção do conhecimento. Para Silva (2012), as imagens e produtos do sensoriamento remoto, usados no ensino de Geografia, integram uma linguagem que pode contribuir para a formação da cidadania crítica, ativa e consciente, mas não estão presentes em todos os livros didáticos e podem ser melhor aproveitadas.

É unânime nas pesquisas e trabalhos encontrados (GONZALEZ; COSTA, 2016; DI MAIO; SETZER, 2011; CORRÊA; FERNANDES; PAINI, 2010; ALMEIDA, 2016; SILVA, 2012), a importância das geotecnologias no ensino de Geografia para facilitar o ensino e a aprendizagem e contribuir para aulas mais dinâmicas, críticas e interessantes. Todos apontam também a necessidade de formação ou qualificação dos professores para seu uso e investimentos nas escolas e equipamentos.

No relato feito por Silva (2013), de experiência vivenciada nas aulas de Geografia, em cursos técnicos de nível médio integrado, do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, campus Natal Central, com o uso da plataforma Moodle e o gênero portfólio, fica evidenciado que estes podem contribuir para mudar a imagem de estudante desinteressado pelo estudo e pela Geografia, assim como para o desenvolvimento da escrita, do senso crítico e de responsabilidade.

3.6 CARTOGRAFIA

Os mapas são elementos importantes para a compreensão dos fenômenos no espaço. Para que cumpram essa função, os estudantes devem aprender fazer uma leitura crítica das informações, transpondo-as para a realidade. Nesse sentido, é importante que a cartografia faça parte do dia a dia da sala de aula.

De acordo com Castrogiovanni (2010, p. 39), a cartografia não é uma ciência, nem uma arte, mas é, sem dúvida, um método científico que se destina a expressar fatos e fenômenos observados na superfície terrestre, assim como de outros astros, através de uma simbologia específica”.

Souza (2016) investigou como são usados os mapas, nas aulas de Geografia do Ensino Médio, o que apontou um uso para localização, identificação e visualização; são usados, para leitura e com pouca interação, mapas do IBGE, atlas, livros didáticos e o *Google Earth*. Os alunos pouco interagem com os mapas e não desenvolveram habilidades de mapeamento. Os mapas, gráficos e maquetes são subutilizados, restringindo-se aos exercícios de localização.

De acordo com a pesquisa de Souza (2016), as condições de trabalho do professor nas escolas públicas, aliadas à sua formação e experiência com os mapas, interferem na forma como são utilizados no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Para que se efetive um uso dos mapas como linguagem, nas aulas de Geografia, contribuindo para a leitura e o conhecimento do espaço de forma crítica, interativa e interessante, são necessários investimentos na escola e na formação do professor.

Em uma pesquisa sobre a utilização das representações espaciais no ensino de Geografia, Zucherato (2012) aponta para um aumento da presença desses elementos nos materiais didáticos ao longo do século XX.

Na análise dos materiais utilizados pelos estudantes, observou-se maior presença de gráficos, de colunas, mapas coropléticos¹ e em anamorfose², com os quais os estudantes demonstram familiarização (ZUCHERATO, 2012). A elaboração das representações espaciais e cartográficas, usando os recursos da informática por meio de softwares livres ou gratuitos, mostrou-se proposta viável.

¹ Os mapas coropléticos representam os fenômenos usando cores de diferentes tonalidades e intensidades.

² Os mapas em anamorfozes representam o tamanho da área de acordo com sua participação no fenômeno, não havendo preocupação com o formato da área de ocorrência deste.

3.7 CIDADANIA E CIDADANIA ATIVA

Investigar a contribuição do ensino de Geografia na formação de cidadãos ativos e participativos exige explicitar o significado de cidadania ativa. Cidadania é uma construção histórica, resultante das disputas e das experiências da sociedade, no seu processo de constituição. Não se pode afirmar que esse processo seja único, mas é inegável que existe uma evolução na criação e ampliação de direitos ao longo da história. A constituição da cidadania, na acepção que conhecemos hoje, é resultado de lutas e revoluções, sendo “a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2012, p. 10).

Um conceito de cidadania bastante aceito é o “de que ser cidadão significa fazer parte de um todo maior, modernamente identificado a uma nação ou comunidade política específica, e ter direitos garantidos pelo Estado, com o qual temos também deveres” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 11). De acordo com esse conceito, teríamos bons e maus cidadãos. Os cumpridores de deveres, como o pagamento de taxas, seriam os bons cidadãos, enquanto os devedores seriam maus cidadãos, sem se considerar a existência ou não de condições para tal. Nessa situação, o princípio básico da cidadania, que é a igualdade de direitos, está ausente.

Toma-se o conceito de cidadania apresentado por Carvalho (2012), que a considera como a existência de direitos civis, políticos e sociais. Esses direitos, em conjunto, constituem um ideal de cidadania, sendo a todos asseguradas a liberdade e a participação em condições de igualdade efetivas. Em uma sociedade de classes marcada por desigualdades, este ideal de cidadania nunca será alcançado, mas é parâmetro de qualidade de cidadania.

Na Constituição Federal de 1988, os três direitos - civis, sociais e políticos- são apresentados, conforme descrição no Quadro 2:

Quadro 3 - Direitos na Constituição Federal de 1988

Direitos Civis	À vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade
Direitos Sociais	Educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados
Direitos Políticos	Voto direto e secreto

Fonte: Brasil (1988).

A partir destes direitos, pode-se dizer que ser cidadão brasileiro é ter direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, é ter as necessidades básicas atendidas, É ter acesso à educação de qualidade, ao trabalho e ao lazer. É ter a garantia de amparo e assistência nas diferentes fases da vida. É ter direito de votar e ser votado.

Os três tipos de direito previstos na Constituição Federal fundam a democracia. Esta só é assegurada pelo conjunto dos direitos. Uma sociedade em que uma parcela da população é privada de direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, não é verdadeiramente democrática e, portanto, nela está ausente a verdadeira cidadania. A cidadania existe enquanto um exercício dos direitos e do direito a reclamar por mais direitos. Assim, constitui-se a cidadania ativa, que, para Benevides (1991, p. 19-20),

[...] através da participação popular é aqui considerada um princípio democrático [...] é a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos [...]. Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes.

A possibilidade de uma cidadania ativa depende da garantia dos direitos civis. Como, no Brasil, os direitos sociais precederam os civis e políticos, os direitos sociais são vistos como concessões por parte do Estado, o que pode ter prejudicado o desenvolvimento da cidadania ativa (CARVALHO, 2012), “aquela do cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994, p. 4).

Para Carvalho (2012), o capitalismo tem produzido a diminuição do tamanho e do poder do Estado. Com isso, reduzem-se os espaços de participação e o direito de participar perde relevância, afetando os direitos políticos e sociais e a qualidade da cidadania.

Ao mesmo tempo, através da mídia, há uma pressão procurando transformar os direitos de cidadania em direitos de consumo. No entanto, nem o consumidor nem o eleitor são cidadãos, na acepção de Santos (2014). “O cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro” (SANTOS, 2014, p. 56), capaz de quebrar a opressão do consumo.

Para Benevides (1994, p. 5), uma educação para a cidadania ativa “se processa na prática” e isso só se realiza em uma escola democrática no acesso ao conhecimento e à participação nos processos de escolha e decisão.

Assim, as pesquisas encontradas sobre o ensino da Geografia na Educação Básica reafirmam a necessidade de os educadores pensarem a própria prática, pois, como ensinou

Paulo Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Portanto, sendo eles indissociáveis, ser pesquisador faz parte do ser professor, para transformar a própria prática pedagógica, contribuindo, verdadeiramente, para a formação do cidadão crítico e consciente da sua historicidade.

3.8 TERRITÓRIO

Ao abordar as categorias de espaço, território e paisagem, Ruy Moreira (2007) destaca que “a forma como o fenômeno aparece no espaço é a do objeto espacial [...]. Todo conhecimento em geografia por isso começa na descrição da paisagem. O recorte de espaço desses objetos na paisagem é o seu território” (MOREIRA, 2007, p.117).

Quando falamos de cidadania (SANTOS, 2007, 2014), precisamos considerar o território porque este “é o lugar onde desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência (SANTOS, 2007, p. 13).

Para Souza (2000, p. 78), “território é o espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” e comumente tido como sinônimo de território nacional e da atuação do Estado. Territórios existem em diferentes escalas, sendo a da nação uma delas. Por serem definidos a partir de relações sociais, não possuem necessariamente uma concretude, o que os diferencia do espaço.

Ainda de acordo com Souza (2000), territórios são feitos e desfeitos em diferentes escalas espaciais - desde a rua até a nação - e temporais - séculos até dias, cíclicos ou permanentes, com duração longa ou efêmera. Quando estes se desfazem, permanece o espaço, mas os territórios podem apresentar-se de forma contígua ou em rede. Os territórios contíguos ou em área podem ser analisados em sua estrutura interna e os descontíguos constituem redes que apresentam nós e, portanto, não possuem uma estrutura interna passível de análise. Eles são na realidade pontos e eles mesmos se constituem em territórios. Cada um destes “territórios descontínuos formam uma rede a articular dois ou mais territórios contínuos”, conforme Santos (2000, p. 94). Dessa forma, existe uma superposição dos territórios descontínuos ou em rede aos contínuos ou em superfície, como exemplo, das redes de tráfico de drogas que se superpõem ao território nacional ou estadual.

O território “enquanto relação de dominação e apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica”, de acordo com Haesbert

(2004, p. 95). Assim, considera-se o território como multidimensional e multiescalar, não ficando restrito ao Estado/nação/país, atentando para as suas variações no tempo e espaço. Portanto, existem diferenças na forma de apropriação e dominação do e no território. Para alguns, ele é fonte de abrigo e subsistência com influência local; para outros, é fonte de dominação, como as diferentes redes em conexão global. “E esta relação de poder espacialmente mediada é também produtora de identidade, pois controla, distingue, separa e, ao separar, de alguma forma nomeia e classifica os indivíduos e os grupos sociais” (HAESBERT, 2004, p. 89).

Segundo Saquet (2015a, p. 38), “o território é uma construção social, histórica, relacional e está sempre vinculado a processos de apropriação e dominação do espaço e, evidentemente, às pessoas”. O território é onde acontece a vida, as relações familiares, de vizinhança, de amizades, religiosas, culturais, políticas e econômicas. São as relações entre as pessoas e com o espaço e seus múltiplos elementos. Esse movimento é a territorialização, que

significa apropriação social de um fragmento do espaço a partir de relações sociais, de regras e normas, das condições naturais, do trabalho, das técnicas e tecnologias, das redes (de circulação e comunicação) e das conflitualidades que envolvem diferenças e desigualdades bem como identidades e regionalismos, historicamente determinados. (SAQUET, 2015a, p. 39).

Portanto, com o território, existe um processo de construção de identidade, de pertencer a um lugar resultante da territorialização. Nos territorializamos e construímos uma identidade, a qual leva a um agir coletivo. A identidade não é apenas das pessoas, mas, enquanto unidade de circulação, é também identidade de mercadorias, conhecimentos e ideias.

No território, há um movimento de mudanças e de continuidades - o movimento que gera mudanças, por ser ele permanente, é uma continuidade -; de diferentes sujeitos em relação; de produção de novas territorialidades, reterritorializações e de convivência de elementos e sujeitos do e no território, de diferentes idades.

Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se umas nas outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável. Os sujeitos se interagem com a natureza exterior ao homem. Na relação espaço *versus* território, também há reciprocidade, pois se entrelaçam, superpõem-se e estão em unidade. Um está no outro. Também são inseparáveis, como a relação tempo histórico *versus* tempo coexistente. Há um processo histórico e articulações escalares, no território (SAQUET, 2015b, p. 158).

Ainda, para Saquet (2015),

Há múltiplas atividades e territorialidades em nossa vida cotidiana, produto e condição da *totalidade* existente entre os níveis local, regional, nacional e internacional: as dinâmicas escalar (a real) e reticular/relacional não são excludentes (SAQUET, 2015b, p.159).

Sendo o(s) território(s) recorte(s) do espaço e este “um conjunto indissociável” (SANTOS, 2006, p. 39), as ações dos e nos territórios, em diferentes escalas, influenciam-se mutuamente, o que deve ser considerado na análise territorial, influências que também ocorrem devido à existência de redes, das quais os territórios participam ou são abrigo.

No território, conforme Saquet (2015b), existe uma (imaterialidade) que é dada por uma “relação concreto-abstrato”, sendo o concreto a base econômica e o abstrato dado pelas relações e simbolismos. (SAQUET, 2008, p. 49).

A fim de analisar a visão dos estudantes do espaço vivido enquanto território, necessita-se considerar diferentes elementos e processos, ou seja, de acordo com Saquet (2008), processos históricos e tempos coexistem, pois há uma sobreposição e convivência de tempos, elementos e escalas.

4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminho metodológico da pesquisa é por onde se guia o pensamento e a ação em função dos objetivos traçados. Assim, apresenta-se aqui a descrição do caminho metodológico percorrido na realização da pesquisa. Mais do que apresentar “as técnicas e os procedimentos para a coleta de dados empíricos [...] indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social” (GONSALVES, 2007, p. 63).

Nesta seção, é apresentado o tipo de pesquisa e de abordagem, a escola e a turma em que foi realizada a pesquisa, os materiais analisados e técnicas de recolha dos dados.

4.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM

Muitos filósofos, entre eles Hegel, Platão e Aristóteles, afirmam que é possível o conhecimento do mundo, embora haja discordância entre eles quanto à forma de conhecer e sobre as características do conhecimento. Avançamos no conhecimento através do pensamento, da reflexão realizada sobre o mundo, o “objeto”, estando a prática social “na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 26-27).

Assim, para compreender o ensino da Geografia para qualificá-lo enquanto prática social na educação básica, é necessário conhecer como é realizada essa prática, no espaço social onde ela ocorre, a escola. O caminho metodológico escolhido para a investigação é o da pesquisa-ação.

Para Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A metodologia da pesquisa-ação surge na complexidade do mundo contemporâneo. As metodologias tradicionais da pesquisa tornaram-se insuficientes para a explicação e compreensão dos contextos sociais. A pesquisa-ação caracteriza-se como uma pesquisa comprometida com um determinado grupo ou realidade. Devido à importante característica de necessidade de envolvimento cooperativo ou participativo, é também denominada de pesquisa participante.

Thiollent (2011) destaca que, embora toda pesquisa-ação seja do tipo participante, ou seja, conta com o envolvimento de todos os que fazem parte da realidade pesquisada, nem toda a pesquisa participante é pesquisa-ação. A participação, enquanto compromisso do pesquisador com o grupo ou realidade investigada e não a simples participação enquanto momento de observação, com o objetivo de ser aceita pelo grupo pesquisado, constitui diferença fundamental entre elas. Da pesquisa-ação decorre uma ação sobre algo que seja significativo para os envolvidos.

No entanto, Demo (1995, p. 231) diz não fazer distinção entre as duas: pesquisa-ação e pesquisa participante “porque em ambas aparece o compromisso com a prática”. Porém, sem dúvida, na pesquisa-ação, essa prática corresponde a aliar o conhecimento à mudança da prática-social ou a uma ação para transformar realidades. Assim, pode-se dizer que a pesquisa-ação visa conhecer, para que os envolvidos, apropriados do conhecimento, tornem-se sujeitos de mudança.

Utilizar a metodologia da pesquisa ação enquanto estratégia de pesquisa da prática realizada no ensino da Geografia resulta da inquietação e insatisfação com a realidade observada dentro e fora do espaço escolar e, com isso, transformar o espaço da prática em um espaço de pesquisa, de reflexão para produzir e não apenas reproduzir práticas.

Para Thiollent (2011, p. 22),

Em geral, a ideia da pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade de fatos observados. Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

O ensino da Geografia, assim como a pesquisa, deve considerar a complexidade de relações do mundo atual, sabendo-se que cada espaço é único e que os fenômenos e relações são específicos de cada espaço e constituem-se a partir das relações internas, mas também com o exterior. Assim, a pesquisa chamada tradicional, que reúne dados quantitativos, é insuficiente para entender e explicar essa realidade, que é complexa e dinâmica simultaneamente. Torna-se necessário olhar a qualidade, no sentido de observar as relações que podem dar significado à quantificação.

Neste sentido, Triviños (1987), considerando a perspectiva marxista e a experiência dos pesquisadores, afirma que não existe dicotomia quantitativa-qualitativa. O entendimento da existência de dicotomia levou a duas atitudes: rejeição por uns da “medida no ensino considerando-a absurda, artificial e inútil; enquanto outros expressavam que o enfoque qualitativo era, simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência” (TRIVIÑOS (1987, p. 116). Destaca o autor ainda que existe uma relação entre quantidade e qualidade, podendo esta última ser determinada pela primeira. Assim como muitas pesquisas qualitativas não necessitam de dados quantitativos, as pesquisas podem ser ao mesmo tempo qualitativas e quantitativas. A pesquisa-ação ou participante apresenta-se como alternativa metodológica qualitativa da pesquisa em educação.

A necessária relação da qualidade e quantidade na visão dialética marxista é apresentada por Triviños (1987). De acordo com o autor, o que distingue, à primeira vista, os objetos ou fenômenos é a sua qualidade, que é dada pelas propriedades características. Distinguir a qualidade é a primeira fase do conhecimento. Quando avançamos no conhecimento do objeto é que descobrimos outras características. O aspecto do objeto é dado pelas propriedades que podem mudar ou até desaparecer sem que o objeto deixe de ser, pois a qualidade está na forma como as propriedades e elementos estruturam-se. Assim, um objeto deixa de ser quando sua qualidade muda e não apenas suas propriedades. Conhecer o objeto implica conhecer as relações entre as propriedades e os elementos.

Outra forma de avançar no conhecimento do objeto é em relação à quantidade ou intensidade das propriedades. A partir desta compreensão, podemos dizer que é a quantidade de horas de estudo que nos leva à qualidade da aprendizagem. Desta forma, as qualidades características são dadas também pela quantidade ou medida das propriedades. Estas podem alterar-se quantitativamente sem que se altere o objeto, a sua qualidade, a não ser que sejam essenciais. “A mudança de qualidade depende, em determinado momento, da mudança de quantidade. Para que esta dependência se concretize é preciso que se rompam certos limites das mudanças quantitativas” (TRIVINÓS, 1987, p. 67). Quando a quantidade muda sem alterar a estrutura do objeto, temos evolução, e, do contrário, revolução, ou seja, o objeto deixa de existir porque mudaram suas características essenciais. De acordo com Demo (1995, p. 130), para o marxismo “revolução é mudança de modo de produção”.

Na pesquisa qualitativa, não existe uma sequência rígida de passos a serem seguidos no seu desenvolvimento. Uma importante diferença entre ela e a pesquisa quantitativa reside na interpretação dos dados. Enquanto na quantitativa a coleta é etapa anterior à análise, na qualitativa, os dois momentos podem ser simultâneos, permitindo, assim, mudanças no caminho

traçado. Elimina-se o risco de resultados nulos em relação aos objetivos definidos. O pesquisador tem liberdade “teórico-metodológica e suas condicionantes são as do trabalho científico: coerência, consistência, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Do estudo e compreensão da metodologia da pesquisa-ação de abordagem qualitativa, entende-se ser esta a mais adequada para os fins propostos no presente estudo. Considerando que cada espaço é único e que o entendimento de cada contexto dá-se a partir de suas relações internas, o estudo de caso apresenta-se como o tipo de pesquisa qualitativa mais adequada à realização de uma investigação que pretende analisar a própria prática.

O estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 1999, p. 72-73). A característica de unicidade é o que dá valor ao caso, pois, embora possa haver semelhanças com outros, ele é único.

A realização de estudo profundo e exaustivo subordina-se à extensão ou abrangência deste, enquanto o seu conhecimento amplo e detalhado depende do referencial teórico adotado. O estudo apoiado em uma visão dialética, histórico-estrutural, por considerar o processo de formação e as relações implicadas no caso, é mais complexo do que aquele apoiado em uma abordagem fenomenológica que considera somente o contexto imediato (TRIVIÑOS, 1987). Assim, de acordo com uma visão dialética, histórico-estrutural, considera-se que a educação é uma atividade humana que faz parte da totalidade da organização da sociedade sob o modo de produção capitalista e, portanto, é por ele determinada. Compreender a escola e os processos pedagógicos que ocorrem em seu interior é possível no contexto das relações sociais da sociedade de classes. Este tipo de estudo é “marcado, mais do que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo, e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). Quanto mais aprofundado o estudo, mais complexo o caso se apresenta.

O estudo de caso apresenta características fundamentais, que se juntam às da pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986) destacam como primeira dessas características a descoberta de novos elementos que se apresentam ao olhar atento e curioso do pesquisador. Depois, percebe-se que a interpretação do fenômeno no contexto onde se realiza permite melhor

compreensão de sua manifestação. Nesse sentido, torna-se importante estudar uma prática de ensino no lugar onde ela se realiza intencionalmente, a escola.

Os estudos de caso caracterizam-se, também, por uma complexidade, pois procuram retratar a realidade investigada de forma ampla ou completa e profunda, considerando as inter-relações e os contextos históricos e sociais de sua produção. Utiliza-se uma variedade de procedimentos de coleta de dados e informações, o que torna rico o processo, permitindo o cruzamento de dados ou o surgimento de novos, a confirmação ou rejeição de hipóteses ou elaboração de outras.

Explicitadas as características da pesquisa-ação, é possível organizar o desenvolvimento da pesquisa, devendo ela ocorrer em um processo de planejar-agir-pensar sobre a ou as ações e, se necessário, deve haver o replanejamento, para ajustar as necessidades coletivas, da pesquisa, da reflexão. Esse desenvolvimento apresenta-se de forma não linear, com a possibilidade de etapas simultâneas.

Na coleta de dados e levantamento de informações, é possível, e desejável, o uso de diferentes métodos e técnicas, inclusive daquelas tidas como próprias da pesquisa quantitativa. Isso porque dados quantitativos também servem à pesquisa qualitativa, assim como o resultado do emprego dos métodos e técnicas está grandemente relacionado à interpretação e análise apoiadas no enfoque teórico-metodológico adotado pelo pesquisador.

4.1.1 Análise dos dados do grupo focal

Coletados os dados, é o momento da análise e interpretação. Como os objetivos são os orientadores do processo de pesquisa, retomá-los é importante, procurando garantir que não haja desvios e perda de foco e qualidade no processo.

Portanto, tendo presentes os objetivos, realizadas as atividades do grupo focal, as falas foram ouvidas, transcritas e analisadas, considerando que, de acordo com Gatti (2005, p. 46), “não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu esforço teórico e a sua criatividade”. A autora ainda lembra que

é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder à análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas. Neste último caso, é preciso atenção ao grau de cobertura das expressões que emergiram e verificar o material que não se encaixa em nenhuma categoria e merece outra categorização. (GATTI, 2005, p. 46).

No presente caso, procura-se buscar, nas falas dos estudantes, os elementos que, agregados às categorias de Geografia e Território, permitiram atender aos objetivos de compreensão da visão dos estudantes sobre o espaço territorial e da contribuição do ensino da Geografia nessa formação.

De acordo com Gatti (2005), quando, no processo de pesquisa, ocorrer mais de um momento com o mesmo grupo, pode-se iniciar a análise dos dados logo depois de realizado o primeiro momento, o que poderá ajudar no encaminhamento dos próximos encontros e possibilitar a emergência de aspectos que necessitem ser retomados ou abordados.

Definida a técnica de análise e interpretação dos dados, serão explicitados o campo e os procedimentos na recolha do dados.

4.2 DEFININDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Normal José Bonifácio (EENJB), a qual oferece Educação Básica, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O Ensino Médio é ofertado no período diurno e noturno, Ensino Médio Curso Normal e Curso Normal Aproveitamento de Estudos, formando professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a história da escola inicia-se com a primeira aula pública estadual de Boa Vista do Erechim, localizada na Avenida Uruguai, ao lado da Catedral São José, que, em 1928, tornou-se “Grupo Escolar” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 12). Em 1951, houve a criação do curso de Formação de Professores Primários e a denominação de Escola Normal José Bonifácio, que, em 1979, passa a ser Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bonifácio e, em 2000, é atribuída a denominação atual de Escola Estadual Normal José Bonifácio

Desde 1953, a escola localiza-se na esquina das Ruas Valentim Zambonato e Nelson Ehlers, no centro histórico e arquitetônico da cidade. A área, construída inicialmente com 2.471,32 m², sofreu ampliações, “chegando hoje, no limite do espaço físico, tendo prejuízo em áreas livres de recreação e lazer para a comunidade escolar, pois se tornou um verdadeiro cinturão de cimento” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 13).

A comunidade escolar JB encontra-se dispersa, uma vez que professores, funcionários e estudantes provêm de diferentes bairros da cidade e de municípios vizinhos, em todas as etapas e modalidades que a escola oferece.

Devido a essa característica, a maioria das famílias é ausente do cotidiano escolar, das reuniões e datas comemorativas. O contato é difícil e, como é realizado por telefone, as seguidas trocas de número obrigam o uso do “serviço de tele entrega de correspondência em casa, evidenciando que comparecem na Escola somente para realizar a matrícula” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 12). Sendo predominantemente de classe média, com renda de até 5 salários mínimos, a maioria das famílias possui moradia própria, carro e computador. Ainda segundo o PPP, pais e estudantes afirmam que a opção de estudar na escola JB deve-se à qualidade do ensino, à disciplina e à formação integral ofertada.

Com três turnos de funcionamento, a escola possui 1.080 estudantes e 43 turmas, sendo 10 turmas de ensino diurno e 8 turmas de ensino médio noturno. Apresenta como filosofia “Escola JB - espaço de ação, comprometimento e transformação”. De acordo com o PPP, trata-se de um espaço de produção do saber, de práticas sociais e culturais comprometidas com a transformação do indivíduo e da sociedade. Essa filosofia é vivenciada na corresponsabilidade e coparticipação na administração, em um agir comum, para alcançar o seu objetivo geral.

A Escola Estadual Normal José Bonifácio tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 9).

Além dos espaços comuns às escolas, como salas de aula, banheiros, espaço para alimentação, áreas administrativas e de recreação, a escola possui biblioteca, laboratório de Aprendizagem de Ciências da Natureza, de Aprendizagem Matemática e de Informática. Possui professor auxiliar de laboratório, profissionais para treino em competições esportivas e ambiente para artes. A escola abriga entidades artístico-culturais acessíveis à toda comunidade como o Coral Escolar JB, a Banda Escocesa, o Centro de Pesquisa Folclórica História e Canto e o Centro de Cultura e Língua Polonesa.

No Ensino Médio diurno, concentra-se o maior número de estudantes que frequentam a escola desde o Ensino Fundamental e com maiores índices de frequência às aulas. Como se pretende analisar se o ensino da Geografia, na Escola Estadual Normal José Bonifácio, está contribuindo para uma compreensão do espaço em uma visão de cidadania, que se inicia no Ensino Fundamental, em um processo que vai ser concluído no Ensino Médio, considera-se este um critério importante na definição da turma onde se realiza a pesquisa. Por isso, fez-se a pesquisa em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio diurno, atendendo a essas condições.

4.3 OS DOCUMENTOS

Os documentos são importantes fontes de análise para o pesquisador no estudo de determinado fenômeno social. Segundo Severino (2007, p. 124),

[...] documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados.

Para Gil (1999, p. 66), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP), os planos de trabalho dos professores e os livros didáticos constituem importantes documentos, fontes de informação analisadas.

4.3.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola explicita o compromisso definido coletivamente por professores, estudantes, pais e toda a comunidade, do rumo ou direção no sentido da efetivação da formação cidadã dos seus estudantes. O PPP, para Libâneo (2015, p. 126),

[...] consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando as exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O objetivo na análise deste documento é extrair a concepção de cidadão/cidadania expressa, derivada e de acordo com os objetivos do sistema educacional. O PPP é indicativo da organização do trabalho pedagógico, da escola e da sala de aula. Assim, para compreender a contribuição do ensino da Geografia, na escola JB, para a formação cidadã, é necessário apreender o tipo de escola definida, a partir do tipo de sociedade e de cidadão que se pretende formar.

4.3.2 Os planos de trabalho e os livros didáticos

O Plano de Trabalho do professor é derivado do Plano de Estudos de cada disciplina, elaborados ou reelaborados junto com o Regimento Escolar. Trata-se do documento em que cada professor apresenta a seleção de conteúdos e as metodologias que serão utilizadas no ensino, em cada turma, a cada ano letivo.

O livro didático ocupa importante espaço nas salas de aula. Por isso, ele representa importante fonte de informação sobre o trabalho realizado nas aulas de Geografia e da contribuição desta disciplina para a formação do cidadão.

A análise dos planos de trabalho do professor da turma, na disciplina de Geografia, nos três anos do Ensino Médio e dos livros didáticos utilizados pelos professores e estudantes ao longo desse período, foi referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, para a disciplina de Geografia, os quais subsidiam os professores na definição de objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotados no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, de acordo com os PCNs, a Geografia contribui para a formação do sujeito autônomo, proporcionando ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu 'locus espacial' e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu 'lugar-mundo', através de sua identidade territorial (BRASIL, 1999, p. 311).

Na disciplina de Geografia, a partir dos PCNs, deve-se articular os objetivos e conteúdos com o projeto de escola expresso no PPP. Assim, na análise dos planos de trabalho e nos livros didáticos utilizados, foi observado se os conteúdos elencados atendem ao disposto no referido documento, quais os conceitos da Geografia mobilizados e que linguagens são utilizadas para a discussão dos diferentes conteúdos. Para isso, organizou-se em três categorias o "o que e como ensinar" apresentados no documento: conceitos/conteúdos, escalas e geografia do presente.

4.3.2.1 Conceitos/conteúdos

De acordo com os PCNs, a construção do conhecimento geográfico no Ensino Médio sustenta-se em conceitos-chave. Esse processo realiza-se (CALLAI, 2014) a partir dos conceitos cotidianos trazidos pelos estudantes e da sua reformulação em conceitos científicos. Para Cavalcanti (2013, p. 88),

[...] seja como ciência, seja como matéria de ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

A partir dos conceitos de paisagem, lugar, território e territorialidade, deve-se apreender o espaço na sua cada vez maior densidade e complexidade, na sua historicidade e resultado das transformações sociais.

A paisagem, segundo Santos (1988, p. 61), é “tudo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. Formada por elementos de diferentes idades e que nem sempre podem ser percebidos pela visão, por fixos e fluxos, mutável, expressa o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais naquele momento.

Lugar é o espaço vivido, da identidade e da cidadania. Como parte do espaço, só pode ser compreendido pela relação com a totalidade, ou seja, com o que acontece no local, “é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo” (CALLAI, 2014, p. 91). Partindo dessa compreensão, o estudante pode fazer a crítica sobre a sua realidade. É no local que acontecem os conflitos e as resistências. Assim, de acordo com Santos (1988, p. 98),

[...] cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural.

Assim, importante o estudo do espaço urbano como o local de vivência dos estudantes, pois ele concentra, no seu arranjo, diferentes elementos característicos do modo de produção dominante - do capital e da sociedade de classes.

Deve-se considerar também o território, e neste a territorialidade, como o espaço delimitado por relações de poder. Normalmente, a palavra território é associada ao território

nacional e ao Estado, a grandes espaços, patriotismo. No entanto, o território vai desde a escala da rua até o espaço de vários estados ou nações. Territórios podem ser duradouros ou cíclicos (SOUZA, 2000).

Trabalhar com os estudantes a noção de território enquanto relação de poder, é considerar desde a sala de aula e os demais lugares de vivência destes (CAVALCANTI, 2013), é trabalhar “elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito vivido pelo aluno” (CAVALCANTI, 2013, p. 110). Trata-se de trabalhar a territorialidade como as relações entre os diferentes agentes da produção do espaço, sejam eles econômicos, políticos ou sociais.

4.3.2.2 Escalas

De acordo com os PCNs para o Ensino Médio, no ensino da Geografia, fazemos o uso de duas escalas: a cartográfica e a geográfica: a cartográfica como uma representação do espaço em uma forma geométrica, ou seja, nos mapas; a escala geográfica refere-se à distribuição dos fenômenos no espaço. A compreensão disso requer que se considere as diferentes dimensões ou níveis dessa escala desde o local, o nacional até o global. Isso porque os fenômenos não são isolados, podendo sofrer influência dos espaços próximos e distantes.

4.3.2.3 Geografia do presente

Outro conjunto de conceitos são aqueles relativos à globalização, à técnica e às redes, considerados fundamentais para o entendimento da realidade contemporânea. Por isso, deve-se ter claro que o fenômeno da globalização tornou-se possível pelo desenvolvimento tecnológico e pela formação de redes técnicas, permitindo a circulação de ideias, pessoas, mercadorias, etc., conectando os espaços em escala mundial e intensificando as relações sociais nesta escala. Além disso, devem ser consideradas as mudanças no trabalho, no consumo e na apropriação da natureza, decorrentes do desenvolvimento tecnológico.

4.4 O QUESTIONÁRIO

Diante da necessidade de serem caracterizados os sujeitos da pesquisa, fez-se uso de questionário, o qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 86), “constitui-se em

importante instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

O questionário, formado por perguntas abertas e perguntas fechadas, com múltiplas alternativas e perguntas combinando múltiplas alternativas com respostas abertas, encontra-se no Anexo A. No cabeçalho, precedendo as questões, consta a informação sobre a natureza da pesquisa, a importância das informações solicitadas e a finalidade delas.

O questionário foi entregue aos estudantes, para que fossem respondidas, junto com a família, as diferentes perguntas. Em conjunto com a turma, foi estabelecido o momento de devolução.

De posse dos questionários respondidos, o passo seguinte foi o de tabular e analisar os dados, caracterizando, assim, os sujeitos da pesquisa.

4.5 O GRUPO FOCAL

Procurando responder às questões propostas, usou-se a técnica do grupo focal, técnica que, para Gaskell (2002), consiste em um debate sobre assuntos de interesse comum, neste caso do ensino da Geografia, assunto de interesse da pesquisadora e dos estudantes, implicados no processo de ensinar e aprender. Embora em posições e com interesses diferentes, o ensino da Geografia é parte da vida dos envolvidos, mesmo que, no caso dos estudantes, seja temporariamente.

5 OLHANDO PARA OS DADOS: OS DOCUMENTOS E SUAS ARTICULAÇÕES

Para compreender a contribuição do ensino da Geografia, na EENJB, na formação do cidadão, a análise do PPP como documento orientador desse processo formativo é parte importante, uma vez que ele expressa o projeto de cidadão que se quer formar, bem como a análise dos planos de trabalho dos professores e dos livros didáticos, pois definem práticas de formação do aluno-cidadão.

5.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

A existência do PPP, assim como sua elaboração envolvendo todos os setores da comunidade escolar, mais do que uma exigência legal, deve expressar uma utopia de escola e de formação das crianças e dos adolescentes da comunidade escolar, estando essa condição e esse desejo expressos no próprio documento.

É possível identificar, no PPP da escola, a compreensão de que cidadão e cidadania só existem na democracia (PINSKY, 2012) e que esta se constitui em um processo, em uma vivência, destacando-se a constante necessidade de avaliar, reavaliar e reescrever tal documento, como manifestação de desejo de construção de um processo e de uma escola democrática. Nesse sentido, é claramente manifesto que a educação do cidadão “crítico e consciente” só é possível em um ambiente em que as relações baseiam-se em princípios democráticos.

Pode-se dizer que existe um esforço de garantir a participação da comunidade no processo de definição do seu projeto de escola, conforme demonstrado na afirmação de que “a partir dos questionários, foi possível fazer uma avaliação da escola que temos e apresentar as propostas para construirmos a escola que queremos” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 8).

Por meio dos questionários, que são elaborados, enviados aos pais ou responsáveis pelos estudantes, para serem respondidos e depois sistematizados, oportuniza-se a participação deles, uma vez que, para grande parte, a dificuldade de tempo para o deslocamento até a escola, para sucessivas assembleias, é obstáculo grande. Também sabe-se das dificuldades, tais como as de espaço físico e acomodação, de pessoas para organização e condução de tal processo, em uma

escola com uma comunidade de tamanha grandeza numérica¹, em um contexto de políticas neoliberais de encolhimento físico e moral da escola pública.

O documento afirma que a realização do processo acima deve-se, também, à função política da escola e da educação

enquanto coloca o exercício da educação comprometido com a qualidade e o exercício da cidadania. Isso enriquece a práxis pedagógica na medida em que humaniza por ser compreendida como uma atividade humana, construída e articulada, considerando a circulação, a socialização do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser, do aprender a conviver (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 8).

O PPP apresenta a escola como espaço de transformação pessoal e do mundo, processo esse decorrente da conscientização individual e coletiva, e apresenta o estudante como sujeito, embora não explicita o significado de conscientização e de sujeito, enquanto a transformação é dada como resultado da coparticipação e corresponsabilidade.

Ao anunciar que o currículo da escola é “organizado a partir da realidade, da necessidade de sua compreensão e do entendimento do mundo” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 19), pode-se abstrair que o “cidadão crítico e consciente” é aquele capaz de compreender a construção e organização do espaço onde vive, a partir das suas relações sociais e espaciais em diferentes escalas, ou seja, na constituição do território.

Ao manifestar que “o professor ensina pelo exemplo” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 26) ficam expressos o desejo e a necessidade de uma prática docente coerente com o projeto de escola e de cidadão que o professor ajudou a construir, como uma condição para produzir os resultados formativos esperados.

A existência e atuação do Grêmio de Alunos, como organização em torno dos interesses dos alunos, “com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais” (LIBÂNEO, 2015, p. 110) é considerada importante dentro da escola, enquanto possibilidade de participação deste segmento da comunidade escolar “desenvolvendo a ética e a cidadania na prática” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 28), desde o processo de escolha dos representantes até a participação no espaço escolar, quando no exercício das suas atividades específicas.

A avaliação institucional, cuja periodicidade deve ser anual, também é apontada como momento importante de formação cidadã, uma vez que os diferentes segmentos têm a

¹ A EENJB possui mais de 1.000 estudantes.

possibilidade de manifestação e de proposição de mudanças. Lembremos que Paulo Freire recomendou que

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além de um saber de pura experiência feito, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe tornar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1989, p. 8).

O PPP apresenta a escola como espaço de trocas de aprendizados, experiências e crescimento, com o compromisso de transformação da sociedade, enquanto a concepção de pessoa-indivíduo é tida como aquela possuidora de identidade própria, mas que precisa adequar-se para viver em sociedade, ser realista. Entende-se haver contradição nessas definições, sendo o indivíduo-pessoa adequado e realista se possui uma visão fatalista da estrutura injusta da sociedade, tida como natural, e não resultado de um processo histórico de constituição. Portanto, sendo natural, tal estrutura não pode ser transformada pela sociedade, negando-se a história.

A avaliação dos estudantes é apresentada como emancipatória, formativa, servindo de diagnóstico e prognóstico, sendo a expressão dos resultados feita por meio de parecer descritivo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental e, a partir do quarto ano, expressa por meio de nota.

Definir a avaliação como emancipatória significa, também, prever ou dispor-se a avaliar criticamente a situação para buscar a sua transformação. Essa avaliação, partindo da realidade, sinaliza os avanços dos estudantes nas suas aprendizagens, aponta os meios para a superação e a possibilidade de rever as práticas, não apenas da sala de aula, mas de toda a escola, constituindo uma prática adequada a processos democráticos (SAUL, 1995).

A avaliação formativa é aquela que, a partir da consciência dos erros e das dificuldades dos estudantes, serve para reorientar a prática, indo além do diagnóstico, no sentido de uma ação de transformação total na organização pedagógica e escolar, uma vez que todos os espaços e situações, dentro da escola, são educativos.

Assim, por ser uma avaliação emancipatória e formativa, ela diagnostica e indica o caminho da prática transformadora (SAUL, 1995), capaz de libertar de uma visão determinista. “O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1995, p. 61).

Por outro lado, a avaliação que é expressa por meio de nota, ou seja, de números, é uma avaliação classificatória e, por isso, não constitui um processo que contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Expressar quantitativamente os resultados da avaliação representa uma contradição em relação ao processo avaliativo apresentado no PPP, que se pretende e se professa emancipatória. Para Saul (2015), os ciclos e a pouca ou nenhuma reprovação têm sido associados à baixa qualidade da educação e, portanto, educação e escola de qualidade são construídas com avaliação “rigorosa” e reprovação. Assim, não sendo possível reter o estudante no primeiro ciclo por determinação legal², retoma-se nos ciclos seguintes como uma forma de redenção, afinal, o bom professor e a boa escola reprovam, porque não tendo espaço para todos, nessa sociedade, a escola deve cumprir o seu papel na seleção dos “melhores”, ao mesmo tempo que ela, a avaliação, tem servido de instrumento de controle disciplinar dos estudantes.

Sabemos que realizar uma avaliação formativa/emancipatória demanda tempo, planejamento e reflexão constante sobre a prática, tanto dos professores como da escola. E nas atuais condições de trabalho de professores desgastados física e emocionalmente, em função da sobrecarga de trabalho, decorrente do aviltamento dos salários que obriga a ampliar a carga horária e do aumento de tarefas, porque na atual conjuntura, cuidar para que o estudante aprenda, significa também, intervir para resolver questões que vão além das pedagógicas,³ a avaliação como tomada de decisão do que fazer, é algo que parece distanciar-se no horizonte.

O estudante como sujeito no processo educativo é considerado importante e necessário, como condição para a realização dos objetivos educacionais de formação para a cidadania crítica e consciente, assim como a interdisciplinaridade e o reconhecimento de que não existe conhecimento disciplinar que seja superior a outro na formação integral e cidadã dos estudantes. Essa visão contribui para mostrar a importância do trabalho coletivo na construção de um projeto, seja de escola ou de sociedade e desmistificar a ideia de que alguns trabalhos são mais importantes que outros, justificando assim diferenças de renda e remuneração na nossa sociedade.

² Na LDB, a previsão de que as escolas com progressão regular por série adotem, no Ensino Fundamental, a progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do ensino-aprendizagem, de acordo com as regras do respectivo sistema. O RS adota a progressão continuada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

³ De acordo com o IBGE (2019), “os resultados do módulo Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) revelam que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018, porém persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas”. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

A importância da pesquisa na construção do conhecimento e de projetos de vida e de sociedade coloca a escola, os professores e estudantes, como produtores, não apenas consumidores de conhecimento, pois conforme Freire (1996, p. 27), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao destacar a importância da construção de projetos de vida e sociedade, reconhece-se que o projeto de vida de cada um só se concretiza no coletivo, na sociedade. Portanto, o sujeito/cidadão crítico e consciente só se realiza em uma sociedade que permita o exercício da cidadania enquanto direitos e deveres e possibilidades de novos direitos, ou seja, em uma sociedade democrática em todos os sentidos.

O documento traz a ideia de estudante/cidadão ligada ao exercício de direitos, neste caso, de educação de qualidade, “consciente [...] de deveres e responsabilidades” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 25) ao longo de sua trajetória pessoal e social. O PPP apresenta uma visão de escola e de educação comprometida com a transformação da sociedade, no sentido de eliminação das injustiças sociais e do desrespeito aos direitos humanos, porém, ao propor uma avaliação que é expressa por meio de nota, desconsidera toda a trajetória anterior.

Ainda de acordo com o PPP, a “transformação social e cultural é fruto da coincidência entre transformação das consciências e circunstâncias” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 20), ou seja, deve-se educar as pessoas para que, conscientes, assumam o seu papel de sujeitos históricos e espaciais, pois, conforme registra Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

5.2 OS PLANOS DE TRABALHO

Os planos de trabalho dos professores são elaborados a cada ano letivo, com os conteúdos selecionados objetivando a formação do cidadão crítico, consciente e autônomo e a “necessária articulação dos saberes específicos e pedagógicos, os quais são inerentes à ação docente” (SARTORI, 2013, p. 68). Na sua definição, recebem influência de outros fatores, como formação dos professores, condições de trabalho, de vida e de salário e visão de mundo de cada professor.

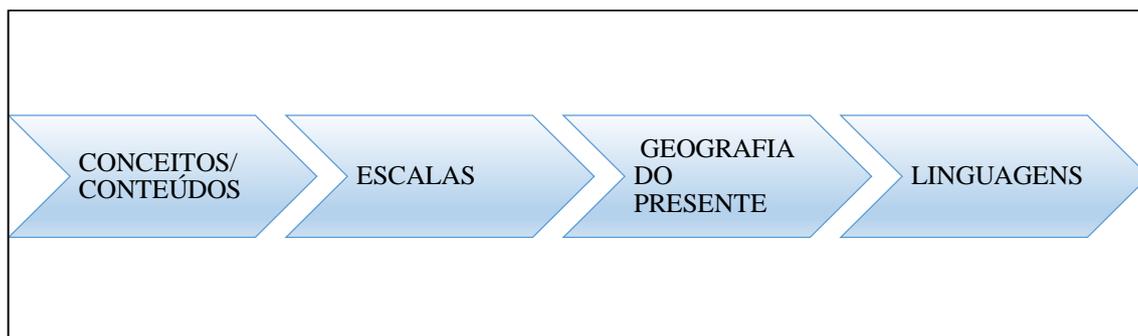
A análise aqui apresentada observa se os conteúdos e conceitos mobilizados pelos planos, apresentados ao longo dos três anos, estão de acordo com os PCNs e avalia quais os saberes e as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas aulas de Geografia.

Os planos de trabalho estão estruturados apresentando dados de identificação, objetivos comuns da área, objetivos da disciplina, conteúdos, metodologia, avaliação e as referências (livro didático da turma). O plano do primeiro ano apresenta, junto com os conteúdos, quatro competências específicas da área - de acordo com os PCNs - e estratégias. Entende-se que, diante da capacidade ilimitada do ser humano, mais importante do que definir competências, há a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento e à sua construção e que, apropriados disso, os estudantes desenvolverão as competências para o exercício da cidadania.

Além das competências, os objetivos comuns da área e os objetivos da disciplina aparecem nos planos de trabalho dos três anos.

A análise foi organizada a partir das seguintes categorias de análise⁴:

Quadro 4 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.2.1 Conceitos/conteúdos

Os conteúdos, nos planos de trabalho, são apresentados em uma ordem, que se entende ser aquela em que são trabalhados, hierarquizados/sequenciados, de acordo com os objetivos pedagógicos definidos para a turma/ano. Podem ser considerados, nos planos de trabalho, quatro grandes grupos de conteúdos: orientação, localização e cartografia; a Terra, sua origem e elementos; o espaço geográfico brasileiro, a globalização e áreas globalizadas.

No plano de trabalho do primeiro ano, são apresentados os conteúdos relacionados à localização e orientação espacial e à representação do espaço geográfico, sendo o espaço mundial apresentado nas suas diferentes regionalizações. Esses conteúdos fazem parte do que é denominado de cartografia escolar e que, nos PCNs, referem-se às escalas cartográficas.

⁴ A adoção de tais categorias foi sugerida pela banca de qualificação.

Sabe-se que os mapas constituem linguagem característica da Geografia. Trabalhar os conteúdos relacionados à leitura, interpretação e construção de mapas é importante para a compreensão dos fenômenos geográficos. Além da localização, os mapas possibilitam a explicação dessa localização, importante para o seu entendimento.

A cartografia, no Ensino Médio, de acordo com os PCNs, insere-se no campo das competências e habilidades de “representação e comunicação”:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou especializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (BRASIL, 1999, p. 315).

Na apresentação desses conteúdos, são mobilizados os conceitos de paisagem, lugar e território: a paisagem, contendo os elementos cartografados; o lugar, enquanto referência de orientação e localização; o território, considerando as diferentes regionalizações mundiais.

Ao apresentar os conteúdos relacionados ao planeta, na sua estrutura, origem e movimentos, aos climas, às águas, aos biomas, ou seja, à geografia física, mobiliza-se o conceito de paisagem, que, de acordo com os PCNs, é “conceito-chave, na realização de uma análise científica do espaço” (BRASIL, 1999, p. 312).

Apresentados dessa forma, os conteúdos remetem a uma paisagem dita “natural”, com todos os seus elementos, em um enfoque que mantém uma visão de ser humano apartado da natureza. No entanto, ao listar os conteúdos - tipos de solos e os impactos ambientais; o planeta e o meio ambiente; visão geossistêmica e as novas tecnologias - resta expressa uma outra intencionalidade, a de unir natureza e sociedade, embora a sociedade esteja ligada aos problemas ambientais e à necessidade de intervir para solucioná-los.

Ao ser observada a definição de estratégias, tais como “analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana” e “correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais e a organização do espaço geográfico”, vê-se que o conceito de paisagem apresentado é daquela formada por tudo que a visão alcança, por volume, cores, cheiros, pelos barulhos, por elementos fixos e em movimento e de território enquanto domínio material e não material, relacionado às intervenções humanas (SANTOS, 1988).

Por fim, são listados os conteúdos de urbanização e industrialização e sociedades urbano-industriais. De acordo com as estratégias definidas, ao trabalhar esses conteúdos o que se propõe é “comparar as novas tecnologias e as modificações associadas às Ciências Humanas

sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social”, considerando-se que o urbano vai além da cidade e que as práticas coletivas de cidadania são exercidas, de maneira geral, na cidade. Por essa razão, o seu estudo, análise e compreensão são fundamentais na formação do cidadão.

No plano de trabalho do segundo ano, o espaço considerado é o brasileiro, iniciando com a regionalização do território brasileiro definida pelo IBGE e que considera os limites das unidades federativas e as regiões geoeconômicas.

Na sequência, aparecem os conteúdos, o espaço geoeconômico industrial - indústria e sociedade do consumo e a geografia da indústria -, que, apresentados dessa forma, possibilita compreender que, na análise do fenômeno industrial, são consideradas outras dimensões espaciais, além do território brasileiro, assim como, ao abordar a sociedade de consumo, intenciona-se questionar a concepção de cidadania associada a esse conceito. Conteúdos como os relacionados à infraestrutura e logística no Brasil, economia e indústria e ao espaço agrário completam o conjunto dos aspectos econômicos.

Os conteúdos definidos como relacionados à dinâmica populacional (a população mundial; transição demográfica; teorias demográficas; fluxos migratórios) e à população brasileira (o povo brasileiro; a formação da população brasileira; estrutura etária da população brasileira) remetem aos processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e à construção de identidades.

Por último, são apresentados os conteúdos ligados à cidade e ao urbano – já apresentados no plano de trabalho do primeiro ano, mas agora com foco na urbanização brasileira.

No plano de trabalho pensado pelo professor para o terceiro ano, são listados os conteúdos relacionados à globalização e às redes e à globalização e exclusão, aparecendo aqui o trabalho, ao lado da exclusão, dos diversos tipos de pobreza e relacionado aos países menos desenvolvidos.

São trabalhadas também a Europa e a América, enquanto continentes, o Japão e os Tigres Asiáticos, a China, a Índia, a Rússia e a África do Sul, que parecem ter sido definidos a partir da lógica da inserção no mercado globalizado. Por último, são apresentadas as tensões e os conflitos no mundo - terrorismo e redes ilegais compõem a seleção dos conteúdos.

Ao longo dos três anos, predominam os conteúdos ligados à natureza e à economia, o trabalho e, portanto, ao ser humano associado à pobreza e à exclusão. Porém, não é o trabalho o produtor de todas as riquezas e dos avanços tecnológicos? Ao analisar os textos, e especialmente as imagens, a mensagem apresentada é de uma riqueza produzida sem o trabalho

humano. Nega-se ao ser humano, enquanto trabalhador, a autoria da produção das riquezas e a fruição do benefício delas.

5.2.2 Escalas

De acordo com os PCNs, ao ensinar Geografia no Ensino Médio, faz-se o uso de duas escalas: a cartográfica e a geográfica. A cartográfica é a que se apresenta nos mapas e a geográfica refere-se à distribuição dos fenômenos nas dimensões desde o local, o nacional até o global. Assim, no plano de trabalho, a escala cartográfica é apresentada como conteúdo a ser estudado e, portanto, os mapas são considerados importantes aliados no estudo e na análise e compreensão do espaço geográfico.

Na listagem dos conteúdos, as escalas geográficas consideradas na abordagem dos diferentes fenômenos são a nacional e a global. O local aparece na definição da metodologia, quando estabelece “observação e análise de diferentes espaços geográficos (paisagens)”, ao realizar “mapeamentos regionais econômicos” e ao “debater problemas sociais existentes no município”. Entende-se a intenção de transitar nas diferentes escalas, do local ao mundial e vice-versa e, especialmente, considerar o local, o próximo, o vivido.

5.2.3 Geografia do presente

A Geografia do presente “é inspirada na realidade contemporânea” (BRASIL, 1999, p. 311). Nos planos de trabalho, formam a Geografia do presente o fenômeno da globalização e a formação de redes. A globalização, decorrente do desenvolvimento científico e tecnológico e das transformações na indústria, impõe mudanças no comércio e serviços nos diferentes espaços, cuja extensão e intensidade variam de acordo com a maior ou menor inserção no mundo globalizado. Nesse mundo globalizado, destacam-se as tensões e os conflitos, o terrorismo e a formação de redes de tráfico.

5.2.4 Linguagens

Na definição da metodologia de trabalho, propõe-se o uso de diferentes linguagens, como observado por Guimarães (2007, p. 50),

o ensino de Geografia deve ser trabalhado com diferentes linguagens favorecendo ao aluno expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. A

literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar.

Assim, além da linguagem escrita dos textos, de jornais e de revistas e da linguagem cartográfica, própria da Geografia, deve haver a utilização de uma linguagem visual e cinematográfica, na análise de imagens e de filmes, e a utilização de uma linguagem artística, na confecção de cartazes e painéis.

5.3 OS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos que são analisados, chegaram à escola e aos professores através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “um programa do governo federal que compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou educação de jovens e adultos (EJA) e programa Brasil Alfabetizado (PBA)” (FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Por meio deste programa, o livro didático está presente em todas as escolas públicas, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em 2019, beneficiou 35 milhões, 177 mil e 899 alunos, por meio de mais de 126 milhões de exemplares, que custaram mais de 1 bilhão e 100 milhões de reais aos cofres públicos.⁵

A trajetória do livro didático, desde o processo de adesão ao programa pelas escolas públicas, federais, estaduais e municipais, até a chegada na escola aos estudantes, acontece em doze passos ou etapas sofrendo, portanto, influências e interferências de diferentes protagonistas.

Para que cheguem até os professores, a fim de que eles realizem a escolha, os livros didáticos são avaliados por uma comissão, escolhida por meio de edital. O edital estabelece também os critérios a serem observados no processo de avaliação, sendo tais critérios definidos a partir dos PCNs. As obras avaliadas e aprovadas vão fazer parte do guia de escolha do livro didático e poderão ser analisadas, escolhidas e utilizadas por professores e estudantes, para ensinar e aprender na Educação Básica.

Para Vitiello (2017), o livro didático sofre múltiplas formas de censura e/ou cerceamento e, por consequência, neste caso, o ensino da Geografia. Para o autor,

⁵ Fonte: FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Dados estatísticos. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 6 maio 2019.

o Estado não é mais o único agente censor (o Estado a serviço de uma classe dominante), mas se movimentaria em rede entre diferentes agentes (pareceristas, autores, editores, professores, pais, jornalistas) sendo o Estado uma instituição mediadora dos interesses de vários grupos que compõem a sociedade e, embora possa servir a grupos dominantes, não seria controlado hegemonicamente por nenhum deles (VITIELLO, 2017, p. 20).

Assim, de acordo com Vitiello (2017), os livros didáticos, no Brasil de hoje, sofrem interferência direta do Estado, por meio da definição dos critérios de seleção e de um currículo baseado nos PCNs, dos pareceristas que, de forma velada, realizam a eliminação de obras em função da concepção teórica que apresenta, e das universidades, uma vez que grande parte dos avaliadores tem vínculos com estas. Sobre a mídia, diz o autor que ela age para definir comportamentos, realizando com os livros “processo equivalente ao que se faz para deslegitimar muitos movimentos e políticas sociais, tais como a luta por melhor distribuição de renda e de terras, as mobilizações sindicais e estudantis, entre outras” (VITIELLO, 2017, p. 131).

O autor destaca também a ação de grupos da sociedade como da Escola Sem Partido, cujo alvo não é apenas o livro didático, mas o trabalho dos professores. Além disso, há a ação de coordenadores pedagógicos, diretores, pais e professores, da própria editora preocupada com a venda, da autocensura do autor por temer a censura, do currículo determinado pelas diretrizes, pelos exames vestibulares. Portanto, o livro didático, para chegar aos estudantes, precisa sobreviver à disputa entre visões de mundo e de sociedade.

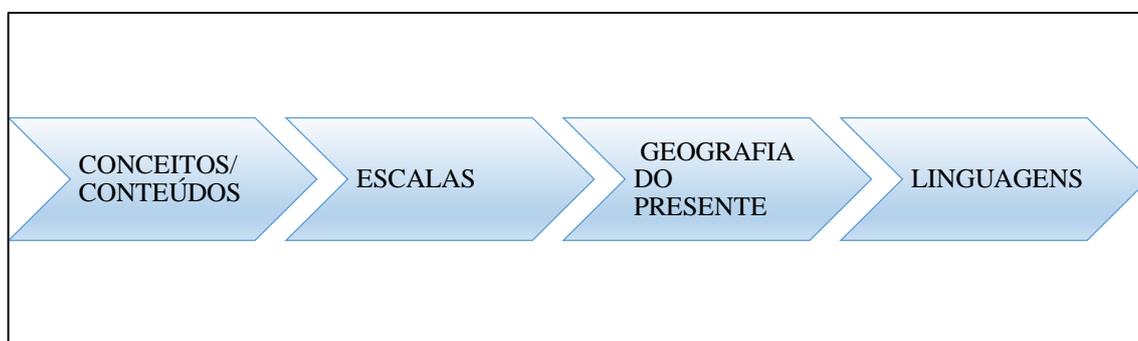
Santana Filho (2017, p. 242) afirma que “nas últimas décadas o PNLD alcançou a condição de maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, movimentando grandes interesses econômicos, políticos e ideológicos em torno dos livros. E podemos dizer também, acadêmicos”. Assim de forma consciente ou não, velada ou explicitada, com maior ou menor intensidade, é diverso o grupo das influências sobre o livro didático, neste caso o de Geografia.

Embora diferentes autores (AZAMBUJA, 2019; GONÇALVES; MELATTI, 2019) tenham destacado a melhora da qualidade dos livros didáticos, tanto no que se refere às informações e aos dados incorretos, como para evitar reforço de estereótipos e preconceitos, ainda há que se avançar em relação à participação dos professores nas decisões que envolvem o processo de escolha do livro didático (GONÇALVES; MELATTI, 2019), especialmente se considerarmos a enorme importância que ele tem tido na definição dos currículos, à medida que, conforme Medeiros (2010), o ensino é baseado no livro didático e, para este autor, o

professor é protagonista na definição do currículo, uma vez que é ele quem escolhe o livro didático.

Depois de tantos olhares, com diferentes objetivos e interesses, são olhados pela pesquisadora os livros didáticos utilizados por professores e estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio. Diferente dos demais olhares dirigidos ao livro didático, tal olhar é o da pesquisadora/usuária que se volta para a própria prática, buscando qualificá-la. Esse olhar tem o objetivo de ver se os conteúdos e conceitos apresentados seguem as definições dos PCNs e quais linguagens são utilizadas ao trabalhar os conteúdos e conceitos, conforme categorias apresentadas no Quadro 4.

Quadro 5 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.3.1 Conceitos/conteúdos

De acordo com a sequência dos/de conteúdos apresentados, nos três volumes analisados, podem ser definidos blocos, do primeiro ao terceiro ano.

Um primeiro bloco é formado pelos conteúdos ligados à definição de espaço geográfico, paisagem, lugar, região, territórios e territorialidades, pelos conteúdos da cartografia e sensoriamento remoto como ferramentas para estudos geográficos e orientação e localização espacial. Neste bloco, também um pouco da história do desenvolvimento da ciência geográfica é apresentada aos estudantes. Em cada capítulo, ao longo de todo o livro, há a biografia de um pensador/pesquisador/autor, cuja contribuição tenha relação com o(s) tema(s) estudado(s).

O livro apresenta “a paisagem como forma estética e a paisagem geográfica”, procurando dissociar a ideia de paisagem relacionada ao belo, agradável e com predomínio de elementos naturais. Questiona-se a classificação das paisagens em naturais e humanas e, de acordo com a intensidade das interferências antrópicas, diretas ou até mesmo indiretas e a paisagem é considerada como tudo que a nossa visão alcança e é formada por volumes, odores,

cores, sons (SANTOS, 1988). Nela convivem o velho e o novo, os fixos e fluxos. Apresenta-se um momento de cada paisagem, porém, a ideia de transformação das paisagens ao longo do tempo não é clara.

O lugar é apresentado pelos autores do livro analisado como “a expressão da história cotidiana das pessoas, da maneira como elas ocupam o espaço, dos usos que fazem dele e a maneira de vivenciá-lo” (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013, p. 31). O território e a região são apresentados como conceitos não exclusivos da Geografia e aparece a história da construção de tais conceitos pela ciência geográfica. Embora os autores, Albuquerque, Bigotto e Vitiello (2013, p. 52), afirmem que o “território abarca mais do que o poder do Estado Nacional, uma vez que todo o espaço definido e delimitado a partir de relações de poder também é um território”, na sequência escrevem que “o espaço delimitado por um país é apenas um tipo de território. Existem outras formas de organização e subdivisão territorial: o território brasileiro, por exemplo, é subdividido em estados, e estes, em municípios” (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013, p. 62). Assim, é considerado apenas o poder do Estado, contradizendo a afirmação anterior. Tudo mais, no livro, é definido como territorialidades.

Sob o título da unidade “A sociedade, a constituição e a transformação das paisagens”, inicia-se um segundo bloco, com os conteúdos e conceitos relacionados à Geografia Física. Embora mencione a sociedade, o ser humano está presente, com raras exceções, em imagens na abertura dos capítulos e em textos e/ou imagens no final deles, em assuntos relacionados aos problemas ambientais.

Se existem problemas, é necessário buscar soluções. Por isso, são apresentadas diferentes visões para a superação de muitos problemas sociais e ambientais vivenciados na atualidade, assim como a necessária educação ambiental, o ativismo ambiental e as Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Sob o título “Política e legislação ambiental”, é apresentada uma “linha do tempo” da criação de leis e órgãos ambientais, no Brasil, até 2006. Se considerarmos o contexto brasileiro atual e a velocidade com que se intenta produzir mudanças legais, o espaço de tempo de até 2017, ano em que o livro foi utilizado, para tratar essa questão, é muito longo. Dependerá muito do protagonismo do professor para apresentar o real contexto.

No texto, os autores destacam que “apesar de ser considerada avançada, a legislação brasileira enfrenta muitas dificuldades para ser aplicada. Em parte por causa da falta de fiscalização e da questionável competência dos órgãos públicos” (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013, p. 206). Entende-se que, ao não apresentar as demais

dificuldades, fica imputada apenas ao poder público a responsabilidade pelos problemas sociais e ambientais, que são, assim, decorrentes de sua incompetência.

No livro, também se destaca a existência de uma ordem ambiental internacional, responsável por uma nova regionalização do planeta, uma vez que, com o fim da guerra fria, as questões socioambientais intensificaram a divisão de interesses entre ricos e pobres, levando a necessidade de conferências, tratados e acordos internacionais.

Os danos ambientais são apresentados por meio da citação de grandes e graves acidentes ocorridos em volta do planeta, com as pessoas e os governos empenhados ou com a responsabilidade de solucioná-los. Serão os grandes acidentes ambientais os únicos ou maiores responsáveis pela poluição, contaminação, destruição e envenenamento da água, do ar, dos alimentos, do planeta?

Três diferentes visões das questões ambientais são discutidas. Sob o título “Inovações tecnocientíficas e o capitalismo verde”, os problemas ambientais são considerados decorrentes das revoluções industriais e do desenvolvimento científico e tecnológico que, se por um lado aceleraram a degradação ambiental, também possuem soluções (ALBUQUERQUE; BIGOTTO; VITIELLO, 2013, p. 215). A industrialização e o desenvolvimento científico e tecnológico não ocorrem de forma independente e autônoma, senão sob o domínio do capital, o qual, diante da necessidade de constantemente reproduzir-se, realiza uma “produção destrutiva” dos recursos e do meio ambiente (MÉSZÁROS, 2008, p. 73). Não resta dúvida da importância da ciência e da técnica, cuja devastação é incapaz de conter.

Um terceiro bloco de conteúdos aborda o território brasileiro a partir dos aspectos econômicos. Cinco capítulos são dedicados à produção de riquezas econômicas e, só no último deles, é que se trata da agropecuária no Brasil e aparecem o trabalho e o trabalhador. Diferente do espaço da produção industrial, sem poluição e problemas ambientais (que, se existem, aparecem em forma de “leitura complementar”, e sabemos que tais leituras geralmente são negligenciadas, pois não são consideradas como conteúdo), o espaço agropecuário brasileiro tem trabalhadores e conflitos, seja pela terra ou pelas relações de trabalho.

Ao abordar as questões de infraestrutura e logística, estas são relacionadas à necessidade de energia e de circulação em função da produção e do consumo. A circulação das pessoas e o deslocamento diário dos trabalhadores não parecem ser necessários.

Trabalhados os conteúdos e conceitos relacionados à economia nos seus diferentes setores, aparece a população. O livro inicia com a dinâmica das populações em escala mundial e em seguida é apresentada a população brasileira. Ao longo do capítulo dedicado à população brasileira, os únicos claramente excluídos são os indígenas e afrodescendentes. Os autores

Silva, Olic e Lozano (2016, p. 182) afirmam que “na atualidade, ao analisarmos os indicadores socioeconômicos brasileiros, percebemos que a exclusão das populações indígenas e dos afrodescendentes ainda persiste”.

Na análise da estrutura etária da população, da chamada pirâmide de idades, e da sua dinâmica no meio rural, os autores afirmam que “ainda existe pouca disponibilidade de escolas rurais em muitas localidades, contribuindo para que uma parcela significativa da população jovem residente no meio rural abandone a escola muito cedo ou nem mesmo consiga se alfabetizar” (SILVA; OLIC; LOZANO, 2016, p. 189). Sabemos que essa carência resulta da adoção de medidas neoliberais e de redução do tamanho do Estado, desde a década de 1990, com avanços e recuos ao longo desse tempo, o que tem promovido o fechamento das escolas⁶ e não porque ainda não foi possível construí-las.

No mundo urbano, além da poluição do ar, os problemas são os relacionados à questão da moradia, do saneamento básico e da circulação. Trabalho e educação não só não são problemas, como não existem.

Para Arroyo (2013, p. 84), a ausência do trabalho humano nos currículos deve-se ao não reconhecimento dele em nossa sociedade. Educar para a cidadania passa pela valorização do trabalho e do trabalhador, por meio da inclusão, nos currículos, dos diferentes movimentos na luta por direitos, dignidade e vida.

A globalização e as suas múltiplas virtudes, capaz de acelerar o tempo e encurtar distâncias, de possibilitar uma nova dimensão do espaço, a virtual, mas que encontra limites, provocados pela ampliação das desigualdades, decorrentes da “impossibilidade de os países em desenvolvimento participarem do processo de produção e geração dessas novas potencialidades” (SILVA; OLIC; LOZANO, 2016, p. 14), declara o caráter seletivo e excludente dessa globalização, em que os países pobres não aparecem.

O mundo globalizado tem o tamanho do conjunto dos países que apresentam “possibilidades” em função do seu grau de desenvolvimento econômico. Portanto, integram esse mundo a Europa, a América, o Japão e os Tigres Asiáticos, além de China, Índia, Rússia e África do Sul. Não resta dúvida de que, com a globalização, há o encolhimento do mundo.

⁶ Segundo pesquisa da Universidade Federal de São Carlos/SP, até 2002 existiam 100 mil escolas rurais no Brasil. A partir de então, 17 mil foram fechadas, sendo que, nas regiões Sul e Centro-Oeste, reduziu-se 39% das escolas, no Nordeste 22,5% e no Norte 14,4% do total dessas escolas. “O número de matrículas reduziu de 7,9 para 6,6 milhões de educandos, o que representa mais de 1,2 milhão de pessoas sem escola ou obrigadas a estudar nas cidades”. Fonte: Disponível em: <<http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminuiu-drasticamente-no-brasil.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

Na era da globalização, educação e saúde, enquanto direitos do cidadão brasileiro, não são mencionadas. No caso da educação, aparece como um dos fatores responsáveis pela ampliação das desigualdades entre os países, em função dos seus baixos índices, ou junto com a saúde, na perspectiva da geração de empregos.

Assim o processo de crescimento do emprego no setor terciário brasileiro é marcado por tendências contraditórias: estão sendo gerados empregos em setores tradicionais, como o serviço público (saúde e educação), em setores de ponta (tecnologia da informação) e, ao mesmo tempo, em postos de trabalho marcados pela precariedade e pela baixa remuneração (SILVA; OLIC; LOZANO, 2016, p. 42).

O público, o estatal, ou é ausente ou incompetente naquilo que se propõe ou é de sua responsabilidade, conforme já destacado.

5.3.2 Escalas

De acordo com os PCNs, ao ensinar Geografia no Ensino Médio faz-se o uso de duas escalas: a cartográfica e a geográfica. A cartográfica é a que se apresenta nos mapas e a geográfica refere-se à distribuição dos fenômenos nas dimensões desde o local, o nacional até o global. Assim, analisando os livros utilizados, pode-se afirmar que a escala cartográfica – o mapa- está presente no estudo dos diferentes fenômenos e espaços ao longo de todo o curso de Ensino Médio, servindo para localizar e compreender a distribuição dos fenômenos como também a sua evolução no tempo.

Quanto à escala geográfica, ou dimensão em que o fenômeno é apresentado, é diferente de acordo com as características de cada fenômeno. No primeiro ano, os fenômenos são apresentados, geralmente, nas escalas global e nacional. No livro do segundo ano, em que o espaço privilegiado é o brasileiro, os fenômenos são apresentados em uma visão global e, na sequência, em relação à escala nacional. No terceiro ano, quando o assunto é globalização e redes geográficas, o comércio e globalização e exclusão, a escala é global com “pitadas”⁷ do nacional.

Ainda nos livros do segundo e terceiro ano, por meio da seção “Você no mundo”, apresentada como a “seção que aproxima o aluno da realidade” traz-se um tópico ou assunto abordado no capítulo para ser pesquisado ou debatido, o que se revela um esforço de contextualização da realidade mais próxima possível dos estudantes. Embora aproxime do

⁷ O Brasil aparece em mapas e gráficos comparativos entre os países e/ou grupos de países.

estudante, não permite uma visão da totalidade, permanecendo uma visão e um conhecimento parcial, fragmentado, da realidade.

5.3.3 Geografia do presente

O entendimento da dinâmica dos fenômenos espaciais atuais compõe o que se denomina de Geografia do presente. A centralidade entre tais fenômenos é da globalização e, decorrentes dela, a formação de redes, nós, pontos, ampliação da interdependência e da dependência entre países ricos e pobres e a consequente ampliação das desigualdades.

Ainda, verifica-se que o desenvolvimento científico-tecnológico é apresentado como produtor de exclusão, pois, de um lado, a mecanização que elimina postos de trabalho e, de outro, há a falta das habilidades e competências consideradas necessárias para lidar com as novas tecnologias, decorrentes do baixo índice educacional nos países considerados como em desenvolvimento. Apresenta-se também o desenvolvimento tecnológico como produtor de uma era do comércio e serviços, setores, para os quais, nessa era pós-industrial, migraram os empregos e os trabalhadores, no caso do Brasil, de maneira informal.

5.3.4 Linguagens

Os livros didáticos que chegam aos estudantes apresentam a marca da tecnologia na sua editoração, permitindo a combinação de diferentes linguagens. A monotonia do texto escrito é quebrada por diferentes imagens como fotos, desenhos, mapas, gráficos, que, se espera, contribuam para favorecer a aprendizagem e, como portadoras de significado, são importantes formas de comunicação a serviço do projeto formativo do cidadão.

Nos livros analisados, o uso de imagens fotográficas e de satélite, desenhos, mapas, gráficos, charges, ilustrações esquemáticas, quadros e boxes com pequenos textos ou indicações de filmes, leituras ou sites fazem-se presentes na abordagem dos conteúdos, assim como a música, a poesia e as artes plásticas também compõem as páginas dos três volumes.

Os elementos gráficos, presentes na quase totalidade das páginas, não seguem um padrão: eles são distribuídos aleatoriamente, tendo, na maioria das páginas, fotografias e mapas ou gráficos entremeados pela escrita.

Por meio das diferentes imagens e mapas, é possível trabalhar os conceitos e as escalas apresentados no primeiro bloco de conteúdos, no livro do primeiro ano, e que abordam os

conceitos fundamentais da Geografia e os conteúdos de localização e orientação, ao longo das três obras.

Conforme já mencionado, o ser humano e o trabalho parecem ausentes. As poucas imagens em que aparecem pessoas estão, geralmente, na abertura de unidades ou capítulos, no shopping ou associadas às questões ambientais, à pobreza e aos conflitos. Nas páginas dedicadas à indústria, infraestrutura e logística e à agropecuária da Europa e Estados Unidos, ou seja, relacionados à tecnologia avançada, os espaços parecem limpos, organizados e funcionando. São raras as imagens em que apareçam as pessoas, o trabalho e o trabalhador.

O processo de mecanização e automação fez diminuir a necessidade e a presença de mão-de-obra e, talvez, por isso, as pessoas estejam ausentes. No entanto, elas estão também ausentes nas cidades, nos transportes e invisíveis junto às escolas, aos hospitais e aos serviços públicos.

5.4 O PPP, OS PLANOS DE TRABALHO E OS LIVROS DIDÁTICOS - ARTICULAÇÕES

O PPP e os planos de trabalho, como documentos constituintes de um mesmo projeto de escola e de cidadão, é importante que sejam articulados. O PPP, enquanto projeto de escola, define as diretrizes da ação na sua efetivação, as quais orientam a elaboração dos planos de trabalho dos professores. Os livros didáticos, como importantes recursos pedagógicos, utilizados na concretização do projeto educacional da Nação, desde a sala de aula, estão na ponta dessa articulação.

O PPP, quando apresenta a organização do currículo como parte da realidade, para compreendê-la e para entender o mundo, e a escola como um espaço de trocas, de aprendizados, de experiências e de compromisso com a transformação da sociedade, considera a cidadania e o cidadão em uma perspectiva progressista, revolucionária. Considerando a cidadania enquanto exercício dos direitos e do direito a reclamar por mais direitos, e também considerando que uma cidadania ativa supõe a participação popular para criar, transformar e controlar o poder (BENEVIDES, 1991), teríamos uma escola organizada e funcionando em permanente movimento, ou naquilo que Paulo Freire (1987) denominou de práxis.

Assim, o projeto de escola, com a participação e o envolvimento da comunidade na sua definição e constante avaliação, bem como a avaliação emancipatória dos estudantes, são reveladores dessa perspectiva progressista e revolucionária.

Por outro lado, uma avaliação, apresentada no PPP como emancipatória, diagnóstica e prognóstica, e que, no seu desdobramento, ao expressar os resultados por meio de nota, revela-

se classificatória e, portanto, excludente, se não engessa, impõe grandes limitações a esse movimento. Uma avaliação que, nos planos de trabalho, além de contínua, sistemática e diagnóstica, propõe-se coletiva e que não consegue avançar, ultrapassar o limite disciplinar e da sala de aula, acaba sendo sufocada. Mészáros (2008, p. 27) aponta a necessidade de “romper com a lógica” se se quiser uma educação diferente. Portanto, uma avaliação emancipatória em todos os seus momentos inclui a expressão dos resultados.

Os planos de trabalho e os livros didáticos apresentam os conceitos fundamentais da Geografia de acordo com os PCNs,⁸ trabalhando com as diversas escalas e abordando uma Geografia do presente. No plano de trabalho do primeiro ano, os conteúdos são apresentados em uma lista que forma unidades, cuja sequência é a mesma do livro didático adotado. Observa-se que, com exceção dos conteúdos referentes à localização e orientação e aos movimentos da Terra, os demais conteúdos listados no plano de trabalho como unidades de trabalho/estudo estão presentes no livro como unidades de estudo, capítulos ou conteúdos dentro dos capítulos.

Nos planos do segundo e terceiro ano, os conteúdos são organizados em blocos ou unidades e seguem a mesma sequência do livro didático. Os planos parecem ser elaborados a partir de uma seleção de títulos, de unidades e/ou capítulos. Assim, nem todos os conteúdos dos livros estão nos planos, mas todos os conteúdos dos planos estão nos livros.

No primeiro ano, o livro utilizado é o da coleção *Geografia, sociedade e cotidiano*; no segundo e terceiro ano, os livros da coleção *Geografia: contextos e redes*⁹.

⁸ Conceitos de paisagem, lugar, território, territorialidade, globalização, técnica e redes. A escala cartográfica enquanto representação do espaço nos mapas e a escala geográfica que se refere às diferentes dimensões do espaço, desde o local até o global.

⁹ Grifo nosso.

Quadro 6 - Livros de Geografia do Ensino Médio da EENJB – 2017/2019



Primeiro ano - coleção geografia sociedade e cotidiano



Segundo ano - coleção geografia contextos e redes



Terceiro ano - Coleção geografia contextos e redes

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Embora o livro do segundo e o do terceiro ano sejam de uma coleção diferente daquela do livro do primeiro ano, apenas o tema das cidades e da urbanização são coincidentes nos livros do primeiro e do segundo ano. Repete-se o tema, mas não a abordagem, assim como a escala considerada. O primeiro, aborda a urbanização como fenômeno mundial e, o segundo, aborda a escala nacional.

Como já mencionado, ao longo dos três livros, o trabalho é, marcadamente, ligado à pobreza e à exclusão, não sendo o grande produtor dos espaços e das paisagens, de espaços desenvolvidos, limpos e em pleno funcionamento, bem representados nas imagens, não existindo razão para querer o trabalho como um direito. Também, se a educação não é apresentada como um direito, mas como causadora de exclusão, como aprender a lutar para que ela seja pública, gratuita e de qualidade? Fundamental é que as mercadorias, e também os capitais e as ideias, circulem rapidamente para chegarem aos mercados.

O Estado apresentado pelos livros didáticos é mínimo, não tem saúde, não tem educação e, naquilo que ele tem de cuidar, como dos problemas ambientais, é incompetente. Então, devem ser convocados os cidadãos para que sejam ativos no enfrentamento dos danos ambientais.

A partir dessas percepções, pode-se dizer que os livros de Geografia analisados estão de acordo com os PCNs, apresentando uma visão neoliberal do sistema e da sociedade, mesclada a uma visão de cidadania ativa, confundida com ativismo, uma vez que não questiona as estruturas e o funcionamento do sistema.

A pesquisa e o trabalho coletivo, propostos pelos professores nos planos de trabalho, são importantes no desenvolvimento da autonomia e de um sentimento de pertencimento, que é gerador de identidades. Embora importantes como forma de resistência, são insuficientes como contraponto à perspectiva individualista e mercadológica da visão dominante.

6 O REFERENCIAL TEÓRICO, OS DOCUMENTOS E O GRUPO FOCAL - O MOVIMENTO NECESSÁRIO.

Ao analisar a prática pedagógica do ensino de Geografia, na perspectiva da formação cidadã, é importante considerar o professor cidadão, sujeito de direitos e deveres, espacial e histórico, refletido(as) nessa prática. No espaço da escola, o professor é educador/trabalhador/cidadão. Exerce um dos seus direitos sociais de cidadania, que é o do trabalho, assim como a possibilidade de participação, junto com a comunidade escolar, do movimento de construção e reconstrução da escola, no momento de elaboração do PPP e da avaliação institucional, sendo esta participação preconizada no próprio projeto pedagógico da escola. As características da ação nas três dimensões - educador/trabalhador/cidadão - serão determinadas pela sua formação cultural e pedagógica ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, pondo em movimento as categorias de nosso referencial teórico.

6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os documentos – PPP e planos de trabalho, assim como os livros didáticos, objetos de nossa análise, resultam de construção ou escolha realizada pelos professores, de forma conjunta ou individual. Essas escolhas concretizam-se balizadas pelos conhecimentos e concepções de que os professores são portadores.

Conforme já destacado, a formação dos professores começa na formação do aluno cidadão, por meio das práticas pedagógicas e sociais que vivencia ao longo da vida. As práticas pedagógicas dos professores são impregnadas dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, como estudantes e membros de uma comunidade ou sociedade e com o exercício da profissão. Dessa forma, como nos ensinou Paulo Freire (1996), acabam condicionados pelo sistema de organização da sociedade e do momento histórico em que as práticas efetivam-se.

O momento vivido pela escola pública é de forte aplicação do modelo político neoliberal, de desprezo pelo público estatal e exaltação do privado, da competição e do individualismo, incluindo-se a precarização do salário dos professores - não reajuste e atrasos e parcelamentos - e o congelamento dos gastos públicos¹.

¹ Desde 2015, os funcionários públicos do RS recebem seus salários atrasados e/ou parcelados e sem reajuste e a Emenda Constitucional nº 95, que congela os gastos públicos por 20 anos, demonstra a falta de compromisso ou desprezo pela escola pública e pelos serviços públicos.

Considerando que, para Althusser(1985), a escola e, portanto, o professor, na sociedade do capital, têm o papel de contribuir para a reprodução desta, cobrando-se, do professor, o tempo todo, competência nesta tarefa, mais se reforça a importância da formação inicial, aprendida no exercício da cidadania e nos cursos de formação, e a formação continuada, no sentido de qual cidadão se objetiva/se deseja formar.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2017, indicam que 29,6% dos professores da Educação Básica formaram-se nas redes públicas e 70,4% nas redes privadas², e esta formação ocorre conforme a filosofia trabalhada na rede formadora.

Importante também destacar as áreas em que são formados os professores de Geografia. Dados (INEP, 2007) indicam que, do total dos professores de Geografia da Educação Básica, 45,8% são formados em Geografia, 15,6% formados em Pedagogia e 13,4% formados em História e os demais em cursos diversos. Considerando apenas o Ensino Médio, este percentual é de 61,3% para os formados em Geografia, 11,8% para os formados em História e 7,7% os professores de Geografia formados em Pedagogia e os demais em outros cursos.

A importância da formação dos professores é reforçada no PPP da escola, no qual se afirma que “os conteúdos são organizados a partir da realidade, da necessidade de sua compreensão e do entendimento do mundo” (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 19). Assim, verifica-se a necessidade de o professor estar capacitado para realizar a seleção dos conteúdos, de acordo com o projeto de cidadão que se quer formar. Para tanto, é fundamental estar apropriado dos conhecimentos disciplinares, dos conhecimentos sobre a organização e funcionamento do sistema escolar e das teorias de ensino-aprendizagem.

6.2 O ENSINO

O ensino da Geografia reflete as condições da formação inicial e continuada do professor e das suas condições de trabalho. O que vemos é o professor da Educação Básica com uma imagem que, de acordo com Batista (2018), já nasce desvalorizada porque ele é um reprodutor/transmissor e não produtor de conhecimento. Junto com isso, há a desvalorização da escola básica, considerada o limite dos sonhos para a maioria da população.

A formação do professor tem reflexos na seleção dos conteúdos a serem ensinados e por meio dos quais são formados/aprendidos pelos estudantes os conceitos geográficos. Seleção,

² As porcentagens foram calculadas pela autora a partir dos números apresentados pelo INEP/2007 e 2017.

que se preconiza, seja realizada em acordo com o projeto formativo de cidadão expresso no PPP da escola que o professor ajudou a construir e com as características da ciência geográfica e não dos conteúdos apresentados pelo livro didático, definindo-se a Geografia que será ensinada e o livro que melhor sirva a esse propósito. Dessa forma, é possível ter um ensino de Geografia caracterizado não pela uniformidade, mas pela diversidade de realidades e riqueza dos conhecimentos empíricos e dos sistematizados.

6.3 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático está presente na sala de aula, não apenas de Geografia, mas ao longo dos três anos do ensino médio da EENJB - Escola Estadual Normal José Bonifácio. A partir da análise dos livros e dos planos de trabalho dos professores, pode-se dizer que eles influenciam, senão determinam, a decisão sobre quais os conteúdos que serão ensinados e a, conseqüente, formação do cidadão.

Chegados às salas de aula por meio de um processo ocorrido em diversas etapas e observados por diferentes atores, os livros são, primeiramente, o, preconizado, nos PCNs, já que, como se viu, existem outras influências, mas estarem de acordo com os PCNs é condição para compor a lista das possibilidades de escolha pelos professores. Assim, a formação de um outro cidadão dependerá da formação e da competência do professor na mediação das leituras dos livros e da realidade, ao desvendar e dar voz aos (DEON, 2017) “ocultos e silenciados”, a um projeto de cidadão e, portanto, de sociedade, que se deixa excluído das nossas salas de aula enquanto objetos de conhecimento. Nesse sentido, nos livros analisados, a produção das riquezas parece ser independente do trabalho e do trabalhador. Tais conceitos e, portanto, as classes sociais, aparecem de forma incipiente, ligados à questão agrária, como Amorin (2016) já havia observado, sem relação com a estrutura do sistema que os geram.

Ao questionar (VITIELLO, 2017) se os avaliadores dos livros didáticos e as universidades às quais eles estão ligados não usam o poder temporário que têm, ao avaliarem as obras didáticas, para fazer valer suas próprias concepções ideológicas, entende-se que a presença ou ausência, assim como a forma de abordagem dos conceitos e conteúdos podem ser definidos também pela formação e visões de mundo e sociedade de que os avaliadores são detentores.

Assim como Deon (2017), observa-se que os conceitos fundamentais da Geografia – espaço, paisagem, lugar, território – são contemplados. Como devem servir ao ensino-aprendizagem da Geografia, de norte a sul, leste a oeste do território brasileiro, apresentam

escalas de abordagem global ou nacional e, portanto, o entendimento do local, do território vivido, dependerá do trabalho do professor.

Diante de todas essas questões, formar o cidadão consciente da sua espacialidade e historicidade, se faz com “outros livros” que não tragam somente (SANTOMÉ, 1998, p. 55) as informações de que os estudantes precisam para passarem de ano e serem aprovados nos concursos e vestibulares, “um conhecimento que pouco tem a ver com o que essas mesmas pessoas utilizam em sua vida cotidiana para compreender as situações das quais participam e elaborar propostas de ação em sua comunidade”, para exercitar a cidadania.

6.4 CURRÍCULO

Ao definir como objeto de investigação as contribuições do ensino da Geografia na formação dos estudantes do Ensino Médio na perspectiva da cidadania, considera-se a intencionalidade, a não neutralidade do ensino e do currículo, sendo o currículo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998) formado não apenas pelos conteúdos/conhecimentos das disciplinas, mas pelo conjunto das experiências dos estudantes no ambiente escolar. Assim, os documentos analisados - planos de trabalho e os livros didáticos - trazem os conteúdos/conhecimentos formadores do currículo da Geografia e o PPP prescreve o cidadão que se quer formar e a cidadania como um exercício de direitos, quando define espaços de participação na construção do projeto de escola e de organização dos estudantes, como o grêmio de alunos.

O currículo, importante elemento da organização escolar (VEIGA, 2010), é histórico, refletindo as ideias dominantes em cada época. Portanto, um currículo que prevê uma prática de participação é característica de uma sociedade politicamente democrática e uma das condições à educação para a cidadania.

Quanto ao currículo de Geografia da EENJB, formado pelos conteúdos em que estão presentes os conceitos de paisagem, lugar, território e territorialidade, escalas e os conceitos referentes à globalização, técnica e às redes, considerados nos PCNs os “conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço” (BRASIL, 1999, p. 312).

Por outro lado, estão ausentes os conteúdos relacionados (CRUZ, 2015) à dimensão política do espaço, que servem para conscientizar os habitantes/estudantes de seu papel de cidadão, ou seja, de sujeito na construção e transformação socioespacial. Assim, observa-se que os direitos civis, sociais e políticos do cidadão estão ausentes dos planos de trabalho dos professores e também do livro didático. A ênfase é dada aos conteúdos relacionados à produção, circulação e ao consumo de mercadorias, enquanto questões como transporte de pessoas,

moradia, direito ao trabalho, entre outras, quando aparecem, são abordadas depois ou estão em segundo plano.

No desenvolvimento do currículo prescrito nos planos de trabalho, em que estão elencados os “conceitos-chave” citados acima, o livro didático é recurso importante, evidenciado, a nosso ver, pela coincidência dos títulos dos conteúdos elencados em ambos, uma vez que os títulos do sumário dos livros coincidem com os conteúdos dos planos de trabalho.

Até o seu desenvolvimento na sala de aula, o currículo de Geografia vai sendo produzido de acordo com as determinações legais de formação cidadã, presentes na Carta Magna, na LDB, com as orientações dos PCNs, e influenciado pela formação – dentro e fora da escola-, e consequente visão de mundo, sociedade, cidadão e de estudante, dos professores.

6.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

São as práticas pedagógicas que efetivam o projeto de formação cidadã definido nos documentos. Elas são dependentes da formação do professor e revelam suas concepções didático-pedagógicas e são influenciadas ou limitadas pelas condições da estrutura física e de recursos da escola e as condições de trabalho e de vida dos professores.

Nos planos de trabalho e nos livros didáticos, há uma preocupação com práticas de superação da memorização e descrição, que utilizem diferentes recursos e linguagens, como a das imagens e fotografias e do cinema. A pesquisa como forma de construção do conhecimento é prática elencada em ambos, assim como o trabalho coletivo, prática que ensina organização coletiva, capacidade de negociação e argumentação na defesa das ideias.

Na realização de “mapeamentos regionais econômicos” há a formação para a cidadania porque são considerados elementos do espaço próximo do estudante, de conhecimento da própria realidade territorial.

6.6 CARTOGRAFIA

A aprendizagem dos conceitos cartográficos e a leitura e interpretação dos mapas é preocupação no início do curso de Ensino Médio. Os conteúdos cartográficos e a história do seu desenvolvimento são objetos de estudo do primeiro bloco de conteúdos do curso, de acordo com os planos de trabalho e o livro didático.

Além dos mapas, os gráficos são elementos presentes na abordagem dos conteúdos nos três livros analisados, servindo ao estudo e aprendizado dos conceitos e à leitura da realidade.

A realização de mapeamentos, como atividades de construção dos mapas e do conhecimento, indica que esta forma de linguagem é considerada importante no ensino de Geografia na EENJB, não se restringindo à leitura, por meio da localização, identificação e visualização dos fenômenos. Aqui, também, a formação do professor e investimentos na escola são decisivos para que se efetive o uso dos mapas como linguagem, nas aulas de Geografia, assim como sejam utilizados os recursos das TICs, contribuindo para dinamizar o ensino/aprendizagem e sendo mais interessante ao aluno.

6.7 CIDADANIA E CIDADANIA ATIVA

Na análise do PPP, observa-se que a cidadania enquanto um exercício está definida nele, enquanto há a possibilidade da sua construção e reconstrução, uma vez que (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p. 6) “constitui-se em um documento produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar” assim como de participação no grêmio de alunos, (ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO, 2016, p.28), “que tem como uma de suas funções promover a integração e articulação dos estudantes entre si e com todos os segmentos da comunidade escolar”.

Nos planos de trabalho, a cidadania aparece nas competências específicas relacionadas à constituição da identidade e ao entendimento do espaço como dimensão não apenas econômica, mas, também, política e social. A cidadania também está presente em estratégias como as que se propõem a desenvolver o espírito cidadão quanto à educação ambiental e perceber e colocar em prática situações que contribuam para uma sociedade mais igualitária e menos consumista.

6.8 TERRITÓRIO

O território está presente nos documentos analisados enquanto domínio material e não material, relacionado às intervenções humanas. No PPP, o território está presente enquanto relação de apropriação simbólica pela comunidade escolar, através da participação na construção do projeto de escola, expresso no documento com a qual se identifica, seja como estudante, professor ou membro da comunidade.

O território está presente nos planos de trabalho e no livro didático, nas suas diferentes dimensões e escalas, considerado desde o território natural, substrato à vida e às sociedades, até os territórios nacionais, domínio político-administrativo dos países, ao espaço mundial

enquanto domínio econômico das redes e corporações. Portanto, é considerado enquanto materialidade e relações sociais.

Ao propor o debate sobre os problemas sociais do município e os mapeamentos regionais econômicos, os professores consideram o local, o próximo, o vivido pelos estudantes e, portanto, a territorialidade local como espaço de manifestação e exercício da cidadania. Nos livros didáticos, como já destacado, há a tentativa de trazer a discussão para o local, por meio da proposta de discussão de um assunto abordado no capítulo.

6.9 O GRUPO FOCAL

Considerando a formação cidadã, a realização do grupo focal objetivou ouvir os estudantes como fonte de dados e informações que dessem resposta aos questionamentos propostos, ou seja, que permitissem a compreensão da visão do espaço territorial apresentada pelos estudantes. Por meio das imagens, dos mapas e dos questionamentos, há a necessidade de observação, análise e reflexão sobre diversos conceitos e conteúdos da ciência geográfica, ao mesmo tempo em que, ouvindo os colegas, há a possibilidade de os estudantes reelaborarem ou reorganizarem ideias e conceitos. Por isso, a atividade do grupo focal constitui-se, também, como uma forma de intervenção no ensino da Geografia e no processo de formação dos alunos.

6.9.1 Grupo focal: o que é e como aconteceu

Para Gaskell (2002, p.79), o grupo focal

é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum [...]. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

Ainda segundo Gaskell (2002), o número de participantes do grupo focal tradicional é de seis a oito pessoas, desconhecidas umas das outras. Salienta que dependendo dos objetivos, os critérios de organização do grupo podem variar. O ambiente adequado é aquele onde as pessoas possam sentar em círculo, ficando frente a frente, de forma confortável.

No presente estudo, o grupo foi formado por pessoas familiarizadas umas com as outras e com maior número de participantes. Devido ao tamanho da turma, foi necessário formar dois grupos. Assim, foram organizados dois grupos, obedecendo, primeiro, à ordem alfabética, da

chamada do professor, e depois as preferências dos estudantes por um ou outro grupo, de acordo com as afinidades entre eles.

Realizado na escola, em dias e horários combinados com o grupo, a escola providenciou espaço físico disponível para tal atividade. O tempo máximo utilizado em cada encontro foi o correspondente a dois períodos de aula.

Organizado o grupo, o moderador, neste caso, a pesquisadora, iniciou apresentando-se, apresentando o objetivo da realização do grupo focal e como este seria desenvolvido, informando sobre a necessidade de gravação das falas e solicitando autorização para gravar, pois as falas seriam transcritas, constituindo objeto de estudo da pesquisa. A seguir, cada estudante apresentou-se e, ao final de cada apresentação, o moderador agradeceu usando o primeiro nome do estudante. É importante que, ao dar a palavra, o moderador use o nome do estudante sempre agradecendo ao final.

[...] o moderador tem um tópico guia que sintetiza as questões e assuntos da discussão. O moderador encoraja ativamente todos os participantes a falar e a responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo. [...] O objetivo é avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros. (GASKELL, 2002, p. 79).

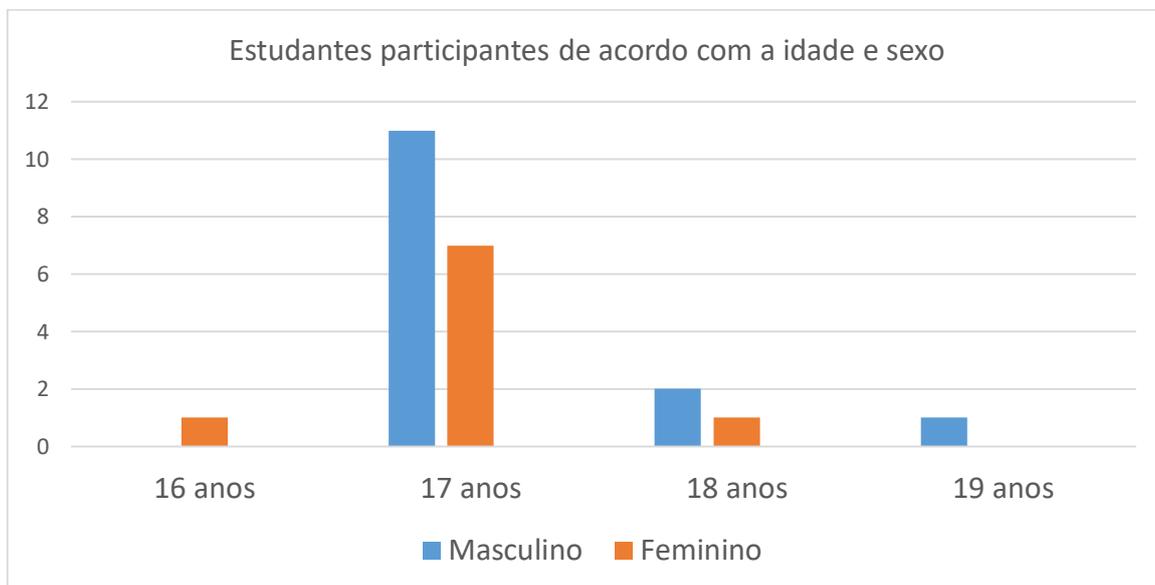
A natureza deste tipo de atividade permite o uso de diferentes recursos para estimular a discussão e a participação, entre eles diferentes imagens ou dramatização. No presente caso, foram usadas imagens e mapas.

Concluída esta tarefa, as falas foram transcritas e analisadas, considerando o entendimento da Geografia e do território expresso nas falas dos estudantes.

6.9.2 O grupo focal: os participantes

O grupo dos 23 estudantes participantes da pesquisa é formado por 9 estudantes do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades entre 16 e 19 anos, sendo 18 deles com 17 anos de idade, 3 com 18 anos e outros dois com 16 e 19 anos, respectivamente, conforme demonstrado no Gráfico 1.

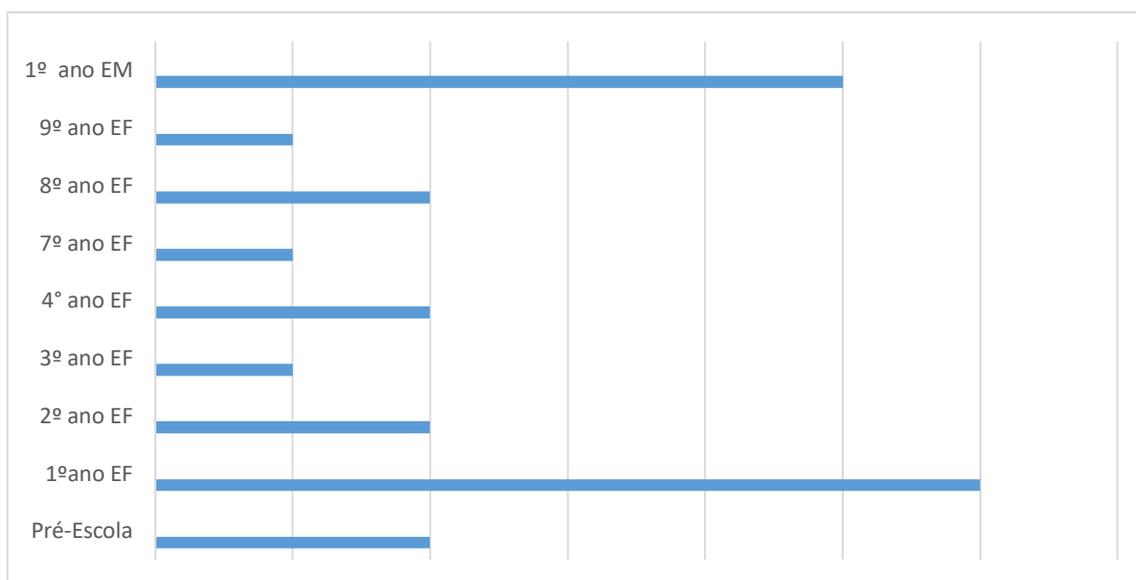
Gráfico 1 - Total de estudantes participantes da pesquisa, da turma 3EMDA, da EENJB, 2019, de acordo com a idade e o sexo.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Oriundos de diferentes escolas, todos os participantes da pesquisa cursaram o primeiro e segundo anos do Ensino Médio na EENJB. Dos 23 estudantes, 8 foram alfabetizados na escola, havendo 2 deles frequentado a escola desde a pré-escola e 6 deles a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. A maioria, 14 estudantes, ingressou até a quarta série/ano do Ensino Fundamental, realizando a maior parte do percurso da Educação Básica nesta escola.

Gráfico 2 - Ano/série de ingresso na escola dos estudantes da turma 3EMDA –EENJB - 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No quadro a seguir, são apresentadas as taxas de aprovação, reprovação e abandono nos anos de 2017 e 2018, ajudando a entender quem são os estudantes do terceiro ano de Ensino Médio, da EENJB, neste ano de 2019.

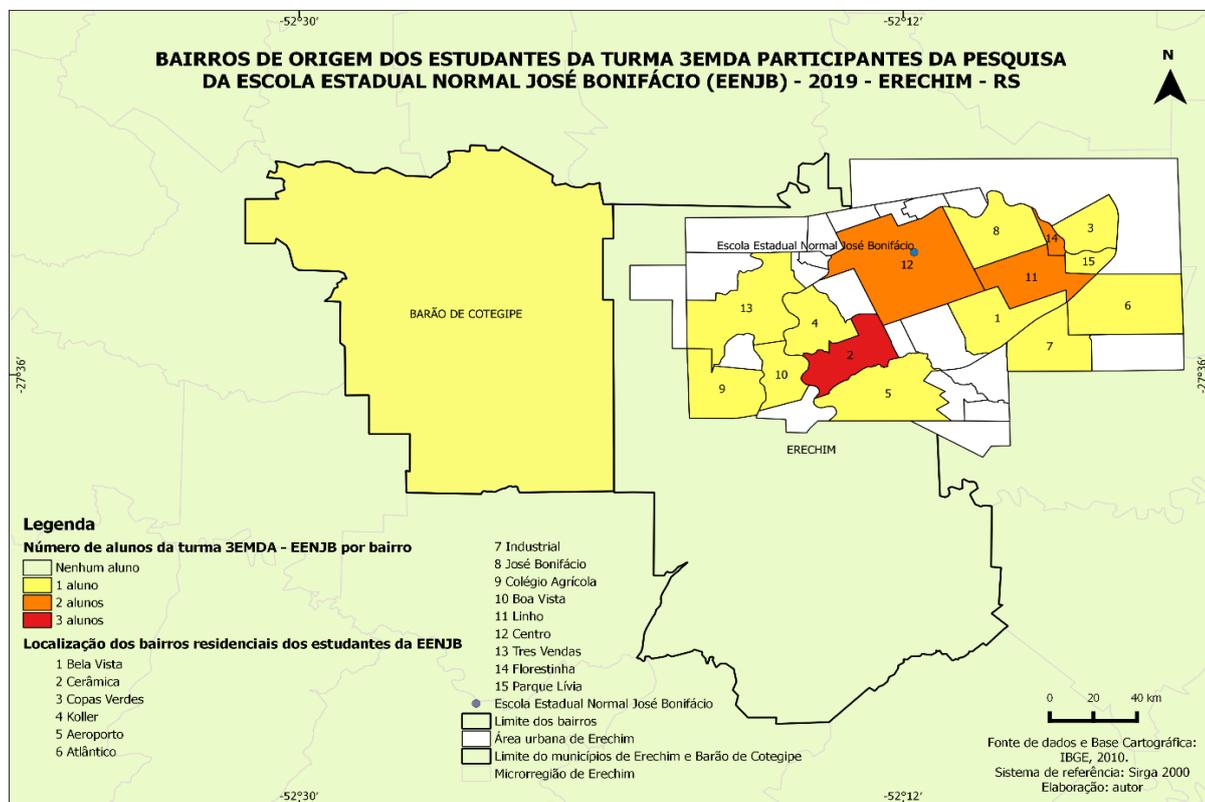
Quadro 7 - Taxas de rendimento do Ensino Médio da EENJB- 2017- 2018 (%)

Ano/série	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
1º ano EM	64,1	66,5	31,4	26,5	4,5	6,8
2º ano EM	77,2	83,2	19,6	7,6	3,2	9,2
3º ano EM	92,0	89,2	4,3	6,2	3,7	4,6
TOTAL	77,0	78,1	19,1	15,1	3,9	6,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: jun. 2019.

Tendo ingressado na escola desde o primeiro ano do Ensino Médio, a turma é formada por aqueles estudantes que obtiveram aprovação nos dois anos anteriores, sendo que, em 2017, quando estavam no primeiro ano, a aprovação foi de 64,1% e de 83,2%, em 2018, quando frequentavam o segundo ano. Já as taxas de reprovação foram de 31,4%, em 2017, no primeiro ano, e de 7,6%, em 2018, no segundo ano, respectivamente. Somadas, as taxas de reprovação e de abandono somaram, em 2017, 35,9% nas turmas de primeiro ano e, em 2018, 16,8% nas turmas de segundo ano.

Mapa 1 - Bairros de origem dos estudantes da turma 3EMDA, participantes da pesquisa, da EENJB – 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Localizada no centro da cidade, a escola recebe 20 dos 23 estudantes participantes da pesquisa vindos de outros bairros da cidade e 1 estudante é do município vizinho, Barão de Cotegipe, conforme demonstrado no Mapa 1.

Observando, no Mapa 2, a seguir, a localização das escolas públicas de Ensino Médio em Erechim, vê-se que 4 das 10 escolas estão no bairro Centro. Além do bairro Centro, os outros bairros de origem dos estudantes que possuem escola pública de Ensino Médio são o bairro Três Vendas, com a Escola Dr. João Caruso, e o Agrícola, com a escola técnica Colégio Agrícola Ângelo Emilio Grando.

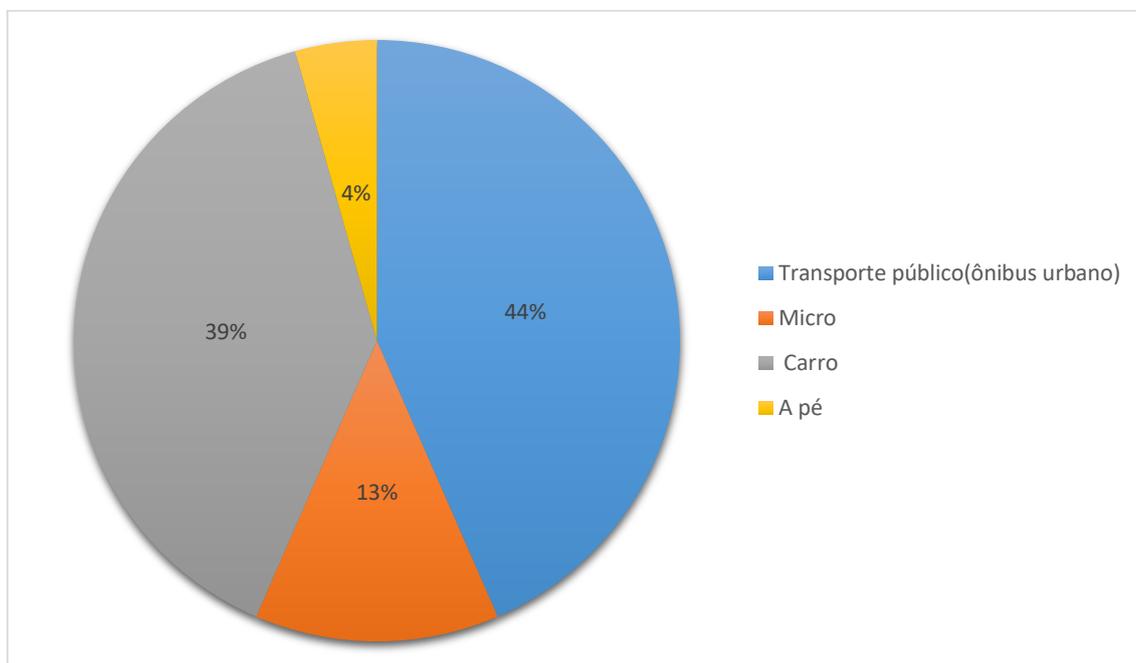
Mapa 2 - Localização das escolas públicas de Ensino Médio da área urbana de Erechim/RS - 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Prefeitura Municipal de Erechim –RS (2019).

Diante da necessidade de deslocamento diário - casa/escola/casa - este é realizado utilizando o transporte público – ônibus urbano, por 10 estudantes, ou seja, 44%, 9 deslocam-se de carro, o que corresponde a 39%, 3 estudantes, ou seja, 13%, usam micro-ônibus e 1 estudante, ou 4%, realiza o percurso a pé.

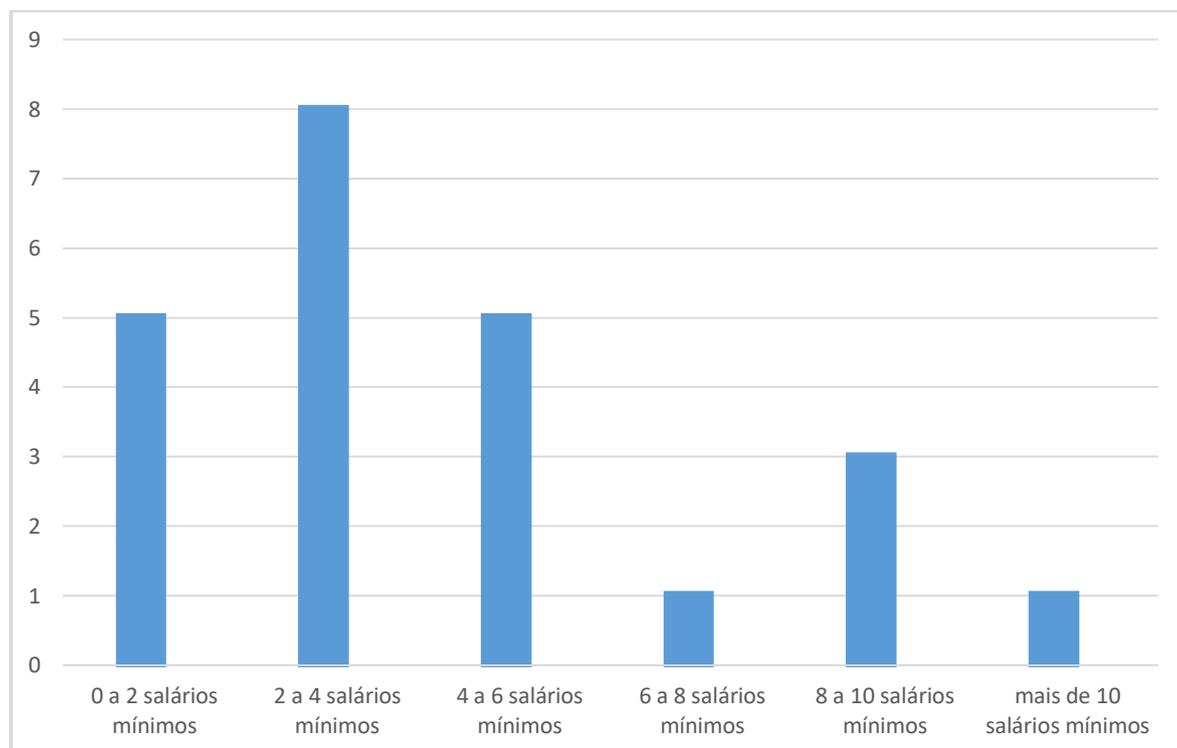
Gráfico 3 - Tipo de transporte - deslocamento diário casa/escola/casa - estudantes da turma 3EMDA –EENJB - 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Deslocando-se de diversos bairros, a maioria dos estudantes, 13, são membros de famílias com renda média mensal de até 4 salários mínimos, sendo que, destes, 5 pertencem a famílias cuja renda média mensal é de até 2 salários mínimos. Entre os demais, 9 estudantes provêm de famílias com renda média mensal de 4 até 10 salários mínimos e um 1 de família com renda média mensal superior a 10 salários mínimos, conforme o gráfico a seguir. Ainda de acordo com as respostas ao questionário, nenhum estudante é beneficiário de programas sociais como o bolsa-família.

Gráfico 4 - Total de estudantes, por faixa de renda familiar mensal, da turma 3EMDA-EENJB-2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o INEP - 2015, o INSE - indicador de nível socioeconômico³ da escola situa-se no grupo 4, que é aquele em que

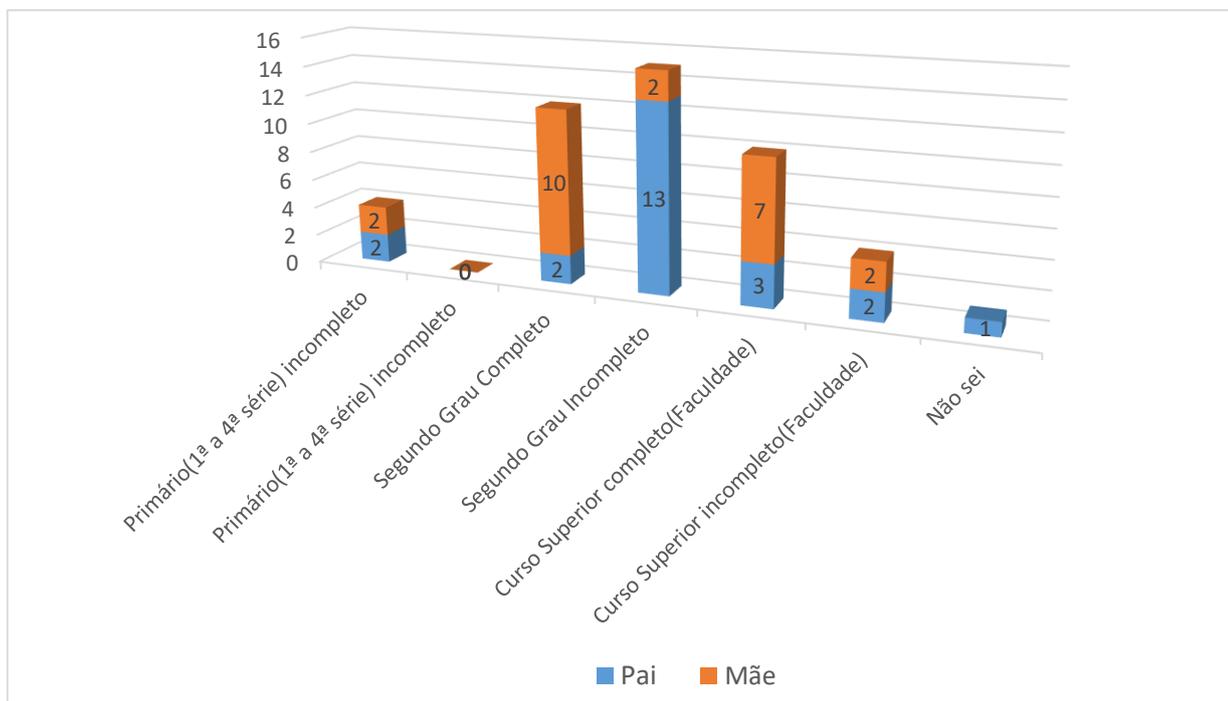
os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade. (INEP, 2015).

Os dados em relação à renda média mensal familiar dos estudantes e da escolarização dos pais refletem essa classificação.

Conforme pode-se observar no gráfico a seguir, é de 26 o número daqueles que chegaram ou completaram o curso superior, de acordo, portanto, com a definição dada pelo indicador que é ter completado o ensino médio ou a faculdade.

³ A definição do INSE (Indicador de Nível Socioeconômico) das escolas é realizada a partir das informações coletadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por meio de questionário respondido pelos estudantes.

Gráfico 5 - Escolaridade de pais e mães dos estudantes da turma 3EMDA EENJB-2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O número daqueles que completaram o ensino médio e/ou a faculdade é maior entre as mães, ou seja, a escolarização das mulheres é maior que a dos homens no conjunto dos pais/mães dos estudantes participantes da pesquisa. Enquanto apenas 2 pais completaram o Segundo Grau/Ensino Médio, 10 mães completaram esse grau de ensino, assim como enquanto somente 3 pais completaram faculdade, 7 mães completaram, ou seja, mais que o dobro das mães cursou faculdade.

Para melhor compreender quem são os estudantes participantes da pesquisa, perguntou-se a profissão/ocupação dos seus pais e mães. Conforme pode-se observar no quadro a seguir, a grande maioria atua no setor terciário da economia - comércio e serviços. Enquanto todas as mães definiram a profissão/ocupação, com nem todos os pais isso foi possível. Os motivos não se sabe precisar, pois tais dados não fizeram parte da nossa pesquisa e entende-se que não interferem no desenho do perfil dos estudantes, objeto de conhecimento obtido por meio dos questionários.

Quadro 8 - Profissão/local de trabalho dos pais dos estudantes da turma 3EMDA – EENJB - 2019

Profissão/ local de trabalho	Pai	Profissão/ local de trabalho	Mãe
Autônomo	2	Agrônoma (não pratica)	1
Aposentado	1	Área da saúde	1
Comerciante	1	Atende em comércio	1
Despachante	1	Autônoma	1
Empresário	2	Auxiliar Cirúrgica (ABS)	1
Eletricista	1	Bancária/advogada	1
Engenheiro Civil	1	Coord. depto de pessoal	1
Falecido	1	Despachante	1
Fiscal	1	Dona de casa	1
Funcionário Público	1	Empresária	1
Instrutor de autoescola	1	Funcionária da empresa Aurora	1
Mestre de obras	2	Lavadora	1
Lavador de carros	1	Laboratório da empresa Peccin	1
Operador de máquinas	1	Manicure/cabeleireira	1
Professor	1	Montadora	1
Publicitário/dono de agência	1	Professora	1
Sapateiro	1	Publicitária/dona de agência	1
Não sei	1	Soldadora	1
Não respondeu	2	Vendedora	2

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

6.9.3 O grupo focal como processo de intervenção

A turma, definida em conjunto com a escola para participar da pesquisa, por atender aos critérios elencados como importantes em função dos objetivos do estudo, ou seja, possuir o maior número de estudantes que frequentam a escola há mais tempo foi a turma 3EMDA, do turno da manhã. Em contato com a turma, na sala de aula, foi exposto o objetivo e foram

convidados os estudantes a participarem. Procedeu-se à entrega do TCL- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, para conhecimento assinatura e com devolução anterior ao primeiro encontro.

Dos 27 estudantes, 23 escolheram e foram autorizados a participar da pesquisa, fazendo a devolução dos termos assinados por eles e por seus pais ou responsáveis. De posse dos termos e dos endereços eletrônicos dos estudantes, foi enviado o questionário para caracterização da turma, para ser preenchido e devolvido. Na sequência, os estudantes foram organizados em dois grupos, com 11 e 12 estudantes, respectivamente.

As atividades do grupo focal foram realizadas em três encontros, no mês de junho, na sala de reuniões da escola, por ser o espaço disponível e que melhor atendia as necessidades de disposição do grupo no espaço, de silêncio para permitir a escuta uns dos outros e a gravação das falas.

Organizou-se o processo de intervenção por meio do grupo focal, utilizando imagens e mapas, consideradas as formas de linguagem que melhor possibilitariam o diálogo e o alcance dos objetivos.

Os dois primeiros encontros tiveram duração de dois períodos de aula com cada grupo de estudantes e, o terceiro encontro, um período de aula de duração com cada grupo. Cada grupo e estudante esteve envolvido na intervenção durante um tempo correspondente a cinco períodos de aula, que, na escola, têm duração de cinquenta minutos cada um. Descreve-se, a seguir, os encontros, no conjunto da atividade, uma vez que os procedimentos foram os mesmos com os dois grupos, diferindo apenas que um grupo participou antes do recreio e o outro depois.

Organizados os materiais e a sala, os estudantes foram recebidos pela pesquisadora para o primeiro encontro. Foram acolhidos e receberam biscoitos e água. Percebe-se que estavam ansiosos, como a pesquisadora, pois, embora se conhecessem do espaço da escola, este era um momento de maior proximidade e grande expectativa pelo desenrolar da atividade. Dispostos em círculos, a pesquisadora iniciou a conversa, retomando o propósito do estudo. Os alunos ouviram atentamente, em uma demonstração da seriedade com que encaravam o momento.

Na sequência, deu-se início ao processo de reflexão, fala e escuta, balizado pelos questionamentos do que a Geografia representa para cada um, que lembranças possuem do que foi aprendido e se isso serve para se localizarem ou entenderem o dia a dia, ou seja, pensando sobre se o que foi aprendido nas aulas de Geografia relaciona-se com a vida de cada um. Na sequência, houve a apresentação da imagem a seguir - Globalização, questionando os estudantes sobre o seu significado, sobre o que ela representa.

Figura 1 - Globalização



Fonte: MOREIRA; SENE (2008, p. 194).

Durante todo o processo, a atitude dos estudantes foi de escuta respeitosa, de concordar, complementar ou discordar dos colegas, justificando suas posições.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito (FREIRE; SHOR, 1986, p. 70).

Todos falam, manifestam-se, demonstrando conhecimento e satisfação em poder expressar o sabido, como o expresso por uma estudante que, ao falar do que a Geografia representa, lista situações e conclui “Isso falando na questão da globalização, que a gente tá aprendendo agora”. Aqui, novamente, Freire e Shor (1986) nos ajudam a descrever o momento.

[...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Assim, o momento estava servindo para expressar o que sabe, que sabe mais do que expressa e sabe que sabe. Este primeiro encontro foi um momento de bastante fala e escuta, de opinar, concordar e contrapor-se.

No primeiro encontro, devido a dificuldades apresentadas pelos estudantes com o questionário eletrônico, combinou-se que este lhes seria entregue impresso, no próximo encontro, para preencherem e procederem à devolução.

Conforme havia sido planejado, realizou-se o segundo encontro. Para este momento, foi preparado um bolo de chocolate para acolher os estudantes. Inicialmente, foram recolhidos os questionários. Depois, foram retomados, brevemente, os questionamentos do encontro anterior e reapresentada da Globalização, agora para que pudesse ser relacionada com as demais.

As imagens apresentadas, neste segundo encontro, caracterizam-se pelos contrastes. Um primeiro conjunto foi formado por imagens representando o contraste riqueza x pobreza, contraste global e também local. Foi apresentado, ao lado do luxo e esplendor de Dubai(Ásia), as favelas de Salvador, a imagem de um condomínio de luxo separado da favela, por um muro, na cidade de São Paulo, palafitas em Manaus ao lado de residências – casas e barracos - construídos até o limite de um córrego cheio de lixo e entulhos, em um bairro da nossa cidade, Erechim. Fechando o conjunto, apresentou-se uma imagem de crianças subnutridas e famintas.

Figura 2 - Dubai



Fonte: Disponível em: <<https://www.shutterstock.com/pt/video/clip-8557456-time-lapse-photography-ultra-hd-4k-skyscraper>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Figura 3 - Favelas de Salvador- BA



Fonte: Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/bahia247/122834/Favelas-de-Salvador-s%C3%A3o-mais-populosas-do-Pa%C3%ADs.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Figura 4 - Morumbi- São Paulo



Fonte: Exame - Desigualdade social no Morumbi, em São Paulo (Tuca Vieira/Wikimedia Commons/).

Figura 5 - Palafitas – Manaus - 2010



Fonte: Ribeiro (2010).

Figura 6 - Perto daqui



Fonte: Grzybovski (2012).

Figura 7 - Fome no mundo



Fonte: Mundo... (2018).

O segundo conjunto de imagens formando contrastes referem-se a questões ambientais. São apresentadas três situações problemáticas: cheias ou enchentes alagando bairros inteiros, ao lado de áreas de seca extrema. Por último, a imagem de uma área do município de Erechim, mostrando a plantação de soja contígua à área habitada. A plantação aparece, na imagem, dividida por uma voçoroca, que parece ser sequência da rua, voçoroca essa à qual ninguém fez referência. Indagados sobre se não tinham percebido o fenômeno, disseram não dar importância, pois desconheciam tanto o fenômeno quanto suas causas e implicações.

Figura 8 - Enchentes



Fonte: EcoDebate (2013).

Figura 9 - Crise hídrica



Fonte: Freitas (2015).

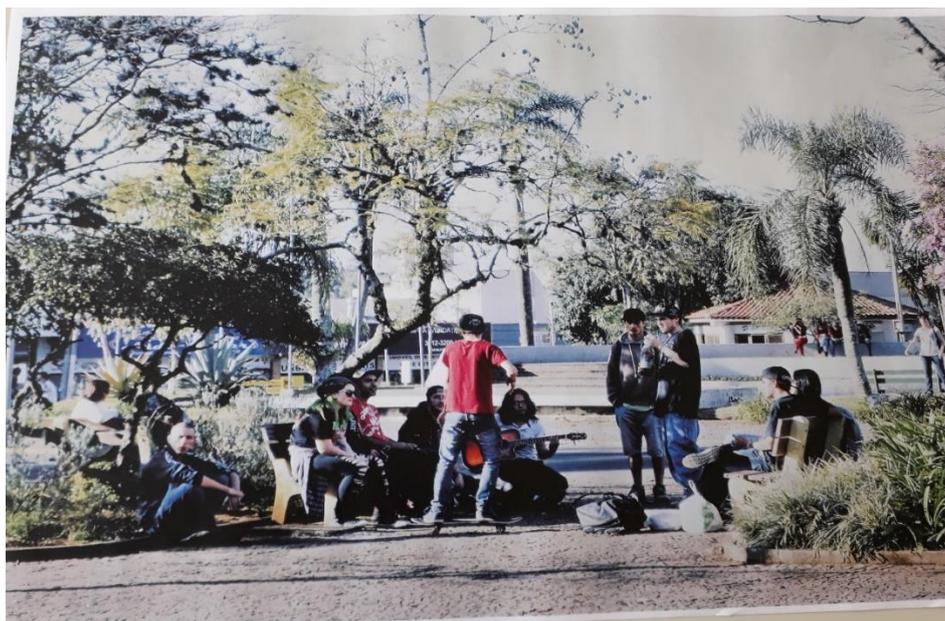
Figura 10 – Voçoroca



Fonte: Lindo (2012).

O terceiro grupo de imagens apresenta jovens em diferentes espaços e situações, indagando-se: o que as imagens representam, se elas têm relação com eles, se é possível modificar as situações ou algumas das situações representadas e, sendo possível fazer isso, como poderia ser feito.

Figura 11 - Jovens - 1



Fonte: Agnes (2012).

Figura 12 - Jovens -2



Fonte: Sachet (2012).

Figura 13 – Jovens - 3



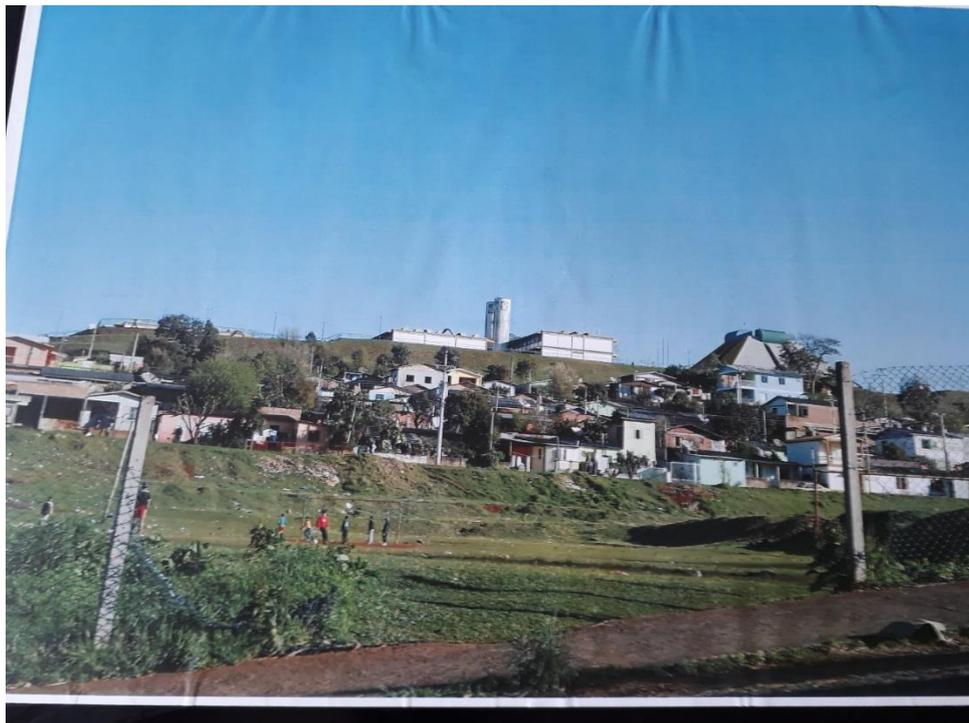
Fonte: Universia Brasil.

Figura 14 – Jovens - 4



Fonte: Agnes (2012).

Figura 15- Jovens - 5



Fonte: Lindo (2012).

Figura 16 - Jovens - 6



Fonte: Reuters (2016).

As Figuras 2, 14 e 15 são imagens/fotografias de lugares da cidade de Erechim. A Figura 12 mostra momento de lazer de jovens, no espaço do “Seminário antes da derrubada das árvores”, e foi, sem muita demora, identificado por eles. A imagem 14 foi também identificada por apresentar a placa nomeando a sorveteria. A imagem 11, depois de alguma discussão, foi

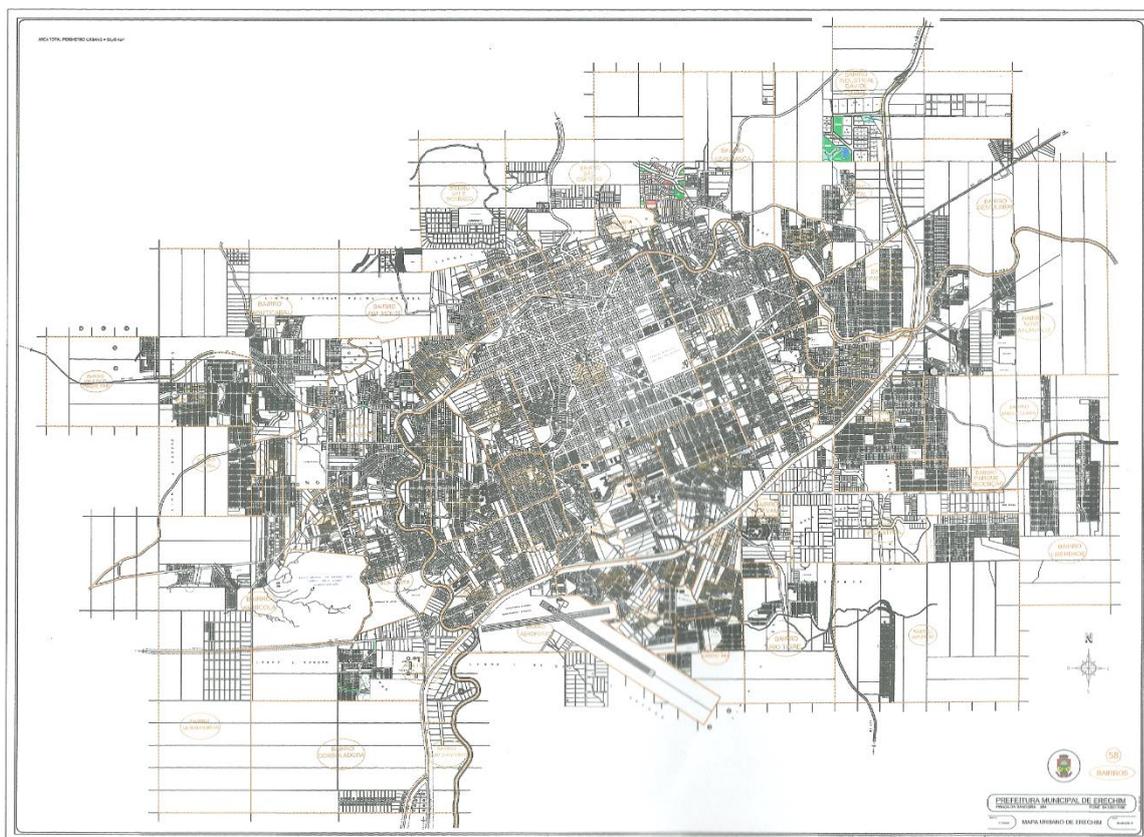
identificada como “da praça do tanque” e a 14 foi identificada como apresentando um espaço da nossa cidade, em um exercício de lógica, em função da autoria das imagens.

No segundo encontro, não se percebeu a mesma desenvoltura do encontro anterior. A disposição pareceu maior para a reflexão e escuta do que para a fala.

Chega o momento do terceiro encontro e, como os estudantes gostaram do bolo de chocolate, ele foi oferecido novamente, pois, afinal, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 141). Isso foi feito em uma demonstração de afeto e da importância atribuída à presença e participação de cada um deles.

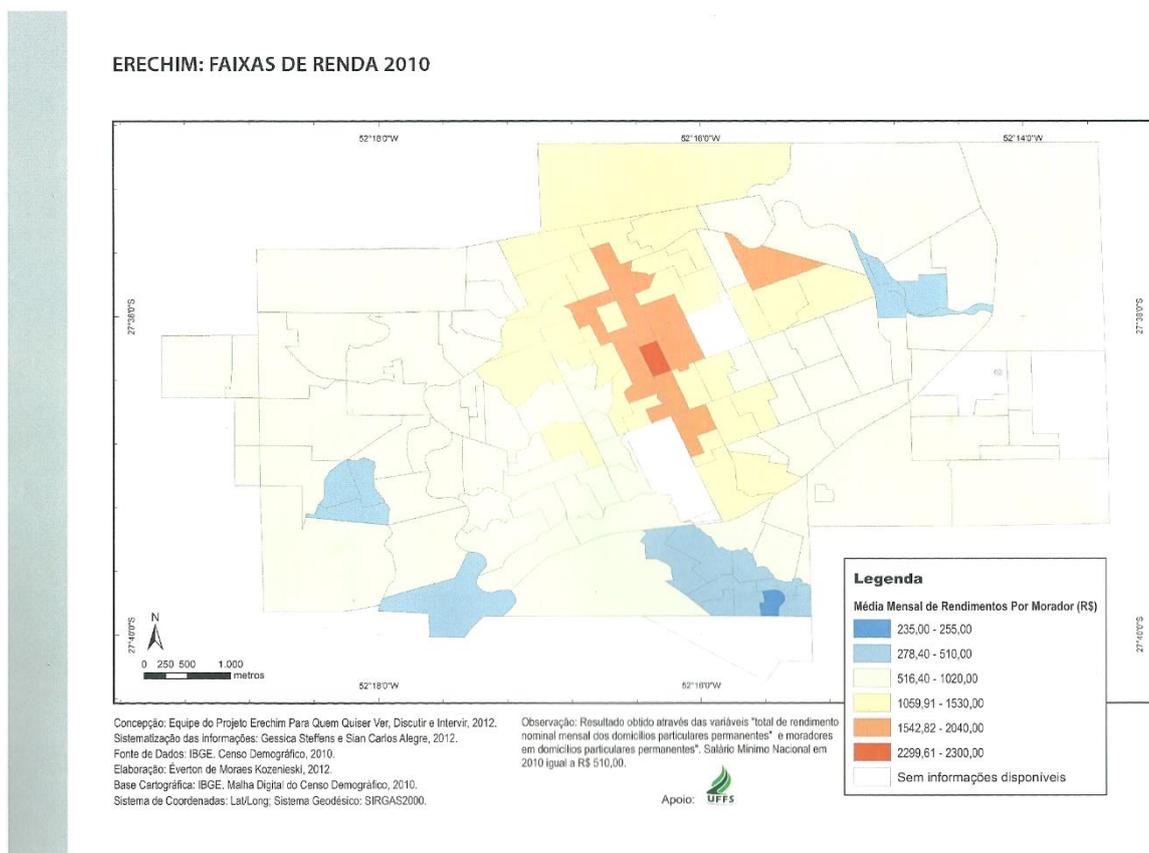
No terceiro e último encontro, fez-se uso da linguagem cartográfica, como um importante elemento de comunicação e reflexão sobre o espaço. Foram apresentados aos estudantes dois mapas, sendo um deles o mapa urbano de Erechim, com a divisão das quadras, lotes, ruas e avenidas e espaços públicos e outro que representava a divisão em bairros, de acordo com a faixa de renda média por morador, em 2010.

Figura 17 - Mapa urbano de Erechim



Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim.

Figura 18 - Erechim: faixas de renda 2010



Fonte: Kozieniski (2018).

De posse dos mapas, os estudantes emudeceram. Começaram a observar e a trocar ideias com os colegas próximos, totalmente envolvidos, tanto que não reagiram em resposta aos questionamentos feitos pela pesquisadora. Pareciam não ouvi-la e entendeu-se, depois, que estavam, quase todos, diante de uma novidade, de algo nunca visto e nunca explorado. Havia mergulhado nos mapas. Após alguns instantes de observação e troca de ideias entre eles, indagou-se se conheciam o mapa de Erechim. Entre os 23, apenas quatro estudantes disseram ter tido contato com ele, no sexto ou sétimo ano. Os demais, sabiam da existência, mas nunca haviam visto o mapa de Erechim.

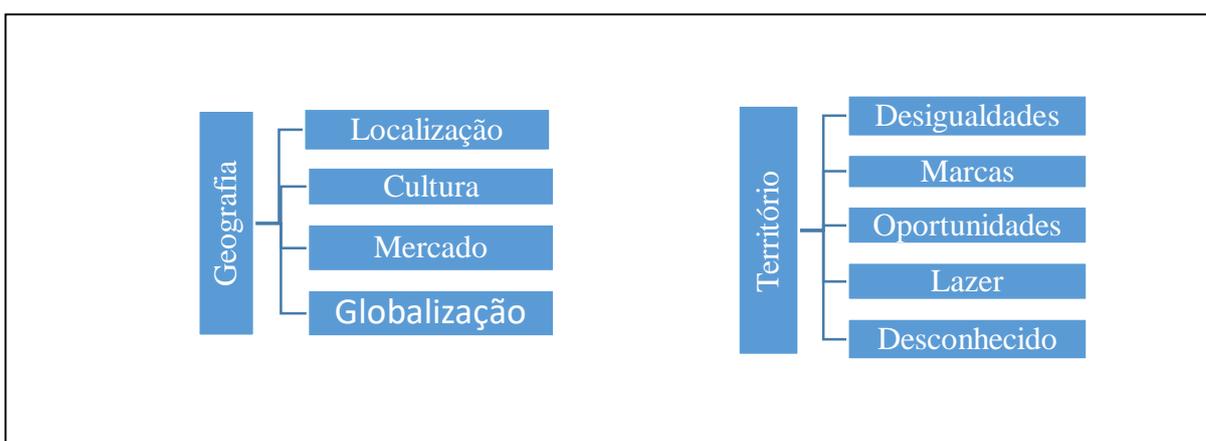
Eles apresentaram facilidade de leitura e familiaridade com a linguagem cartográfica. Neste encontro, a exemplo do anterior, falaram menos, demonstrando refletir sobre o conteúdo dos mapas, afinal, às vezes, as imagens falam mais que as palavras.

Ao encerrar os encontros, os estudantes demonstraram expectativa pelos resultados, afinal, tratava-se de algo do qual fizeram parte e que tem a ver com a própria vida, uma vez que a educação, a aprendizagem, não é para a vida, “é a própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 23), e, na atualidade, a escolarização, pode-se dizer, constitui uma fase da vida.

6.9.4 Analisando o grupo focal

Foram ouvidas, transcritas e analisadas as falas dos estudantes e retomados os objetivos da pesquisa para a definição dos elementos que completariam as categorias Geografia e território, conforme destacado nas imagens a seguir. Na categoria contradições/confusões, destacam-se conceitos e ideias que pareceram contraditórias ou nebulosas, na fala dos estudantes, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

6.9.4.1 Geografia: localização, cultura, mercado e globalização

Entre os conhecimentos destacados pelos estudantes estão aqueles que se referem à orientação e localização e às formas de representação espacial por meio dos mapas, como demonstrado nas falas a seguir transcritas.

“(...) eu vejo a geografia como uma forma de localização e, como o (...) falou que tem a latitude, longitude, tem também as coordenadas que acabam ajudando ainda mais pra indicar o local certo de escavações ou, sei lá, pessoas em perigo”. (Aluno 6).

“(...) é a base do conhecimento de todos, porque desde o início tu tem que aprender a se localizar”. (Aluno 9).

“(...) quando eu penso em Geografia, me remete ao mapa (...) fusos horários, essas coisas”. (Aluno 10).

“(...) tu compra um produto que tá escrito da onde é. Da China, de outro lugar, tu já percebe que veio de muito longe”. (Aluno 2).

O desenvolvimento das noções espaciais de direção e localização são considerados como importantes recursos, no aspecto individual e social. Os estudantes, demonstram compreender a importância dessas habilidades no entendimento da organização e funcionamento do espaço geográfico.

A importância da capacidade de orientação - pontos cardeais- e localização para os deslocamentos diários e leitura de mapas também é destacada pelos estudantes. Nesse sentido, Cavalcanti (2011, p. 95) afirma que “essa referência é extremamente importante para o conhecimento geográfico, já que faz parte de sua linguagem e é com base nela que podem ser explicados diversos fenômenos naturais e sociais do ponto de vista espacial”. Por serem referências universais, ajudam na compreensão das informações sobre o mundo e a “ler mapas cientificamente elaborados” a (CAVALCANTI, 2011, p. 95).

Ao expressarem “tu já percebe que veio de muito longe”, os estudantes apresentam uma compreensão do espaço, não apenas no sentido absoluto, mas, também, relativo e relacional. Sobre a importância da compreensão dessas dimensões do espaço, Lacoste (2010, p. 40) destaca

Numa outra escala, a dos problemas que se colocam na cidade, é surpreendente constatar a que ponto os habitantes (e mesmo os mais preparados politicamente) se acham incapacitados de prever as conseqüências desastrosas que acarretarão tal plano de urbanismo, tal empresa de renovação, que no entanto lhes concerne diretamente. As municipalidades, os promotores estão agora tão conscientes desta incapacidade que eles não hesitam mais em praticar o ‘acordo’ e de apresentar os planos dos futuros trabalhos, pois as objeções são raras e fáceis de iludir. Deveras, as representações espaciais só têm verdadeiro significado para aqueles que as sabem ler, e esses são raros; dessa forma, as pessoas não irão perceber até que ponto foram enganadas, se não após o término dos trabalhos, quando as modificações se tomarem irreversíveis, em boa parte. Esses poucos exemplos, sumariamente evocados, são suficientes, sem dúvida, para dar uma idéia da gravidade das conseqüências que resultam dessa miopia, dessa cegueira que, às vezes, mostram tantos militantes com respeito ao aspecto geográfico dos problemas políticos. Quanto mais esses responsáveis políticos, esses sindicalistas desempenham, um papel importante junto às massas explicando-lhes as origens históricas de uma situação, analisando as contradições de uma formação social, tanto mais eles negligenciam o saber estratégico que é a geografia, da qual eles deixam o monopólio para uma minoria dirigente que, ela sim, sabe se servir, para manobrar eficazmente (LACOSTE, 2010, p. 40).

A compreensão das relações entre os elementos no espaço e dos próprios espaços mostra-se fundamental para o exercício da cidadania ativa e, portanto, tarefa da Geografia.

Se, no passado, as viagens de exploração e conhecimento contribuíram para a constituição da ciência geográfica, hoje, na visão dos estudantes, inverte-se o caminho. Estuda-se a Geografia para explorar os lugares.

“Porque eu planejo viajar, então se um dia eu planejar viajar eu saberei tantas horas lá tem a mais ou a menos, do que estou pertinho e também se o clima muda muito”. (Aluno 13).

“mas também eu acho que ela faz com que a gente expanda os nossos conhecimentos, porque a gente não aprende só de onde vive, a gente também aprende de outros lugares, faz com que a gente saia da linha do horizonte, que a gente passe dela, que a gente conheça mais lugares, que a gente conheça mais pessoas, que a gente conheça outras culturas além da nossa pra ver o quão diverso é o nosso mundo”. (Aluno 11)

A Geografia é percebida como uma Geografia que ensina sobre os lugares, as gentes, as culturas e embora, de acordo com Corrêa (2009), existam diferentes visões de cultura e de suas determinações, certo é que ela se ocupa dos territórios e territorialidades. A Geografia presente na fala dos estudantes preocupa-se com os territórios definidos e delimitados por relações de poder entre governos e países,- ao referirem-se ao mundo, como entre os grupos e indivíduos que formam as diferentes comunidades.

É uma geografia que trata do “espaço banal” (SANTOS, 2011), que é o espaço de todos, constituído em território na medida em que abriga em seu interior a dinâmica das relações da sociedade.

Definida, pelos estudantes como a “base de todo o conhecimento”, na medida em que se preocupa também com as questões naturais, políticas, econômicas e culturais, a Geografia é capaz de contribuir para uma visão ampliada dos espaços territoriais, permitindo transitar em diferentes escalas, desde a local até a global, considerando as relações entre os elementos, sejam naturais, como o clima, sejam as atividades/comportamentos humanos (necessidade de abrigo).

Os estudantes destacam a possibilidade de, por meio dos conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia, “evitar preconceitos”, ao serem compreendidas as diferenças culturais entre os grupos ou sociedades. Assim, ensinar tolerância e respeito também é tarefa da Geografia ao formar para a cidadania.

O entendimento econômico do espaço territorial ou diferentes usos - a produção, a circulação e o consumo, aparecem nas falas dos estudantes.

“(…) também a questão econômica, o que o nosso país produz, o que nosso país não produz, o que ele exporta, o que ele deixa de exportar, toda essa questão da produção (...)
(Aluno 17)

(...) essa questão da exportação quando a gente aprendeu o porquê é mais caro em alguns lugares, tipo exportação ferroviária, rodoviária, (...) a gente fica mais, a gente consegue compreender porque que é onde a gente mora, em alguns lugares é mais caro, algumas coisas mais barato. (Aluno 20)

Eu acho que tem muito essa questão de como eles estão falando da compra de marcas mas, a questão também, algumas marcas que tem esse domínio econômico mais no mundo inteiro, então são as principais, como a gente diz, alguns cartéis, alguns trustes que tem essa questão de comprar e de dominar o mundo de determinados mercados. (Aluno 18)

Os estudantes falam de um território constituído enquanto redes de produção e circulação das mercadorias. Para Saquet (2015b, p. 47), “a circulação, especialmente, através das estradas, é determinante na organização do espaço, definindo redes que interligam diferentes centros. E essas redes são fundamentais na formação e coesão do território”. Ao organizar uma rede voltada ao mercado, produz-se uma interligação com espaços mais amplos, geralmente em escala global, implica uma organização não apenas de uma logística de circulação de mercadorias, mas também de pessoas, de ideias e de capitais.

Na Geografia apresentada pelos estudantes, as redes são pensadas e construídas para as mercadorias e os capitais, na lógica da dominação dos mercados e ampliação dos lucros e não de um processo de integração e desenvolvimento econômico e social dos e nos territórios.

Os processos de monopolização/oligopolização dos territórios em redes de dominação dos mercados a nível global são percebidos como mecanismos de diferenciação dos preços, mas não como mecanismos diferenciadores do acesso às mercadorias e a condições dignas de existência.

Em um mundo dominado pela lógica do mercado, conhecer as suas regras de funcionamento e de relações territoriais reveste-se de importância crucial, enquanto necessidade de sobrevivência, mas também de se conhecer as maravilhas do sistema. Se os espaços de competição entre as empresas são cada vez mais reduzidos, amplia-se a necessidade de competição entre os indivíduos.

Existe um movimento nos territórios, cuja apropriação e utilização, pelos agentes do capital, objetivando sua reprodução e ampliação, definem suas configurações. É o território subordinado à lógica do capital.

Que Geografia é essa que considera apenas as necessidades do mercado e esquece das pessoas? Uma Geografia assim prepara para a cidadania? Ou para o mercado?

A organização do espaço mundial por meio do fenômeno da globalização é destacada pelos estudantes. Para Castro (2010, p. 215), é “um processo que torna toda a extensão do planeta um espaço”, e que se apresenta, para os estudantes, contraditório.

“aquilo que a gente é hoje, envolve a Geografia e a globalização. Muita coisa que a gente tem hoje, progrediu por causa dela. (...) nossos pais, nossos avós, vieram para cá de outros países. Envolve também a mistura de culturas”. (Aluno 2)

“A globalização ela é positiva para nós, ela ajudou bastante na industrialização de toda a população, só que também, ela é uma grande causadora de desigualdade social porque muitos países foram explorados e agora, depois de muitos anos, de séculos, de várias explorações(...) acabaram na pobreza. Tipo a África, foi explorada”. (Aluno 9)

“eu acho que(...) ligado à globalização, foi que as grandes indústrias, a poluição que desequilibra o clima, que faz ocorrer enchentes, muitas vezes secas”. (Aluno 6)

“tem a questão do desemprego estrutural, quando tira lá os empregados e colocam as máquinas”. (Aluno 12)

O fenômeno da globalização é apresentado ligado ao processo de constituição do nosso país, à vinda dos imigrantes europeus, que, trazidos pelo mesmo movimento que os tornou expropriados em suas pátrias, trouxe o progresso e o desenvolvimento. Os estudantes destacam a formação de uma nova cultura, com os elementos trazidos pelos diferentes grupos. Portanto, alheios às suas determinações, os processos de desterritorialização/reterritorialização dos antepassados apresenta apenas uma face, a do branco europeu e civilizador.

Essa é a globalização do século XVI, com o processo dos descobrimentos e a nossa inserção colonial no mercado internacional, cujas consequências ainda marcam profundamente a sociedade e o território. Obviamente a visão de progresso e desenvolvimento é a do colonizador que via/vê o nosso território e os povos indígenas que aqui habitavam como atrasados. Aqui a globalização apresenta-se como “fábula”⁴. Se a nossa globalização, no conjunto das falas, é considerada como fábula, a do continente africano mostrou seu lado perverso.

Perpetua-se a visão de um continente pobre, sem considerar que, inserido no mundo capitalista, no continente africano, assim como em nosso país, existem os contrastes: a produção de riquezas que gera pobreza, a abundância e a miséria.

⁴ Milton Santos (2008, p. 18) considera a “existência de três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização”.

A visão dominante entre os estudantes parece ser a de que a globalização e a industrialização são fenômenos ou atividades que ocorrem independente de uma organização capitalista do espaço, ignorando que

o capital não tem absolutamente nenhuma forma de se autolimitar; do mesmo modo não se pode encontrar no mundo uma força contrária que o restringiria, sem superar radicalmente o sistema do capital tal como este é. O capital, portanto, teve que seguir seu curso e lógica de desenvolvimento: ele teve que englobar a totalidade do planeta. (MÉSZÁROS, 1999, p. 22).

Abarcar a totalidade do planeta tornou-se possível devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, que produziu o desemprego percebido como “estrutural, quando tira lá os empregados e colocam as máquinas”, visão equivocada porque, conforme Santos (2011, p. 13), “não é a técnica que produz o desemprego é a política”, o uso que se faz da técnica, neste caso, é para gerar mais lucros e não justiça social.

Na visão dos estudantes, os desequilíbrios ambientais, responsáveis também por aumentar desigualdades sociais, decorrem da globalização e não de um capitalismo voraz, cuja produção não ocorre sem grande destruição.

A globalização como possibilidade não existe. Que Geografia é essa que se propõe formar para a cidadania, mas se apresenta determinista?

6.9.4.2 Território: desigualdades, marcas, oportunidades, lazer e lugar desconhecido

Os territórios e suas diferentes dimensões são destacados pelos estudantes, sendo que, em cada momento, uma delas é dominante.

“Dubai tem muito dinheiro, enquanto que em grande parte da África tem muito pouco dinheiro(...) e acho que isso tem questão também das marcas quererem investir mais em países com maior desenvolvimento”. (Aluno 21)

“que em Dubai tem bastante investimento através do governo. (Aluno 22)

“Tem pessoas que tem demais e as que tem de menos. E as que tem demais acabam abusando do que tem, sendo que elas poderiam ajudar e manter um padrão”. (Aluno 7)

“da diferença cultural que não é muito material, essa questão de branco, negro, índio e pardo”. (Aluno 14)

Há a percepção das desigualdades econômicas dos territórios e os processos de desterritorialização/reterritorialização do capital, que se desterritorializa no seu país de origem para se reterritorializar em espaços territoriais que ofereçam maiores possibilidades de lucro.

Nessas condições, “o território é produto e condicionante da reprodução da sociedade” (SAQUET, 2015a, p. 58). Diferentemente de Dubai, a África não oferece, na visão dos estudantes, as mesmas possibilidades de lucratividade e, portanto, de territorialização das empresas, ao mesmo tempo em que descrevem a “(i)materialidade dos objetos e relações sociais e, por isso, podemos ver o território” (SAQUET, 2015a, 171). Visto nas suas diferenças e desigualdades, aqui ele mostra-se no seu aspecto mais perverso, o da falta e da exclusão, a face política do território.

Se, por um lado, há o reconhecimento da importância das políticas públicas na diminuição das desigualdades, por outro, os estudantes apresentam uma visão neoliberal do Estado a serviço do capital, quando apontam as ações individuais de solidariedade a serviço do resgate da dignidade humana.

Ao destacarem que a Geografia preocupa-se também “da diferença cultural que não é muito material” apresentam uma outra dimensão do território, que, embora, para os estudantes, apareça mais como dimensão cultural, é percebida também como desigualdade entre os grupos/povos formadores da população brasileira.

O reconhecimento da necessidade e importância das políticas públicas, tanto em ações afirmativas de igualdade como na diminuição das desigualdades no e dos territórios, apresenta-se fundamental para o cidadão. Entende-se que esta é mais uma contribuição da Geografia, enquanto formadora do cidadão.

Em uma economia globalizada, as marcas para consumo estão dispostas no território.

“Pra mim, essa imagem remete bastante a Revolução Industrial, né, que tem a ver com países subdesenvolvidos, tentando crescer trazendo essas marcas mais fortes para esses países. Lógico, não as empresas principais, mas filiais (...) pra acabar ganhando dinheiro”.
(Aluno 12)

de “marcas de poder como de fastfood, a McDonalds(..) de xampu, de sabonete, da jhonsons&jhonsons(...). Em vários países tem a mesma marca(...) Estados Unidos, Brasil, China”. (Aluno 3)

“nos filmes por exemplo como Vingadores(...) a marca(...) aparecendo lá com destaque (...)(Aluno 23)

(...)um famoso que a gente gosta(...) ele tá usando, então isso é bom(...) a gente vai direto”. (Aluno 1)

“que a gente já nem sabe o que que a gente é”(Aluno 2)

“porque a gente fica julgando muito o outro, pra dizer, que se tipo tem alguma coisa de marca(...) então a gente acaba tendo esse preconceito das pessoas”. (Aluno 1)

O processo de industrialização de alguns países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil, ocorrido após a Segunda Guerra, é destacado pelos estudantes, processo que se deu por meio da transferência de filiais das grandes empresas das chamadas economias avançadas ou países desenvolvidos, em busca de ampliar mercados e lucros em decorrência dos menores custos de produção encontrados nos países pobres. É a globalização da produção e do consumo.

Os estudantes percebem-se transformados pela mídia, refêns do consumo de “marcas de poder”, muitas vezes de forma sutil, como nos filmes, nos quais o mocinho/herói ostenta determinada marca ou produto. Para Santos (2014, p. 48), “o poder do consumo é contagiante, e sua capacidade de alienação é tão forte que a sua exclusão atribui às pessoas a condição de alienados”.

Eles percebem-se, também, dependentes do consumo de certos produtos, como o celular e o micro-ondas, que, no dia a dia, ocorre de forma “automática”. Para Marx (2008, p. 250), “a produção dá lugar ao consumo porque cria o modo especial de consumo e o estímulo para o consumo, a própria capacidade de consumo sob a forma de necessidade”. Enveredados nesse processo, abdicamos da reflexão no agir, daquilo que nos define como humanos, que é a capacidade de pensar.

As marcas estão no território e ostentá-las ou não define à qual porção do território cada um pertence. Somos julgados como bons ou maus consumidores. Aos preconceitos de cor/raça, sexo, junta-se o preconceito do consumo.

O território vivido pode apresentar-se também enquanto oportunidades ou negação delas.

“Porque tem muitas crianças que tem que ir muito longe para conseguir estudar, desanimam e optam por trabalhar”. (Aluno 14)

“Não é todo mundo que consegue passa numa federal porque ficou estudando no médio. Aqui, a gente, por exemplo, não estuda, eles estudam de manhã e tarde. Então, enquanto a gente estuda muitos trabalham, (...) não é todo mundo que consegue. A gente que estuda em escola pública, tem algumas que ainda estão completamente sem professores”. (Aluno 16)

“quem nasce na favela às vezes já nasce sabendo que vai ter que fazer algo pra ganhar dinheiro, quem nasce, digamos, que nem a gente, a gente sabe que vai ter que estudar

pra conseguir um trabalho bom e futuramente ganhar bem. Conforme a cultura muda, muda o jeito de pensar e as atitudes”. (Aluno 10)

(...) muitas vezes ele vai seguir nesse exemplo porque está mais perto, mais próximo da realidade dele”. (Aluno 1)

“a falta de foco também faz com que seja muito mais difícil uma pessoa miserável entrar numa faculdade, numa federal principalmente. (Aluno 16)

“Eu acho que os países que tiveram mais materiais e mão de obra retirada deles (...) foram tiradas todas as oportunidades para conseguir se erguer”. (Aluno 15)

Trabalho e estudo são vistos como oportunidades, não como direitos sociais garantidos a todos na nossa Constituição Federal - oportunidades enquanto possibilidades de consumo e de integração ao sistema dominante, tanto das pessoas como dos países. Eles percebem as desigualdades no acesso à educação, mas elas são consideradas como questões culturais, de foco ou de opção.

É cada vez maior o número daqueles que são obrigados a longos deslocamentos de casa à escola. Em nome de uma racionalidade nos gastos públicos, em que educação é um negócio e não um direito, reduz-se o número de escolas, tanto na cidade como no campo, obrigando as crianças e os adolescentes a longos trajetos, de casa à escola, ou a sair de suas comunidades na área urbana, que é a realidade da quase totalidade dos estudantes participantes desta pesquisa, devido à inexistência de escola de Ensino Médio nos bairros onde residem. Os estudantes não são considerados na sua totalidade, em que a dimensão física é condição para as demais. Maltratados nesta dimensão, abandonam a escola, renunciando à oportunidade e à perspectiva de um trabalho melhor remunerado no futuro.

Os estudantes observam que existem diferenças na escola que é ofertada nas áreas centrais e nas áreas periféricas. Mesmo a escola pública possui diferenças na sua estrutura física e de professores, e que mesmo as melhores escolas públicas, “como é a nossa”, segundo os estudantes, está em desvantagem em relação à escola privada. Eles entendem que estão inseridos em uma competição em que o ponto de partida não é o mesmo para todos, mas o de chegada, que deveria ser o mesmo, a escola e a sociedade não garantem.

Ao associar o local de nascimento ao futuro do ser humano, os estudantes expressam uma visão histórica/espacial determinista, ao considerar que o marginalizado já nasce condenado a abdicar dos sonhos de inclusão na sociedade do capital. Existe também uma linearidade de concepção, na medida em que associam estudo a um trabalho bem remunerado.

A cultura, aqui entendida como as condições materiais objetivas da família do estudante, são consideradas como definidoras de sua subjetividade. Marx (2009, p. 32) disse que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

Por outro, os jovens são culpabilizados pelos insucessos nas disputas pelos espaços. Atribuem à “falta de foco” por parte dos jovens mais pobres o não ingresso na universidade pública. Consideram-se e reclamam de uma desvantagem na disputa com os estudantes da escola privada, enquanto, para os outros, não consideram o mesmo argumento. Acabam, assim, reproduzindo o mesmo discurso que condenam.

Nestas condições, para Sanfelice (2013, p. 135), formamos e moldamos “o cidadão para o trabalho e para o consumo. Forma-se e molda-se o cidadão para a alienação no trabalho e para a passividade conformada nas estruturas da sociedade”.

No caso dos países, predomina a mesma lógica, a das oportunidades. Os estudantes referem-se ao continente africano, muitas vezes, como um único território nacional, parecendo ignorar que as condições em que se encontram grande parte dos países daquele continente deve-se à destruição das formas de organização econômica e social e à imposição do modo de produção capitalista.

Em um mundo em que pressões de diferentes ordens apresentam-se inclusive para os adolescentes, o lazer é destacado como necessidade fundamental.

<i>(...) socializar, conversar e arejar a cabeça do dia a dia. (Aluno 7)</i>
<i>(...) os lugares que a gente tem em Erechim, não são muitos, mas tem. (Aluno 18)</i>
<i>(...) e onde tem as vezes é meio perigoso tu ir porque tem pessoas usando drogas. (Aluno 18)</i>
<i>(...) muitas praças aqui da cidade que foram pichadas e as vezes quebram os monumentos que tem. (Aluno 18)</i>
<i>(...) cada um escolhe o lugar que se identifica mais (...) a realidade de cada um. (Aluno 9)</i>
<i>(...) na impossibilidade de fazer certas atividades eles procuram outro lugar. (Aluno 3)</i>
<i>(...) por exemplo, numa periferia a prefeitura colocar uma quadra de futebol, ou por exemplo, (...) colocarem uma loja de comida pra gente que nem tem no McDonalds”. (Aluno 16)</i>

O significado do lazer para os estudantes demonstra que este constitui espaço de socialização, de compartilhar experiências e, portanto, de aprendizagem. O lazer é visto como uma necessidade para “arejar” das pressões da competição por espaço de inserção, ou não exclusão na sociedade de consumo.

Eles percebem restritos os territórios e as opções de lazer, formados por espaços como o do “seminário”, praças ou mesmo terrenos baldios, que podem se transformar em um campinho, reclamando a necessidade de oferta de espaços culturais, por parte do poder público.

Os estudantes demonstram preocupação com as transformações dos e nos espaços de lazer, que, por meio da reorganização, podem impedir a realização de determinadas atividades, obrigando a procura de alternativas. Enquanto concebem como “natural” ter que se deslocar para outros espaços, em função dessas transformações ou de equipamentos danificados ou porque, frequentados por usuários de drogas, tornam-se inseguros. Não demonstram disposição para disputar os espaços ou reivindicar melhorias.

O lazer é concebido na lógica do mercado e da sociedade de classes, à medida que deve ser “de acordo com a realidade de cada um”. Pensam uma organização dos territórios de lazer que eles poderiam usufruir diferente daqueles da periferia. Eles concebem, de acordo com Mascarenhas (2004, p. 80), um “mercolazer”, “forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria”. Nessas condições, o lazer não é um direito, mas objeto a ser conquistado no mercado.

A observação dos mapas permitiu aos estudantes verem o espaço habitado por eles e por onde circulam diariamente de uma outra perspectiva, a que torna possível desvendá-lo. Eles destacam que

<i>(...) é uma nova forma de ver a cidade, porque a gente consegue enxergar, talvez locais que eu não conhecesse antes (...). (Aluno 4)</i>
<i>Eu acho que o mapa é muito bom pra gente se identificar(...) mostra as regiões mais ricas da cidade, mais pobres (...). (Aluno 3)</i>
<i>(...) pra ver os vários locais que tem aqui em Erechim, que tipo eu não conhecia, (...) é um monte de locais novos. (Aluno 7)</i>
<i>(...) pra mim tá tudo interligado, a relação do dinheiro com a moradia né, em relação às pessoas que estão mais distantes(...) que tem menos condições (...). (Aluno 12)</i>
<i>(...) no mapa aqui da renda eu posso dizer que no meu caso o valor também estaria errado(...) não é que é um bairro que só tem gente com tal renda. Tem gente que prefere</i>

morar em bairros menores e com renda mais baixa, tipo é uma questão de opção mesmo.
(Aluno 16)

Na presença dos mapas, percebem o desconhecido, o mapa e o espaço urbano. Descobrem que existe uma “nova forma de ver a cidade” e que esta permite ver o conjunto da área urbana. Eles percebem que existe, no espaço urbano, uma segregação, de acordo com as faixas de renda, e que é essa renda que determina o lugar de cada um, no território urbano. Para Lefebvre (2006, p. 268), “o mapa mostra onde estão” num território segmentado, onde cada um vale “em função do lugar onde vive” (SANTOS, 2014, p. 140).

Portanto, ao se verem no mapa, não se reconhecem, uma vez que isso implica reconhecer que o arranjo espacial abriga “relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classe” (MOREIRA, 2007, p. 62). Há a negação de que a opção é, na verdade, falta de opção. Para os estudantes, habitar espaços territoriais menos nobres, “com renda mais baixa, é uma questão de opção”. Essa “opção” (SANTOS, 2014) resulta, geralmente, da atuação de interesses do mercado e dos governos, de forma combinada.

Se “para mudar a vida, é preciso mudar o espaço” (LEFEBVRE, 2006, p. 262), mudanças no espaço significam mudanças das condições de vida e, portanto, do território habitado. Realizar estas mudanças significa intervir na lógica de construção dos espaços territoriais, que, dominados pela lógica do mercado e de governos, geralmente, submetidos a esta lógica, do mercado e do lucro, produzem e aprofundam as desigualdades territoriais.

Conforme já mencionado, para Saquet (2015b, p. 38), “o território é uma construção social, histórica, relacional e está sempre vinculado a processos de apropriação e dominação do espaço e, evidentemente, às pessoas”. Considerando que o território é o espaço onde a vida e as relações acontecem, e a conquista da cidadania é um processo coletivo, sentir-se pertencente, isto é, identificado com aquele território ou grupo, é fundamental para uma cidadania ativa.

Sendo a “identidade um modo de ser coletivo [...] significa espacialidade e/ou territorialidade” (SAQUET, 2015b, p. 147), esta territorialidade significa apropriar-se do espaço, conhecer a organização espacial na sua lógica, desvendar a paisagem. Contribuir para a construção da territorialidade, no sentido do conhecimento e apropriação do espaço, apresenta-se como tarefa fundamental de uma Geografia formadora da cidadania.

6.9.5 Contradições/confusões

De acordo com Moreira (2007, p. 63), “o espaço é o objeto da geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço é o seu objetivo”. Em algumas falas, os estudantes parecem confundir a ciência geográfica com o seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Assim, o aluno externa que “(...) a Geografia é uma coisa muito boa pro mundo, assim, e é ruim também, porque como as armas né” (Aluno 7).

Do conjunto das falas, uma pronuncia que a Geografia não é o sujeito, que o sujeito é o ser humano na sua historicidade e espacialidade dizendo: “(...) discordo (...) de que a Geografia tem é parte ruim. Acho que não é a Geografia e sim as pessoas que tão fazendo, a Geografia só expõe (...) a Geografia só expõe os lados ruins e bons, mas as pessoas que modificam e que montam isso” (Aluno 12). Expressa um entendimento de que, conforme Moreira (2007, p. 64), “o espaço não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas. [...]. O espaço geográfico é um espaço produzido”.

Os estudantes percebem que existem contradições no próprio sistema, ao expressarem que “comércio de armas é uma coisa ruim né, mas daí tem o comércio de alimentos”, embora não apresentem a fome como o contraditório do alimento. O mesmo ocorre com o fenômeno da globalização, ao apontarem que “ela pode ser algo muito bom para nós porque ela ajudou a desenvolver a nossa sociedade, mas ela também é algo muito ruim né, porque ela é uma das maiores causadoras de desigualdades sociais”. A globalização é tomada como se fosse o próprio sistema e não um fenômeno deste, produzido na sua necessidade de expansão para sobrevivência.

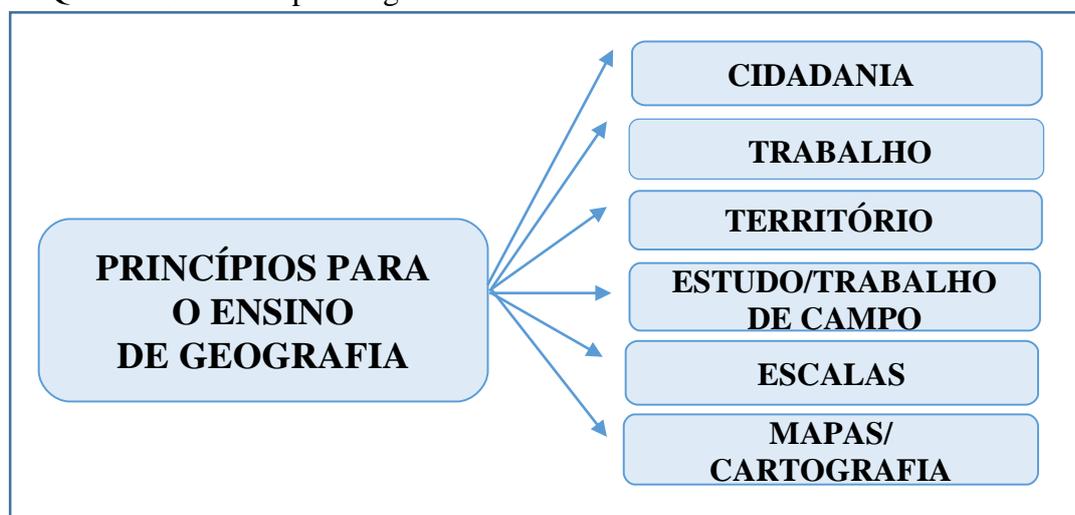
O espaço produzido é a cada dia mais complexo, o que torna o seu entendimento, que é tarefa especialmente da Geografia, cada vez mais importante para o exercício da cidadania.

7 PRINCÍPIOS/ SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Pesquisar procurando compreender a contribuição dos professores de Geografia, na Educação Básica, para a formação dos estudantes, com vistas a uma cidadania ativa, reafirmou a crença na necessidade e importância da formação dos professores - inicial e continuada, garantindo também as condições objetivas de tempo, estrutura e recursos materiais e econômicos, aos professores e à escola. Nessas condições, é possível dominar os aspectos teóricos e metodológicos da disciplina e da didática geral, o conhecimento dos documentos definidores do sistema e orientadores da sua organização e funcionamento e apropriar-se do PPP da escola para realizar a seleção e organização dos conteúdos de acordo com o projeto de escola, de sociedade e de cidadão definido pela comunidade escolar e no projeto de nação.

A partir dos resultados da pesquisa e, especialmente, da escuta dos estudantes, entende-se ser importante considerar no ensino da Geografia os princípios/sugestões, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Princípios/sugestões



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

7.1 GEOGRAFIA E CIDADANIA

Trabalhar com os estudantes na perspectiva da cidadania enquanto um exercício dos direitos e do direito a reclamar por mais direitos (BENEVIDES, 1991). Reconhecendo que essa possibilidade só existe em sociedades democráticas, a democracia é, portanto, uma condição para a cidadania, precisa ser um valor essencial a ser defendido ou reclamado.

Sabendo que o cumprimento das leis e normas é dever de cada um e é necessário conhecê-las, tanto para o seu cumprimento como para se organizar e exigir a sua efetivação, torna-se imprescindível o conhecimento daqueles que constituem os direitos da cidadania brasileira e que, de acordo com a Constituição Federal, são de três tipos - civis, sociais e políticos. A dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões depende do conjunto dos direitos para que se efetive.

Segundo Santos (2014, p. 56), “o cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro”, para si e para a sociedade. Em uma sociedade de classes, extremamente desigual como é a nossa, o Estado, enquanto poder público, deve ser o mediador e garantidor dos direitos a todos, de uma igualdade substantiva e não apenas no aspecto legal.

7.2 GEOGRAFIA E TRABALHO

Considerando o trabalho como direito social expresso na Constituição Federal, e como atividade que nos constitui enquanto seres sociais, entendemos que este é um importante conceito/conteúdo dos currículos da Geografia da Educação Básica.

Neste sentido, faz-se necessária uma prática pedagógica que contribua para que os estudantes compreendam o trabalho como “uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade”. (ANTUNES, 2011, p. 432).

O trabalho, condição da existência humana e realizado com o esforço físico e intelectual, (ANTUNES, 2011), ao longo da história do pensamento ocidental, apresentou-se com diferentes significados: como honra, martírio, castigo, criação. Sob o capitalismo (FRIGOTTO, 2009, p. 175), “o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e trabalhador para designar a classe trabalhadora”. Sendo o trabalho reduzido a emprego (FRIGOTTO, 2009), nem toda atividade necessária e importante, como cuidar da casa e dos filhos, é considerada trabalho.

Formar para o exercício da cidadania é levar os estudantes a compreenderem que “é somente a classe trabalhadora que produz todos os valores”. (MARX, 2010, p. 29). É o trabalho o produtor das riquezas, incluindo as máquinas e os instrumentos de trabalho.

7.3 GEOGRAFIA E TERRITÓRIO

O conhecimento dos espaços na sua dimensão territorial, ou seja, “definidos e delimitados por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 2000, p. 78), ou ainda, conforme Saquet (2015a, p. 38), como “uma construção social, histórica, relacional e sempre vinculada a processos de apropriação e dominação do espaço e, evidentemente, às pessoas”.

Sendo o território, enquanto espaço vivido, o local onde se exerce a cidadania, deve-se conhecer este enquanto apropriado pelas diferentes atividades econômicas. Aprender o território enquanto espaço econômico das grandes empresas, da produção, da circulação e do consumo em escala, mas, também, como o espaço da produção e do consumo, sustentável, cooperativo, solidário e alternativo e como o território enquanto espaço do trabalho, do convívio, das lutas e disputas por espaços de viver, de poder e dominação.

7.4 GEOGRAFIA E ESTUDO/TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo (ALENTEJANO; ROCHA LEÃO, 2006, p. 53) foi importante no desenvolvimento da ciência geográfica, pois

desde os primórdios da Geografia os trabalhos de campo são parte fundamental do método de trabalho dos geógrafos. Aliás, a sistematização da Geografia enquanto ciência muito deve ao conjunto de pesquisas e relatórios de campo elaborados anteriormente por viajantes, naturalistas e outros, verdadeiro manancial de informações que foram essenciais para a construção das bases para o desenvolvimento da Geografia. (ALENTEJANO; ROCHA LEÃO, 2006, p. 53).

Entende-se que, assim como para os geógrafos, o trabalho de campo é importante para os estudantes, pois permite melhor compreensão dos conteúdos/conceitos e, portanto, ampliação dos conhecimentos geográficos.

Sendo a paisagem o aspecto percebido do espaço/território, a sua leitura e desvendamento, no sentido da compreensão da sua formação e transformação é um exercício importante e, por isso, a necessidade de ida a campo. Conforme Lacoste (2006, p. 91),

deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas.

Sobre a importância do trabalho de campo, Castrogiovanni (1984, p. 72) destaca que

para nós, é toda a atividade oportunizada fora da situação de sala de aula, que busca concretizar etapas do conhecimento pela observação direta de elementos significativos para o campo da Geografia. Não significa uma pesquisa, tampouco é sinônimo de viagem. É simplesmente levar o aluno a descobrir o que nós professores já sabemos.

Embora nem sempre seja possível realizar saídas da escola, em grupo, com estudantes, pode-se orientar para que essa atividade seja realizada individualmente, nos percursos diários e que os elementos observados “sejam sistematizados e estudados no momento seguinte” (CAVALCANTI, 2012, p. 181).

Sobre a importância da ida à campo, Azevedo e Lacerda (2016, p. 3) destacam que esta, quando aliada aos aspectos teóricos da disciplina, possibilitam uma “visão ampla e crítica” das relações/interações entre os elementos da natureza e da sociedade.

7.5 GEOGRAFIA E ESCALAS

A distribuição dos fenômenos no espaço geográfico acontece em diferentes escalas. A compreensão delas requer que se considere os níveis dessa escala desde o local, o nacional e o global, pois existe uma articulação e interdependência dos fenômenos no espaço. Os fenômenos podem apresentar-se em “diferentes escalas, redes, territórios e territorialidades”, (GOMES, 2008, p. 41), e analisá-los a partir dessas diferentes formas de expressão e das suas múltiplas influências é importante para desvendá-los.

Ao considerar, no ensino da Geografia, as diferentes escalas, parte-se da compreensão da inter-relação e interdependência dos fenômenos no espaço e, assim, dos diferentes espaços e territórios que abrigam a sociedade.

Como membros de uma sociedade, ensinar os estudantes na Educação Básica a ler o espaço vivido, isto é, a escala local, é ensinar a ler o mundo, o que

significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo. (CASTELLAR, 2005, p. 212).

O estudo do espaço enquanto território de cada um, mostrou-se capaz de sensibilizar os estudantes para perceberem uma outra realidade, não vista da perspectiva do olhar de todo dia. É importante que o professor ensine olhar o espaço em todas as suas escalas, sendo que a do território vivido dá a dimensão de onde nos situamos, como cidadãos na sociedade de classes.

7.6 GEOGRAFIA E MAPAS/CARTOGRAFIA

Desde o homem pré-histórico, há registros do uso da cartografia. Ela servia para “delimitar os territórios de caça e de pesca”, (FRANCISCHETT, 2007, p. 3), para orientar-se e localizar-se. Assim, é remota a importância do estudo da Geografia e dos mapas, sendo que “hoje a cartografia continua com o propósito de representar o espaço em que o homem habita, age, reage e transforma”. (FRANCISCHETT, 2007, p. 3).

Lacoste (2010) diz que a Geografia, e especialmente a cartografia, possibilita às pessoas conhecer, organizar/planejar e dominar o espaço. Ler e compreender o espaço representado nos mapas passa pelo conhecimento básico de técnicas de mapeamento. O mapeador precede o bom leitor.

O mapeamento como atividade que possibilita a formação de conceitos (ALMEIDA; PASSINI, 1991), não pode ser ação mecânica de nomear locais e elementos, mas “fazer o mapa” e neste processo habituar-se à linguagem cartográfica.

Para Castellar (2005, p. 216),

a cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação, imprescindível em todas as esferas da aprendizagem de Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais, que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da Geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas para entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

O uso da linguagem cartográfica no estudo das diferentes escalas dos fenômenos espaciais facilita a sua compreensão e torna agradável e interessante o estudo, pois apresenta uma espécie de enigma a ser decifrado, desafia o estudante. Na leitura dos mapas e, portanto, do espaço territorial a partir do local de vivência, estes deixam de ser frios e inertes e transformam-se em espaços e objetos cheios de calor e vida, que mexem com as emoções e sentimentos dos estudantes, o que é fundamental para a aprendizagem e a formação do cidadão.

7.7 CONCLUINDO SOBRE OS PRINCÍPIOS

Como professores de Geografia, realizar uma prática pedagógica com o objetivo de formar cidadãos, fundamenta-se no reconhecimento de que somos condicionados, mas não determinados, porque sujeitos históricos/espaciais. Nesse sentido, importa movimentar-se,

guiados por princípios orientadores da caminhada, em um percurso não linear, diverso e dinâmico.

O estabelecimento dos princípios da cidadania, território, escalas, mapas/cartografia e trabalho de campo como fundamentais no trabalho com a ciência geográfica baseia-se na concepção de cidadania enquanto existência e exercício de direitos e deveres e territorialmente localizada. Portanto, conhecer os direitos e deveres definidores da cidadania e o território onde ela é exercida, é condição da sua existência.

Espera-se, com esses princípios/sugestões, contribuir para a qualidade do ensino da Geografia na Educação Básica no sentido de se perseguir uma formação cidadã. Assim como a cidadania constitui-se em uma construção histórica e, portanto, mutável, os princípios apresentados são igualmente históricos, pois resultam de um determinado contexto de escola e de sociedade. Ambas, escola e sociedade, movimentam-se, transformam-se, mudando os princípios que orientam o trabalho pedagógico formador do cidadão.

Considerando-se, então, a historicidade e espacialidade desses princípios, pretende-se que, transformados em documento e encaminhados às escolas da região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, onde estamos inseridos, sejam orientadores do trabalho com a disciplina de Geografia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a formação do cidadão é um dos objetivos da Educação Básica. A Geografia, como um componente curricular da Educação Básica, contribui para esta formação. Então, nesta pesquisa, houve a proposição de desvelar não somente a contribuição da Geografia na formação cidadã, mas, especialmente, analisar que cidadania resta implícita na formação geográfica. Para isso, tornou-se necessário compreender em que medida a prática pedagógica e, portanto, o ensino da Geografia, contribui na efetivação desse objetivo, o que constituiu o interesse da presente pesquisa.

Considerando o contexto da escola pública pesquisado, buscou-se analisar como os estudantes percebem o espaço vivido enquanto território que se efetiva nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, no mundo contemporâneo, a partir do estudo da Geografia. Para tanto, a análise das práticas pedagógicas dos professores, com a intencionalidade da formação cidadã, considerando os objetivos da Educação Básica, enquanto projeto de nação, da escola e da disciplina trabalhada, neste caso, a Geografia, foi fundamental para essa compreensão.

Nesse sentido, procedeu-se à análise dos documentos balizadores do processo educativo dentro da escola. O primeiro documento analisado, o PPP da escola, é o documento que expressa a visão de cidadão e de cidadania da sua comunidade escolar, pois resulta da construção coletiva, em um processo realizado considerando-se os limites objetivos e da subjetividade dos sujeitos nessa construção. Tal documento, do ponto de vista do sistema, pode se apresentar inovador, mas não revolucionário, porque construído dentro dos seus limites.

A partir dos planos de trabalho dos professores, foram analisadas as práticas pedagógicas na disciplina de Geografia, observando os conteúdos e as metodologias adotadas no processo de ensinar e aprender. A análise dos livros didáticos permitiu compreender a/as visão/ões de mundo e de sociedade que são apresentados, por meio dos textos e das imagens, compreendendo-se, portanto, a sua contribuição para a formação do cidadão. Assim como o PPP da escola, estes documentos, planos de trabalho e livros didáticos permitem perceber algumas (in)coerências do processo. Como formar cidadãos se estes não são apresentados na centralidade do processo de produção das riquezas e das mercadorias? Que cidadão formar quando não é considerado que a essência da cidadania é a existência de direitos e também de deveres?

Analisados os documentos e suas contribuições ao processo de formação dos estudantes cidadãos, tornou-se importante ouvi-los, pois se entende que “epistemologicamente, é possível,

ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (FREIRE; SHOR, 1986, p.132). Esse processo de escuta constituiu, também, um processo de intervenção, porque se entende que possibilitou aos estudantes observarem, refletirem, verbalizarem e, ouvindo os colegas, reelaborarem/repensarem ideias e concepções a respeito dos conceitos e categorias fundamentais da ciência geográfica - espaço, paisagem, território, lugar, região, redes, nós e, portanto, acerca da visão do espaço enquanto território definido e delimitado por relações sociais e, conseqüentemente, relações de poder.

Na análise, considerou-se o cidadão definido a partir da existência de direitos e deveres e da possibilidade de movimentar-se no sentido de ter mais direitos. Assim, pode-se dizer que os estudantes não se percebem enquanto sujeitos de direitos. O trabalho e a educação, como exemplo, são considerados oportunidades. Sendo oportunidades, alguns terão e a outros eles serão negados. Assim, o sucesso econômico de cada um depende do seu esforço e de oportunidade, não da garantia de direitos.

A visão dos problemas sociais e econômicos, de país periférico ao sistema econômico dominante, parece situar-se muito distante, do outro lado do Oceano Atlântico, no continente africano e, se este é país ou continente, para muitos, existe dúvida.

O fenômeno da globalização, muito presente nas falas dos estudantes, mostra-se, para nós, Brasil, enquanto fábula. Os estudantes destacam uma positividade deste processo em nosso território. Atribuem à globalização a nossa formação e um certo desenvolvimento social, econômico e cultural. Aspectos, segundo eles negativos, como é a automação industrial e o conseqüente desemprego, são mencionados sem muita ênfase. Será que estamos formando o trabalhador conformado sem o trabalho?

Por outro lado, houve seguidas referências à inserção do continente africano no processo de globalização e seus efeitos perversos. A globalização enquanto possibilidade não é apresentada, negando-se, portanto, a existência do sujeito histórico/espacial, ou seja, negando-se a cidadania.

A globalização atual, na visão dos estudantes, apresenta contradições, de um lado é boa e, de outro, é ruim. Como exemplo desse antagonismo, citam produção de alimentos versus produção de armas. A fome parece não existir ou está muito distante.

O sistema capitalista é onipresente. Os problemas econômicos, sociais ou ambientais parecem desenvolver-se autonomamente, independentes da estrutura da qual fazem parte. Portanto, isso leva à afirmação de Mészáros (2008, p. 25) quando diz que “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar

com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral”. Ajusta-se, reforma-se algum elemento defeituoso, mas não se mexe na engrenagem.

Nesse sentido, a percepção dos estudantes em relação aos problemas causados ao planeta são decorrentes muito mais das atitudes do ser humano na sua necessidade de sobrevivência do que do processo de produção, circulação e consumo de mercadorias, nem sempre necessárias à uma existência digna, mas visando à produção de lucros.

Como professores, acredita-se no ser humano e na sua historicidade. Assim, pode-se ou deve-se ir criando as condições para que a mudança radical seja vista como necessária, ou seja, para que a mudança social seja efetivada. A mudança é possível pela mudança de mentalidade, de visão de mundo, de ser humano e de sociedade, e entende-se que esta é uma tarefa da educação, dentro e fora da escola.

Dentro da escola, devem ser criadas as condições objetivas de qualidade nas condições de trabalho dos professores, com condições físicas adequadas e de tempo para formação e planejamento, bem como condições de salário que permitam uma vida digna. Assim, será possível os professores pensar uma prática pedagógica verdadeiramente formadora da cidadania, procurando romper com uma prática reprodutora das desigualdades, de uma sociedade que culpabiliza os pobres excluídos pela sua condição, formando consumidores, indivíduos conformados ao sistema e à sua condição, de forma tão eficiente que não se reconhecem na sua espacialidade.

A pesquisa reafirma a necessidade de ensinar a olhar. Os estudantes percebem aquilo que conhecem. Portanto, é necessário ensinar a olhar o espaço em uma visão de cidadania, resultado de construção social e fruto de interesses, cuja configuração dar-se-á de acordo com a visão dominante.

Observar que não existe uma visão homogênea do território e da sociedade reafirma a educação como uma possibilidade de que o sistema não consegue o controle total e absoluto o tempo todo, desfazendo a linearidade, mostrando a historicidade do sujeito, cidadão espacial.

Por se tratar de um programa de mestrado profissional, concluído o presente estudo, fundado também em um processo de intervenção, diálogo e escuta com e dos estudantes, são apresentados cinco princípios como orientadores do trabalho com a disciplina de Geografia na Educação Básica, sendo eles cidadania, território, trabalho de campo, escalas e mapa/cartografia. Considerando-se a crença no processo histórico-espacial de constituição dos sujeitos e das sociedades, destaca-se a historicidade/territorialidade de tais princípios, uma vez que produzidos, embora produto de investigação de um processo formativo válido para toda

uma nação, em um determinado contexto espacial e histórico. Assim, transformando-se os contextos, há a possibilidade de transformarem-se os princípios orientadores do ensino da Geografia e do processo de formação dos cidadãos.

9 REFERÊNCIAS

- AGNES, Raquel. Projeto de extensão. Erechim para quem quiser ver, discutir e intervir: democratizando o acesso às informações socio-ambientais da cidade, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2012.
- ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. Geografia na prática pedagógica: a paisagem como ponto de partida. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 30-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/10139>> Acesso em: 16 set. 2018.
- ALENTEJANO, Paulo R. R; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-57, 2006.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço geográfico: ensino e representação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de geografia: um olhar sobre o ensino público de Recife**. 2016. 167 f. (Dissertação mestrado em geografia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24836>> Acesso em: 20 jun. 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMORIN, Paulo Henrique Oliveira Porto de. **Classes sociais em livros didáticos de geografia**. 2016. 241 f. (Tese -doutorado em geografia humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <> Acesso em: 16 set. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. O livro didático e o ensino de geografia: qual livro? In: TONINI, Ivaine Maria et al.(Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- AZEVEDO, Jose Clovis. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista. 2007.
- AZEVEDO, Marcelo Nunes; LACERDA, Andressa Elisa. O trabalho de campo, a sala de aula e a Geografia. XVIII Encontro Nacional dos Geógrafos. A construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia. São Luís/ Maranhão, 2016. Disponível em:<<https://www.eng2016.agb.org.br/>> Acesso em: 10 ago. 2019.
- BADO, Sandra Regina de Lima. **Desafio da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no Ensino Médio**. 2009. 166 p. Tese de Doutorado – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: edições 70, 1977.
- BATISTA, Bruno Nunes. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. **Educar em revista**, 2018, v. 34, n. 68, p. 235-252.
- BATISTA, Bruno Nunes. **Geografia no jardim botânico de Porto Alegre: a aventura do conhecimento**. 2014. 176 f. (Dissertação – mestrado em geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98585>> Acesso em: 16 set. 2018.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. Cidadania e democracia. **Lua Nova**. São Paulo, n.33, ago. 1994. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23. dez. 1996.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 ago. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. 4. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- CASTRO, Iná Elias. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros- Seção Porto Alegre, 2010.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Trabalho de campo no ensino da Geografia na escola de 1º e 2º graus. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 12, n. 1, 1984. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37790>> Acesso em: 13 ago. 2019.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, COSTA, H. H. C; LOPES, A. R. C. A geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições**, v. 27, n.1, p.179-195, 2016.

COSTELLA, Roselane Zordan. A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORREA, Marcio Greyck Guimarães; FERNANDES, Raphael Rodrigues; PAINI, Leonor Dias. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 91-96, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Sobre a geografia cultural**. Disponível em: <<http://http://ihrgs.org.br/artigos/contibuicoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>> Acesso em: 18 jul.2019.

CRUZ, Igor Sancha Florentino. **Da mera memorização à leitura de mundo**: a construção da formação cidadã no currículo de geografia do ensino médio. 2015. (Tese-doutorado em geografia humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-26012016-134239/pt-br.php>> Acesso em: 16 set. 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEON, Alana Rigo. **A educação para a formação cidadã no livro didático do ensino médio de geografia**: ocultos, silenciados e visíveis. 2017. 150 f. (Dissertação – mestrado em educação nas ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5059>>. Acesso em: 16 set. 2018.

DI MAIO, Angelica Carvalho; SETZER, Alberto W. Educação, geografia e o desafio das novas tecnologias. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, v. 24, n. 2, p. 211-241. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872011000200010>. Acesso em: 16 set. 2018.

EM 20 ANOS, 86 milhões de brasileiros foram afetados direta ou indiretamente por secas e enchentes. **Portal EcoDebate**. Rio de Janeiro, 20 mar. 2013. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2013/03/20/em-20-anos-86-milhoes-de-brasileiros-foram-afetados-ireta-ou-indiretamente-por-secas-e-enchentes/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ESCOLA ESTADUAL NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO. **Projeto Político Pedagógico: PPP**. Erechim, RS.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de geografia. In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set.2015.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia escolar crítica**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. **D. O. M.**, São Paulo, v. 34 n. 021, quarta-feira, 1º fev. 1989 – Suplemento.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREITAS, Glauco Kimura de. **WWF-Brasil**. 21 jul. 2015. Crises hídricas tendem a aumentar nos próximos anos. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/informacoes/sala_de_imprensa/?46802/Diminuio-das-florestas-e-aumento-da-populao-so-algumas-das-causas>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. n. 40, jan./abr. 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **O grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Sobre territórios, escalas e responsabilidade. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIRES, Cláudia Luisa Zeferino; UEDA, Vanda (Org.). **A emergência da multiterritorialidade**: a resignificação da relação do humano com o espaço. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

GÓMEZ PÉREZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do livro didático de geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, Ivaine Maria et al.(Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GONZALEZ, Denise; COSTA, Alexander da. Análise da percepção de risco e vulnerabilidade a partir dos alunos do ensino médio na vivência de Nova Friburgo RJ após desastre natural de 2011. **GOT, Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, Porto, n. 9, p. 187-211, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17127/got/2016.9.009>>. Acesso em: 17 set. 2018.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GRZYBOVSKI, Dione. Projeto de extensão. Erechim para quem quiser ver, discutir e intervir: democratizando o acesso às informações socio-ambientais da cidade, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2012.

GUIMARÃES, Iara. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28 p. 45-66, Jan./Jun. 2007.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; HEIDRICH, Bernardete Beschorner. Reflexões sobre o estudo do território. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília, 2010. p. 113-134. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JUSTEN, Rosângela. **Trabalhos de campo na disciplina de geografia**: um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa (PR). (Dissertação- mestrado Ensino e História de Ciências da Terra). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_69c16a06f86924162827dce383ce6bbc > Acesso em: 20 jun. 2018.

KOZENIESKI, Éverton de Moraes (Org.). **II caderno de mapas de Erechim** (livro eletrônico). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LACOSTE, Yves. Liquidar a geografia... liquidar a ideia nacional? In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

_____. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores estudantes e cidadãos. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p.77-92, 2006.

_____. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema revisitado. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n.35, jul./set. 1987.

_____. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original *La Production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

LINDO, Paula. Projeto de extensão. Erechim para quem quiser ver, discutir e intervir: democratizando o acesso às informações socio-ambientais da cidade, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2013.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MACEDO, M. do S. A. N; NEVES JÚNIOR, B. Letramento acadêmico em um curso de geografia: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 68-81, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional em educação**. 4. ed. Ijuí: Ijuí Ed., 2003.

MARTINS, Marcos Antonio Pereira. **Currículo e cultura: uma proposta de (re)desenho curricular de geografia no ensino médio**. 2018. 110 f. (Dissertação-mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás,

- Goiânia, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.bc.ufg.br/...Dissertação%20-20Marcos%20Antonio%20Pereira%](https://repositorio.bc.ufg.br/...Dissertação%20-20Marcos%20Antonio%20Pereira%20)>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Um olhar sobre o ensino da geografia no ensino médio. In: VI Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”, 1, 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br>> Capa > v. 1, n. 01 (2011) > Martins>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MARTINS, Dadá; BIGOTTO, Francisco; VITIELLO, Márcio. **Geografia, sociedade e cotidiano: fundamentos**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MASCARENHAS, F. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 73-90, maio/ago. 2004. <Disponível em: <<http://boletimef.org/?canal=12&file=897>>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- MEDEIROS, Lucy Satiro. O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia. 2010. 230 f. (Dissertação – mestrado em geografia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5876>> Acesso em: 19 set. 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. Marxismo, sistema do capital e socialismo hoje: entrevista com István Mészáros. **Lutas Sociais**, n. 6, 1999. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18875/14026>> Acesso em: 18 jul. 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOREIRA, J.C; SENE, Eustáquio de. **Geografia: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2008.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MUNDO tem 124 mi de pessoas com fome aguda. **Jornal Montes Claros**, [S.l.], 23 mar. 2018. Disponível em: <<https://jornalmontesclaros.com.br/2018/03/23/mundo-tem-124-mi-de-pessoas-com-fome-aguda/>> Acesso em: 18 jul. 2018.
- NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do lugar no ensino de geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira- SP**. 2012. 265 f. (Tese- doutorado em geografia física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-25022013-095747/pt-br.php>> Acesso em: 16 set. 2018.
- NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Thales Fernandes da Silva. **Mapas mentais na formação do conhecimento geográfico**: estudo de caso - E.E.F.M. Dra. Aldaci Barbosa e E.E.M. Alfredo Machado / Thales Fernandes da Silva Oliveira. – 2010. 110 f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2010. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17616>. Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS JÚNIOR, Dante F. Costa; SILVA, Barbara Mayanne; FIGUEIREDO, Evelyn L. Dias. “A natureza da ciência geográfica”: diagnóstico e possibilidade de inserção de epistemologia no ensino escolar e na formação de professores de geografia. Bauru, v. 24, n. 1, 2018.

REUTERS. Jovens usam telefones celulares em Havana. 4 nov. 2016. In: E CUÉ, Carlos; LAFUENTE, Javier. Um em cada cinco jovens na América Latina não estuda nem trabalha. **El País**, Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/29/economia/1477699347_534127.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

RIBEIRO, Wagner Costa. Riscos e vulnerabilidade urbana no Brasil. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona. 1 ago. 2010, v. XIV, n. 331 (65). Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-331/sn-331-65.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Consequência, 2015a.

_____. **Abordagens e concepções de território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015b.

_____. A abordagem territorial: considerações sobre a dialética do pensamento e do território. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; UEDA, Vanda (Org.). **A emergência da multiterritorialidade**: a ressignificação da relação do humano com o espaço. Canoas: Ed. Ulbra; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SANFELICE, José Luis. Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização. In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T; BATISTA, Eraldo L. **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. (V. 2). São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SACHET, Alexandre. Projeto de extensão. Erechim para quem quiser ver, discutir e intervir: democratizando o acesso às informações socio-ambientais da cidade, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2012.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **A consciência e a mediação**: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro. 2012. 325 f. (Tese- doutorado em geografia física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-26102012-110043/pt-br.php>> Acesso em: 16 set. 2018.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos et al. Educação geográfica e o estudo da cidade e do urbano em São Gonçalo-RJ: atividades de aprendizagem dos docentes e discentes. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 1, p. 84-100, jan./jun. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Sobre o livro didático de geografia e os dilemas da prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria et al.(Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Geografia: além do professor? **Geographia**, v. 13, n. 25, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2011.v13i25>> Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 21, ago. 1996. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SANTOS, Laudénides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia**: os espaços cotidianos na geografia escolar. 2010. Dissertação (mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -Campus Rio Claro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio Claro-SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95559/santos_lp_me_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SARAMAGO, José. **Levantado do chão**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez. 2015.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SEGALA, Fernando José. **O processo ensino de geografia a partir da hidrografia de Francisco Beltrão – PR**. 145 f. (Dissertação mestrado em geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <>Acesso em: 20 jun. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fábio Gonçalves da. **Geotecnologias no ensino de geografia**: livros didáticos e práticas educativas para o ensino médio em Feira de Santana, BA. 2012. (Dissertação -mestrado em Ensino de História e Ciências da Terra) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2012. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP /287235>. Acesso em 20 jun.2018.

SILVA, Gilcildeide Rodrigues da. **O ensino de geografia na educação básica**: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo. 2010 Tese – doutorado em geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092010-152321/pt-br.php>. Acesso em: 16 set. 2018.

SILVA, Sandro Maximino Campos da. **A geografia escolar**: a geografia no ensino médio.2014. 81 f. (Dissertação- mestrado Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Campus Ijuí e Santa Rosa- Ijuí, 2014. Disponível em: <bibliodigital.unijui.edu.br:8080/.../Sandro%20Maximo%20Campos%20da%20Silva>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Erineide da Costa e. A prática do portfólio e o uso da plataforma moodle na sala de aula de geografia: perspectivas para uma geografia educativa. **Holos**, ano 29, v. 5, p.191-199, 2013.

SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. **Geografia: contextos e redes**. V. 2. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. **Geografia: contextos e redes**. V. 3. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Vania Lucia Costa Alves. **A cartografia como linguagem nas aulas de geografia: desafios dos professores do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal**. 2016.175 p. (Tese- doutorado- produção do espaço urbano, rural e regional opção ensino e método em geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22891>>. Acesso em: 16 set. 2018.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; COLAO, Magda Maria; ORTH, Miguel Alfredo; SIMONETTI, Sandra Daltoé. **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: histórias de vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 28. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? In: **Revista Educação por Escrito-PUCRS**, v. 4, n. 1, jul. 2013.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de geografia-algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VITIELLO, Marcio Abondanza. **Mediações do Estado e cerceamento midiático no ensino de Geografia: interferências na produção e distribuição de livros didáticos**. 2017. 249 p. (Tese – doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-143605/pt-br.php>> Acesso em: 26 maio 2019.

ZUCHERATO, Bruno. **Contribuições metodológicas para o ensino de geografia na educação básica: proposta de modelo cartográfico com múltiplas representações**. 2012.149 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95623>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WALKER, Marli. **Apesar do amor**. 1. ed. Cuiabá-MT: Carlini & Carmiato Editorial, 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre o ensino de Geografia na Escola Estadual Normal José Bonifácio, que está sendo realizada por Graciela Regina Gritti Pauli, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da fronteira Sul, Campus Erechim/RS.

As respostas serão utilizadas para fins de caracterização da turma dos estudantes que farão parte da pesquisa, garantindo-se o anonimato dos participantes.

Nome:

Idade:

Sexo:

1-Você estuda na EENJB desde que ano/série? _____

2-Se você mora em Erechim escreva em qual bairro. Se mora em outro município escreva em qual.

3-Sua família possui renda familiar mensal:

- 0 a 2 salários mínimos
- 2 a 4 salários mínimos
- 4 a 6 salários mínimos
- 6 a 8 salários mínimos
- 8 a 10 salários mínimos
- mais de dez salários mínimos

4-Quantos anos seu PAI estudou?

- nunca estudou, é analfabeto
- primário (1ª a 4ª série) incompleto
- primário (1ª a 4ª série) completo
- ginásio (5ª a 8ª série) incompleto
- ginásio (5ª a 8ª série) completo
- segundo grau incompleto
- segundo grau completo
- curso superior incompleto
- curso superior completo

5- Qual é a profissão de seu PAI?

6-Quantos anos sua MÃE estudou?

- nunca estudou, é analfabeta
- primário (1ª a 4ª série) incompleto
- primário (1ª a 4ª série) completo
- ginásio (5ª a 8ª série) incompleto
- ginásio (5ª a 8ª série) completo
- segundo grau incompleto
- segundo grau completo
- curso superior incompleto
- curso superior completo

7- Qual é a profissão de sua MÃE?

8- Você é beneficiário de algum programa social como o bolsa família?

sim não

9- Que transporte você utiliza para vir à escola?

transporte público(ônibus urbano)

micro

carro

outro. Qual? _____

APÊNDICE B - GRUPO FOCAL

Os questionamentos a seguir orientarão as atividades do grupo focal.

1 - O que a geografia representa para você?

2 - O que vocês lembram que aprenderam na escola, nas aulas de geografia?

3 - O que vocês aprenderam serve para se localizar ou entender o dia a dia? O que daquilo que vocês lembram que aprenderam, tem alguma relação com a vida de vocês?

4 - Observando as imagens abaixo:

Imagem 1 - O que a imagem representa?

As imagens 2,3,4, 5, 6 e 7 – O que elas representam? Tem relação com a imagem 1?

As imagens 8, 9 e 10 – O que elas representam? Tem relação com a imagem 1?

As imagens 11,12, 13, 14, 15 e 16 – O que elas representam? Tem “a ver” com vocês? É possível interferir para modificá-los? Como?

As imagens 17 e 18 - O que elas representam? O que elas significam para vocês? Elas tem relação com a imagem 1 e com as demais imagens?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, idade: ____ anos,
Endereço: _____

_____, responsável pelo
adolescente _____, na qualidade
de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado:
A contribuição da Geografia na construção da cidadania, a ser desenvolvido pela
acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação Graciela Regina Gritti Pauli,
sob orientação da Profa. Dra. Marilane Maria Wolf Paim, da Universidade Federal da
Fronteira Sul.

Estou ciente que a acadêmica e/ou a orientadora acima referidos observarão
através das falas dos estudantes, como o ensino da Geografia tem contribuído na formação
destes, como cidadãos que compreendem o processo de formação e transformação do
espaço geográfico. Esta pesquisa poderá contribuir para qualificar o ensino da Geografia
na Escola Estadual Normal José Bonifácio, assim como de outras que manifestarem
interesse nos seus resultados. A atividade que os adolescentes participarão, será realizada
em uma sala da escola em turno e horário de aula a ser definido em conjunto-
pesquisadora, direção e estudantes. A atividade constará de Grupo Focal- ou seja, um
momento em que os estudantes reunidos em grupo poderão falar sobre a Geografia a partir
de algumas imagens extraídas de livros de Geografia e do dia a dia.

Os estudantes poderão ficar cansados em decorrência da necessidade de atenção
e concentração durante a realização do grupo focal. Portanto, para minimizar os riscos,
as questões foram elaboradas de forma simples e o ambiente será mantido arejado e
agradável, organizado para que se sintam confortáveis. Mas percebendo a necessidade,
faremos uma pausa ou mesmo adiaremos para outra data.

Tomaremos todos os cuidados necessários e que são tomados diariamente na
escola e na sala de aula para proteção dos estudantes.

Entendemos que os estudantes serão diretamente beneficiados com a ampliação
dos conhecimentos geográficos e da melhoria da qualidade do ensino da Geografia e
consequentemente da Educação Básica.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados
somente como dados da pesquisa, e o nome dos estudantes envolvidos não será divulgado.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a
realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim
ou para o adolescente/estudante. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu
desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei
obtê-las entrando em contato com (a) o acadêmico ou a sua(eu) orientador(a), nos
seguintes telefones e/ou endereço: Graciela Regina Gritti Pauli (mestranda) e Prof.^a Dr^a
Marilane Wolf Paim(Orientadora). Endereço: ERS 135 – KM 72, 200, Caixa Postal 764,
CEP.99700-970 Telefone: (54) 3321-7050

Sendo a participação de todos os adolescentes totalmente voluntária, estou ciente
de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma
dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética
em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa da
UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa
Catarina – Brasil**. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Por estar de acordo com a participação do(a) adolescente pelo(a) qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação do(a) adolescente pelo(a) qual sou responsável.

Erechim, _____ de _____ de 2019

Assinatura (de acordo)

Os pesquisadores, abaixo-assinados, comprometem-se a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

(professor orientador)

(acadêmico)

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**A contribuição da Geografia na construção da cidadania**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Graciela Regina Gritti Pauli, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação – UFFS/ Campus Erechim/RS.

Nesta pesquisa, busca-se compreender como o ensino da Geografia na Escola JB está contribuindo para formar cidadãos que entendam o espaço geográfico, sua construção e transformação.

Na sua participação, você irá responder um questionário com questões que permitirão caracterizar socioeconomicamente e espacialmente a turma, além de participar de grupo focal – momento em que você poderá expressar-se sobre imagens de diferentes situações do nosso cotidiano e do espaço geográfico. Será feito o registro das falas que serão posteriormente transcritas e analisadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você poderá ficar cansado em decorrência da necessidade de atenção e concentração durante a realização do grupo focal. Portanto, para minimizar os riscos, as questões foram elaboradas de forma simples e o ambiente será mantido arejado e agradável, organizado para que se sintam confortáveis. Mas percebendo a necessidade, faremos uma pausa ou mesmo adiaremos para outra data.

Entendemos que vocês, estudantes, serão diretamente beneficiados com a ampliação dos conhecimentos geográficos e da melhoria da qualidade do ensino da Geografia na escola e, conseqüentemente, na Educação Básica.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar, não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Graciela Regina Gritti Pauli (mestranda) e Profa. Dra. Marilane Wolf Paim (orientadora). Endereço: UFFS –ERS 135 – KM 72, 200. Telefone (54) 3321-7050, Caixa Postal, 764, CEP: 99790-970. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02,

Fronteira sul, CEP 89815-899 Chapecó – Santa Catarina – Brasil). Fone (49) 2049-3745.

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

() aceito que minha voz seja gravada

() não aceito que minha voz seja gravada

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor/estudante

Assinatura da pesquisadora

Erechim, de de 2019.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: CEP- Comitê de Ética em Pesquisa – UFFS Rodovia SC 484 km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó – Santa Catarina – Brasil).

Fone: (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Pesquisadora responsável: Graciela Regina Gritti Pauli

Endereço: UFFS – ERS 135 – 72, 200, CX Postal 764, CEP99790-970

Fone: (54) 3321-7050 E-mail: contato@uffs.edu.br