



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MÁRCIO JOSÉ DE LIMA PEREIRA

A DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ DO CURSO DE
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- UFCG

CAJAZEIRAS – PB

NOVEMBRO - 2012

MÁRCIO JOSÉ DE LIMA PEREIRA

**A DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ DO CURSO DE
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

ORIENTADOR: Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira

LINHA DE PESQUISA: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS – PB

NOVEMBRO - 2012



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

P436d

Pereira, Márcio José de Lima

A dimensão de formação cidadã do curso de geografia do Centro de Formação de Professores – UFCEG./Márcio José de Lima Pereira. Cajazeiras, 2012.

79f. : il.

Orientador: Aldo Gonçalves de Oliveira.
Monografia (Graduação) – CFP/UFCEG

1. Formação de Professores. 2. Geografia – formação de professores. 3. Formação cidadã. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de II. Título.

UFCEG/CFP/BS

CDU – 377.8

MÁRCIO JOSÉ DE LIMA PEREIRA

**A DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ DO CURSO DE
GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovada em: 09 / 11 / 2012

BANCA EXAMINADORA

Aldo Gonçalves de Oliveira 10,0

Prof. Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira

Orientador – UFCG

Luciana Medeiros de Araújo - 10,0

Prof.ª Mst. Luciana Medeiros de Araújo

Examinadora – UFCG

Rodrigo Bezerra Pessoa 10,0

Prof. Mst. Rodrigo Bezerra Pessoa

Examinador - UFCG

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAIXARIAS TERÇA

Ao **Deus**, pela força suprema para superar os obstáculos, pela permissão de realizar um grande sonho e pela presença constante em todos os momentos da minha vida.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **José Pereira** e **Maria de Fátima** e as minhas irmãs **Juliana** e **Lidiane**, pelo apoio, orientação, dedicação e incentivo nessa fase do meu curso de graduação e durante toda a minha vida.

A todos os meus **parentes** que sempre me apoiaram com palavras e gestos de carinhos.

Ao professor **Aldo Gonçalves de Oliveira**, orientador dessa pesquisa, que sempre acreditou no meu trabalho, aceitando a parceria desta jornada e pela competência, seriedade, compromisso, disponibilidade, respeito, solidariedade e generosidade.

Ao **corpo docente**, em especial aos professores Marcelo Henrique de Melo Brandão, Josias de Castro Galvão, Rodrigo Bezerra Pessoa e Aldo Gonçalves de Oliveira, do Curso de Licenciatura em Geografia (CFP/ UFCG), pela contribuição para o meu progresso acadêmico.

Aos **amigos** do Centro Acadêmico de Geografia (CAGEO/ CFP/UFCG) por me darem o prazer do convívio e com quem compartilhei saberes acadêmicos e momentos prazerosos, alegres e ricos.

Aos **amigos** de curso, em especial a turma do oitavo período (2008.2) da qual faço parte, que estiveram do meu lado, pelos momentos de aprendizagem constante e que estenderam-me as mãos e, compreenderam-me nos momentos mais difíceis e, além disso, contribuíram de alguma forma na construção desse ideal.

Aos **amigos** de Residência Universitaria Masculina (RUM), por termos compartilhado saberes, saudades e momentos de alegria.

Enfim, sou grato a **todos** que contribuíram de forma direta ou indiretamente, para que, conseguisse alcançar esta vitória.

Obrigado a todos!

RESUMO

Essa monografia tem dois focos principais de discussão que são: a cidadania e a formação de professores de Geografia. Dessa forma, na nossa pesquisa tem como objetivo, analisar a formação de professores de Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, no campus de Cajazeiras - PB, tendo como referência a dimensão cidadã desse processo. Para tanto, fizemos uma trajetória histórica introdutória sobre o conceito de cidadania, começando da Antiguidade até chegar aos dias atuais. Discorremos sobre alguns aspectos históricos da formação do professor de geografia e, analisamos a percepção dos alunos do referido curso sobre a cidadania, tendo como referência a prática docente. Para tanto, foram ouvidos 37 alunos do Curso de Licenciatura em Geografia (CFP/UFCG), sendo 25 do segundo e 12 do oitavo períodos. Para o desenvolvimento da nossa análise partimos de uma perspectiva discursiva, tendo em vista o estabelecimento de um debate acerca das questões que norteiam a formação do professor de geografia e a dimensão cidadã envolvida nesse processo. Além disso, utilizamos a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo (aplicação de questionários) e, a pesquisa documental. Assim, podemos afirmar que os alunos do curso têm a noção básica de cidadania e, que o curso de Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras - PB contribui para a formação cidadã dos alunos, futuros docentes, mas, é preciso ainda discutir algumas questões relacionadas às práticas e vivências relativas à cidadania. Portanto, apresentamos nossas reflexões com o intuito de contribuir para uma formação de professores Geografia que busque a articulação entre teoria e prática para que os alunos (futuros docentes) possam ser professores reflexivos, cidadãos críticos, ativos e participativos, para que possam colaborar no processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica, contribuindo para a formação cidadã dos seus alunos, na busca da concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Palavras-chave: Formação de professores de Geografia. Cidadania. Alunos. Formação cidadã.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Percepção dos alunos sobre cidadania	53
Gráfico 02 - A importância da escola na formação de indivíduos críticos	55
Gráfico 03 - Relação dos conhecimentos com a realidade dos alunos	58
Gráfico 04 - Articulação entre formação acadêmica e realidade prática	60
Gráfico 05 - Discussão das posturas e dos saberes cidadãos no curso	62
Gráfico 06 - Contribuição da Geografia para a vida dos alunos	64
Gráfico 07 - Momentos de discussão/construção de saberes durante o curso	66
Gráfico 08 - Construção de conhecimentos geográficos e pedagógicos durante o curso	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: UM RECORTE HISTÓRICO-CONCEITUAL ACERCA DA CIDADANIA EM DIFERENTES TEMPORALIDADES	14
1.1 A Cidadania na Antiguidade	15
1.2 A Cidadania na Idade Média	17
1.3 A Cidadania do Iluminismo à Revolução Francesa	18
1.4 O debate atual sobre cidadania e espaço: para onde caminhamos?	21
1.4.1 A cidadania no Brasil: alguns elementos da Constituição Federal de 1988	25
1.4.2 Educação para a cidadania: algumas palavras	27
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA	29
2.1 A formação do professor de Geografia: aspectos históricos e demandas para a sociedade atual	29
2.2 Em busca de uma formação para a práxis	41
2.3 A importância da cidadania na formação do professor de Geografia	42
CAPÍTULO 3: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO SOBRE A CIDADANIA, TENDO COMO REFERÊNCIA A PRÁTICA DOCENTE	45
3.1 - O curso de geografia do CFP: uma construção histórica	45
3.2 - O novo projeto político pedagógico e a dimensão cidadã	46
3.3 - Em busca de uma cidadania ativa: formação cidadã versus formação tecnicista - uma análise do perfil dos alunos	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	76

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos vivendo um período de intensas transformações (informatização, robotização, desemprego, terceirização, expansão do trabalho informal, necessidade de mão-de-obra qualificada, com elevada escolaridade e com uma crescente flexibilidade, desenvolvimento das telecomunicações e dos transportes, problemas ambientais, geopolíticos, geoeconômicos, étnicos, culturais e de gênero) impostas pela sociedade moderna, principalmente pelo avanço da Terceira Revolução Industrial e da globalização.

Todas essas transformações provocam uma necessidade de mudança, do sistema escolar atual, que pouco tem contribuído para a formação de cidadãos ativos e conscientes na sociedade, como também pelas mudanças (reformulação nos conteúdos, objetivos e estratégias para ajudar os alunos a entenderas relações entre a sociedade e a natureza) que ocorreram na ciência geográfica, pois nos últimos anos o ensino tradicional da geografia (mnemônico e descritivo) vem sendo questionado pelos diversos setores da sociedade, entre eles: educadores, autoridades, os alunos, os pais dos alunos, entre outros (VESENTINI, 2004).

Os avanços da revolução técnico-científica e da globalização, somados as radicais mudanças no mercado de trabalho, exigem uma escola voltada não somente para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e do pensamento crítico dos alunos, mas também voltada para discutir os grandes problemas do mundo, desde a escala local até a global, dos problemas ambientais até os econômico-culturais. Daí a importância da escola na formação da cidadania, pois é um lugar privilegiado para o seu desenrolar (VESENTINI, 2004).

O ensino de Geografia está vivendo momentos de mudanças constantes que se fazem de forma acelerada. As transformações estão por toda a parte e em muitos setores de nossas vidas. E a escola também está passando por esse processo de transformação. Parece-nos que a escola precisa se renovar como o todo. E, dentre as disciplinas que vem discutindo esse processo de renovação, está a geografia. Nesse contexto, o ensino de geografia deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes na sociedade.

Dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino de Geografia está ligada à discussão da formação de professores em favor de um ensino que, efetivamente permita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a cidadania.

Tendo em vista essa realidade, surge nossa preocupação com a formação de professores de Geografia. Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivo geral, analisar a

formação de professores de Geografia do CFP, tendo como referência a dimensão cidadã desse processo. Além desse objetivo principal, elencamos também os objetivos específicos, que foram: discutir histórica e conceitualmente a noção de cidadania; indicar a dimensão cidadã do conhecimento geográfico; identificar como as posturas e práticas cidadãs são discutidas e/ou trabalhadas no curso; apontar a importância da cidadania para a formação do professor de geografia; e, por fim, analisar a percepção dos alunos ao início e ao fim do curso sobre a cidadania, tendo como referência a prática docente.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho foi definida a abordagem qualitativa. Segundo Oliveira (2005), essa abordagem é caracterizada como uma tentativa de explicar com aprofundamento o significado e as características do resultado das informações conseguidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. A escolha metodológica da pesquisa qualitativa se dar por acreditar que esta se mostra mais acessível, já que permite uma compreensão minuciosa do cotidiano de uma sala de aula.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em materiais já elaborados sobre a temática (formação de professores de Geografia e cidadania), constituindo-se principalmente de artigos científicos, livros, dissertações e teses, que serviram para fundamentar teoricamente a nossa pesquisa.

Já o método definido foi o dialético. Oliveira (2005) deixa claro que o método dialético nos dá subsídios indispensáveis para a realização de um estudo mais aprofundado. Esse método pode contribuir para uma compreensão mais rigorosa da realidade do curso, pois elabora uma representação que parte sempre do concreto, tendo em vista a totalidade do fenômeno estudado. Esse método se processa para o nosso problema, pois ele integra todos os elementos (categorias, conceitos, variáveis, instrumentos) da pesquisa para termos uma compreensão da totalidade do problema.

Além disso, é essencial destacamos as categorias que fizeram parte da pesquisa e que são importantes para a consolidação dos objetivos propostos. Dentre elas, podemos citar: formação do professor, currículo e lugar. Essas categorias se integram na configuração da pesquisa, pois elas estão relacionadas umas com as outras. Por exemplo, o currículo influencia na formação do professor, e esta influencia nas transformações do lugar. Nessa mesma perspectiva, transformações do lugar exigem modificações no currículo, e este, influencia na formação de professores. Portanto, serão elas que irão basear e/ou conduzir a compreensão do fenômeno estudado.

Além do mais, utilizaremos determinados conceitos considerados primordiais para o entendimento do nosso problema, tais como: cidadania, ensino de geografia e espaço. Esses conceitos serão importantes na nossa pesquisa, pois eles serão instrumentos fundamentais do pensamento para identificar, descrever e analisar os aspectos da realidade em discussão.

Ao debatermos esta temática, percebemos que um conjunto de variáveis influencia diretamente na configuração do nosso objeto. Dentre elas, podemos mencionar: a formação do professor, a estrutura curricular; a noção de cidadania; os professores e os alunos. Essas variáveis influenciam na pesquisa, pois uma pode mudar/influenciar a outra. Por exemplo, a estrutura curricular do curso pode influenciar a formação do professor. Esta por sua vez, pode transformar a prática dos professores em sala de aula com os alunos na construção da noção de cidadania.

Posteriormente, foi desenvolvida a pesquisa de campo. Nessa pesquisa, foi realizada uma aplicação de questionários (com questões abertas) com os alunos do segundo (manhã) e do oitavo (manhã) períodos do Curso de Geografia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, no campus de Cajazeiras-PB. Os questionários foram aplicados diretamente pelo pesquisador e tiveram como objetivo obter informações e interpretações (dados, respostas) sobre como esses alunos percebem a cidadania, tendo como referência à prática docente.

Utilizamos também no nosso trabalho, a pesquisa documental, que se pautará na análise do Projeto Político Pedagógico do curso de geografia, tendo em vista verificar em que medida esse currículo comporta objetivos, procedimentos e conteúdos que apontem para o desenvolvimento de uma perspectiva cidadã pelo professor de geografia.

Dessa maneira, nosso trabalho é importante para o curso, à escola e à sociedade, pois busca colaborar para uma melhor formação do professor de geografia, e conseqüentemente sua prática na escola, contribuindo na formação de cidadãos ativos e conscientes na sociedade.

Logo, essa pesquisa pode ter uma importante contribuição na ampliação do conhecimento, permitindo a busca de novos caminhos na direção das mudanças necessárias, no desejo de que a formação de professores de geografia melhore, e conseqüente, sua prática também.

É através dessa perspectiva que justificamos a importância desse trabalho para a ciência geográfica, pois é inegável que a escola e o ensino de geografia tendem a tomar novos rumos, e a melhoria da qualidade do ensino de Geografia está ligada à discussão da formação de professores. Sendo assim, qualquer estudo que venha a lançar luzes para essa realidade

será útil para que mecanismos e ações de mudanças sejam efetivados na formação desses profissionais.

Nesse contexto, a relevância social do nosso trabalho advém da nossa intenção em contribuir com um conjunto de discussões que estão sendo desenvolvidas na academia e fora dela, buscando contribuir para que o curso de geografia do CFP transforme o cidadão “comum” em um indivíduo (professor) com posturas e práticas cidadãs na sua formação profissional.

Assim, o nosso trabalho está estruturado em três capítulos. A formatação do mesmo foi baseada pelo Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso e tese), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/2012), que tem como referência a ABNT 2011.

No primeiro capítulo, fazemos um recorte histórico-conceitual acerca da cidadania em diferentes temporalidades, desde a Antiguidade até os dias atuais. No segundo capítulo, discorremos sobre a formação do professor de geografia, abordando a profissionalização e a formação crítica. No terceiro capítulo, apresentamos a percepção dos alunos do curso sobre a cidadania, tendo como referência a prática docente. Finalmente, nas considerações finais procuramos colaborar com algumas sugestões para refletirmos a nossa formação do professor de geografia e, conseqüentemente nossa prática pedagógica.

Portanto, desejamos que as informações apresentadas no nosso trabalho possam contribuir para desenvolver nos professores, e principalmente nos alunos, futuros professores, a capacidade de desenvolver conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores para que na sua prática, ele contribua para a formação cidadã dos educandos.

CAPÍTULO 1: UM RECORTE HISTÓRICO-CONCEITUAL ACERCA DA CIDADANIA EM DIFERENTES TEMPORALIDADES

Atualmente, o termo ‘cidadania’ vem se tornando uma das palavras mais utilizadas pelos vários setores da sociedade, seja na escola, nos meios de comunicação, na política, no trabalho, na comunidade, nas organizações não governamentais, nos movimentos e organizações sociais este termo tem sido muito discutido. Cabe, nesse sentido, discutir algumas das razões que levam a emergência dessa discussão.

O Brasil enfrenta vários problemas sociais, políticos e econômicos, que tem se constituído historicamente e estão ligados à pobreza, à injustiça social e à concentração de riquezas, que são empecilhos ao pleno exercício da cidadania, que ocorrem, especialmente, nas camadas menos favorecidas da sociedade. Tais problemas, seríssimos, devem ser encarados, minimizados e se possível superados, não somente pelo Governo Federal, o qual dispõe de mais recursos, ou os governos estaduais e municipais, mas, também, por todas as instituições públicas e privadas, militares e civis, enfim: por toda sociedade organizada (LIMA, 2007).

Esses empecilhos presentes na conjuntura atual ampliam a discussão sobre cidadania, na medida em que, a sociedade brasileira ou parte dela, começa a perceber que o desenvolvimento econômico deve vir acompanhado do desenvolvimento social, que este, se realize através de políticas públicas e privadas baseadas nos direitos civis, políticos e sociais e respeitando as leis e, que também tenha a participação da sociedade civil.

Nesse contexto, o embasamento teórico fundamental para refletir sobre o conceito de cidadania encontra-se na obra *Cidadania, Classe Social e Status*, de Thomas H. Marshall, publicada em 1949, em que o autor apresenta uma teoria sobre a evolução da cidadania na Inglaterra. Marshall (1963, p. 62 apud Rodrigues, 2010, p. 185) define cidadania como “a participação integral do indivíduo na comunidade política” e distingue na cidadania três elementos constitutivos: o civil, o político e o social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários para a liberdade individual, liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e credo, o direito à própria propriedade e de realizar contratos válidos, e o direito à justiça (...). Pelo elemento político eu quero dizer o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um corpo investido de autoridade política ou como eleitor dos membros de tal corpo. As instituições que lhe correspondem são o parlamento e conselhos de governo local. Pelo elemento social eu me refiro a todo o âmbito que vai do direito a um módico bem-estar econômico e segurança até o direito de partilhar do

todo da herança social e viver a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões prevalentes na sociedade. As instituições mais proximamente conectadas a este elemento são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1992, p. 8 apud OLIVEIRA, 1999, p. 113).

Nessa perspectiva, concordamos com Martins (2000a, p. 58 apud Martins, 2000b, p. 13) ao afirmar que cidadania:

[...] é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação.

Dessa forma, a “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2010, p. 09). Diante disso, o conceito de cidadania tem se modificado historicamente de acordo com transformações políticas, econômicas, sociais e culturais provocadas pela sociedade. Assim, pretendemos percorrer essa diversidade histórica deste conceito, começando da Antiguidade até chegar aos dias atuais, tendo em mente que o nosso objetivo não é estabelecer uma discussão mais profunda acerca das concepções diferenciadas de cidadania nesses tempos, mas, apontar a ideia central de cidadania nos recortes apresentados.

1.1 A Cidadania na Antiguidade

A noção de cidadania não surgiu no mundo moderno, embora tivesse encontrado nele a sua máxima expressão, tanto teórica quanto prática. Na verdade, as primeiras teorias sobre a cidadania, sobre o que significa ser cidadão, surgiram na Grécia antiga, nos séculos V-IV a.C., correspondendo ao fato de que os gregos conheceram na prática as primeiras formas de democracia, nas quais um número relativo de pessoas interferia ativamente na esfera pública, colaborando para a formação do governo (COUTINHO, 1999).

E foi com base nisso que Aristóteles definiu o cidadão. Para ele, cidadão era todo aquele que tinha o direito (e, conseqüentemente, também o dever) de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembleias nas quais se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos que executavam essas decisões (COUTINHO, 1999).

Assim, a cidadania na Grécia antiga era seletiva e restrita. Segundo Oliveira (1999, p. 95):

[...] somente era considerado *cidadão* aquele que detinha poderes públicos, ou seja, podia escolher representantes nas assembleias, julgar e exercer funções ou cargos públicos. Em suma, ter uma participação direta e ativa no Estado. Desta condição encontravam-se excluídas as crianças, as mulheres, os escravos e os metecos, como o foi o próprio Aristóteles [...] um cidadão imperfeito, como ele mesmo definia.

Dessa forma, o fato de ter nascido ou habitar uma determinada cidade (*polis*) não atribuía necessariamente a uma pessoa a condição de cidadão, o que quer dizer que nem todo *citadino* era cidadão. Por outro lado, o cidadão de certa Cidade apenas poderia exercer os seus poderes no território restrito àquela *polis* (OLIVEIRA, 1999). Esta situação é totalmente diferente da que observamos atualmente, quando “o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo simples fato de ingressos na sociedade humana” (SANTOS, 1987, p. 7).

Já durante o Império Romano a noção de cidadania foi gradualmente adquirindo uma dimensão mais abstrata e autônoma em relação ao território da Cidade (*urbis*). A cidadania assume um valor simbólico que passa a ser incorporado pelo indivíduo qualificado como cidadão. Deste modo, o cidadão de Roma era considerado e respeitado em todo o Império, para além do território da cidade. Assim, enquanto o conceito de cidadania na Grécia se expressa de maneira rigorosa no par cidadão/ não cidadão, no Império Romano ele se desdobra em mais de um tipo (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Clarke (1994, p. 8 apud Oliveira, 1999, p. 97) “havia os cidadãos de primeira linha, os *patricios*, portadores de uma cidadania ativa, que participavam diretamente do poder político e da administração do Estado, e os *plebeus*, [...] que detinham a cidadania de maneira passiva, incorporando-a apenas como um *status*”. Além dos patricios e plebeus, havia mais dois grupos sociais que eram: os clientes e os escravos.

Os clientes, “aqueles que obedecem a um patricio” mantinham relação de fidelidade ao patrono, a quem deviam serviços e apoios diversos e de quem recebiam terra e proteção. Clientes podiam ganhar independência e passar a integrar a plebe, e vice-versa, mas isso não era comum. Já os escravos, até o século III a.C., eram basicamente domésticos. Integram o conjunto de propriedades do patriarca e faziam parte da família (PINSKY, 2010, p. 51).

Nessa perspectiva, a cidadania era, para a ampla maioria da população, uma condição que implicava alguns direitos e deveres, mas que excluía do direito ou dever de participar da vida política do Estado. Cabia aos plebeus habitar, frequentar e participar da vida comunitária e cultural da cidade, estando proibido a eles, no entanto, a presença em alguns rituais religiosos do alto ofício (OLIVEIRA, 1999).

Portanto, a cidadania mesmo que seletiva e restrita como na Grécia, tornou-se diferenciada e mais complexa no Império Romano, adquirindo níveis distintos entre as classes sociais e congregando um valor simbólico que se estende a sua dimensão geográfica para além do território da cidade-referência, no caso de Roma. Com efeito, ampliou-se a sua escala de ação e influência (OLIVEIRA, 1999). Ou seja, na Grécia a cidadania só poderia ser exercida na cidade. Já em Roma, a cidadania rompe as fronteiras da cidade, englobando cidade e Estado.

Diante do exposto acima, podemos afirmar que de maneira geral, a base para o exercício da cidadania na Antiguidade era a vida política, pois, na Grécia era considerado cidadão aquele que detinha poderes públicos, ou seja, podia escolher representantes nas assembleias, julgar e exercer funções ou cargos públicos e, em Roma aquele que participava diretamente do poder político e da administração do Estado.

1.2 A Cidadania na Idade Média

Na Idade Média, “com a desintegração do Império Romano no Ocidente e o fim do Império Romano no Oriente (Queda de Constantinopla) houve o desmoronamento das instituições políticas romanas e o enfraquecimento da ideia de cidadania” (LIMA, 2007. p. 2).

Com o fim do Império Romano, a igreja estava em situação ideal para adquirir o controle e a liderança política, além da espiritual que já detinha, congregando os habitantes das cidades romanas, através do que a igreja denominava de dioceses. Dessa forma, a igreja era a responsável pelos registros civis, pela educação, pela orientação cívica e espiritual. Neste contexto, o cidadão “é o homem cristão ligado/subordinado a uma diocese” (HEATER, 2007. p. 84-85 apud GORCZEWSKI; MARTIN, 2011, p. 45).

No século V, na crise do Império Romano, a noção de cidadania ostentaria uma dimensão metafísica ou, por assim dizer, fraquejaria diante da formulação filosófica proposta por Santo Agostinho, que tanta força teria durante a Idade Média (OLIVEIRA, 1999).

Nessa perspectiva, a cidadania ganha uma dimensão metafísica, bem como a sua geografia (a cidade), e o homem, de “animal cívico”, passa a ser valorizado por sua

religiosidade e obediência à vontade de Deus. A imagem de pessoa irá se sobrepor a noção de cidadão e, ao contrário da vida na Grécia e no Império Romano, onde o ponto de vista do homem de bem baseava-se no prestígio público de suas virtudes cívicas, passa a dominar a ideia de que o reconhecimento divino é realmente importante e de que ele independe da sua condição e posição na sociedade (CLARKE, 1994, p. 9-12 apud OLIVEIRA, 1999).

Dessa maneira,

[...] o que importa é que cada pessoa, indiferentemente da cidade onde tenha nascido, da sua origem social ou do seu nível de participação política compartilharia de uma mesma visão de “cidade divina”, rompendo-se, assim, o nexó político entre o território e seus habitantes que caracterizava a cidadania. A noção de pertencimento a uma comunidade era considerada como útil, até onde as regras de urbanidade não se chocassem com os preceitos da fé (OLIVEIRA, 1999, p. 99).

Depois de uma evidente involução no seu desenvolvimento histórico, do século V ao século XII, as cidades europeias voltariam à cena na Baixa Idade Média e o nexó político da cidadania entre a população, o Estado e o seu território, que fora deslocado para o plano divino, seria, gradualmente reconstituído, sendo que agora sob novas bases. O Humanismo (séc. XIV) e o Renascimento (séc. XV) reforçariam ainda mais esta tendência (OLIVEIRA, 1999).

Ao contrário, da Grécia antiga e de Roma em que se dava ênfase à vida pública, agora é a noção de vida privada, centrada no indivíduo, que se desenvolverá. É da normatização deste indivíduo e seus direitos que insurgirá o novo modelo de cidadania juntamente com o Estado Moderno. Nas cidades, os homens passam a ser vistos como indivíduos portadores de iniciativa e conhecimentos que, para serem exercitados, precisavam de liberdade para ir e vir e para manifestar suas ideias (OLIVEIRA, 1999).

1.3 A Cidadania do Iluminismo à Revolução Francesa

O Iluminismo, movimento que surgiu na Europa na metade do século XVIII, que ficou conhecido como o “século das luzes” foi importante para a constituição do atual conceito de cidadania.

Segundo Lima (2007, p. 3-4)

Pensadores como Rousseau, Montesquieu, Diderot e Voltaire defendiam a participação popular e os ideais de liberdade e igualdade, na França,

ensejando os novos ideais de Estado e de cidadania. Na Alemanha destacaram-se Immanuel Kant, Mendelssohn e Lessing. No Reino Unido, John Locke, David Hume, Edward Gibbon e Adam Smith, exerceram a liberdade de expressão e desenvolveram seu pensamento, sem o controle da igreja católica.

Dessa forma, em vários países da Europa, principalmente na França, Alemanha e Reino Unido, vários pensadores começam a defender a participação da população, em busca principalmente de ideais de cidadania, como a liberdade de expressão, a igualdade e a fraternidade.

A primeira fase da Revolução Francesa, a distinção entre os cidadãos independentes e cidadãos não independentes, ou seja, os cidadãos ativos e os passivos ocorreram de maneira decisiva. Para Kant (apud Gruppi, 1980, p. 16 apud Oliveira 1999, p. 106), os independentes são:

[...] os que podem exprimir uma opinião política, que podem decidir da política do Estado - são cidadãos que não dependem de outros, isto é, os proprietários. Não se pode pensar que sejam capazes de uma opinião independente os servos das fazendas, ou os aprendizes das oficinas artesanais. Por conseguinte, eles não podem ter o direito de voto, nem de serem eleitos. Os direitos políticos ativos cabem somente aos proprietários.

A Revolução Francesa, e o cidadão que dela germinou, consagrará uma forma de enfrentar a vida, o indivíduo, a política e a cidade, que vai para além de um simples estatuto de direitos e deveres ou código de posturas. Surge, então, uma concepção que se gestará ao longo do processo das lutas que levaram à subordinação de liberdades, imunidades e privilégios feudais de senhores e corporações. Institui-se uma definição de cidadania abstrata e formal, cujo centro é a ideia de um atributo geral, extensivo a todo membro pertencente à sociedade (STEWART, 1995, p. 65 apud OLIVEIRA, 1999).

Depois da Revolução Francesa, a palavra cidadania adquire dois significados. O primeiro deles torna o indivíduo que nasceu ou que porta a nacionalidade de um determinado país. O segundo faz referência ao portador de direitos cívicos, tais como o direito de voto, a elegibilidade, funções públicas, porte de arma, funções de tutor, curador, testemunha, etc. (LOCHAK, 1992, p. 11-12 apud OLIVEIRA, 1999). “Logicamente, esses dois significados aparecem associados, ao mesmo tempo em que são atravessados pelos pressupostos da liberdade e da igualdade” (OLIVEIRA, 1999, p. 106).

No dia 26 de Agosto de 1789, a Assembleia Constituinte Francesa decidiu apresentar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas de sofrimento público e da corrupção dos governos, resolveram expor numa Declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, para que esta Declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre constantemente os seus direitos e os seus deveres; para que os atos do poder legislativo e do poder executivo possam ser permanentemente comparados com o objetivo de todas as instituições políticas e sejam mais respeitadas; para que as reclamações dos Cidadãos, baseadas desde então em princípios simples e incontestáveis, envolvam sempre o respeito pela Constituição e a felicidade de todos (COMBESQUE, 1998, p. 30 apud RODRIGUES, 2010, p. 199).

Esta Declaração (composta por dezessete artigos) atribuiria aos direitos do homem e dos cidadãos um status sagrado e único, de tal maneira que os direitos dos cidadãos não poderiam ser tomados como separados dos direitos humanos. O homem passaria a ser a partir do momento em que nascesse um cidadão. Deste modo, cidadania e pertencimento ao corpo político estariam garantidos a todo homem, independente da sua condição social (OLIVEIRA, 1999).

Este ideal de cidadania ativa e participativa da Revolução Francesa, tendo por princípio a relação indissociável entre homem e cidadão, logo sofreria um golpe, desdobrando-se numa cidadania seletiva, conforme o poder econômico de cada indivíduo. Em outubro de 1789, se impõe o projeto de cidadania de dois níveis, a dos cidadãos participantes e dos cidadãos não participantes, introduzindo-se uma taxa para votar (OLIVEIRA, 1999).

Robespierre seria um grande opositor e crítico desta decisão. Um novo sistema de votação, com embasamento no sufrágio universal, só seria obtido no século XIX, como conquista dos movimentos sociais e lutas dos trabalhadores por emancipação política (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Lima (2007, p. 4) “a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão trouxe ao mundo os ideais universais (liberdade, igualdade, fraternidade) que não ficaram restritos ao seu território, mas contagiaram a Europa, Ásia e América”.

De acordo com Araújo (2008, p. 79),

Ao longo do século XIX, o conceito de cidadania fortalece-se no decorrer das lutas dos impérios que caem e das nações que vão surgindo, no entanto este século é duvidoso no que diz respeito à aplicação da filosofia humanista na base da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Depois de um século e cinquenta e nove anos, mais precisamente, no dia 10 de Dezembro de 1948, ou seja, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939/45), a Assembleia Geral das Nações Unidas, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

No preâmbulo da referida carta, de 10 de dezembro de 1948, os representantes dos países membros:

[...] Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, [...] a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Portanto, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os cidadãos não são apenas aqueles detentores dos direitos civis e políticos, mas sim, todos aqueles que estão no âmbito da soberania de um Estado e dele recebem direitos e deveres, civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Cidadãos não são mais aqueles possuidores de direitos civis e políticos, mas todos aqueles que estão no recinto da soberania de um Estado e dele recebam direitos e deveres, sociais, econômicos e culturais (LIMA, 2007).

1.4 O debate atual sobre cidadania e espaço: para onde caminhamos?

Atualmente, a palavra cidadania é quase utilizada automaticamente como relação de direitos e deveres. Segundo Martins (2000, p. 09) “restringir o cidadão àquele que simplesmente conhece direitos e deveres é vê-lo enquanto um indivíduo passivo, que os recebe e tem de cumpri-los passivamente, isto é, abdicando da possibilidade de ser sujeito no processo de elaboração deles”.

Observando-se as relações sociais vividas hoje, podemos afirmar que, por um lado, recusamos a realidade grega e, por outro, a reproduzimos. Em relação à primeira afirmação, é possível asseverar que avançamos em relação às relações sociais da Grécia antiga porque hoje

os direitos não são tão limitados como eram, o que fazia dos cidadãos uma parcela social reduzida, não chegando a ultrapassar nem mesmo 6% (seis por cento) do total de indivíduos integrantes das cidades-estado, segundo alguns historiadores. Se antes as condições de nacionalidade, sexo, idade e situação econômica determinavam uma limitação ao direito de participação, hoje as leis e os documentos que firmam compromissos entre as nações – tal como é o caso da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, garantem amplas liberdades civis, políticas e sociais (MARTINS, 2000).

Dessa forma,

[...] a cidadania depende da condição material e cultural que possui um indivíduo, concebida como herança histórica, da posição social que ele ocupa na sociedade em questão e do nível de participação nas decisões que definem os seus rumos nas diferentes escalas sociais e geográficas, da comunidade local ao poder do Estado nacional (OLIVEIRA, 1999, p. 117).

Nessa perspectiva, o historiador Jaime Pinsky (2010, p. 9) nos instrui que:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Oliveira (1999, p. 117) acompanhando o debate recente, que remota ao mesmo tempo em que propõe a revisão, dos autores clássicos da filosofia política, sistematizou em seis aspectos as diversas dimensões da cidadania.

- A primeira delas é a dimensão natural, aquela que está fundamentada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Esta dimensão fornece os fundamentos para os direitos civis – liberdade de expressão e manifestação, o direito de ir e vir, etc..
- A segunda é a dimensão política (presente historicamente, desde a *polis* grega), como o próprio nome indica, diz respeito aos direitos políticos, que implicam participação direta ou representatividade nas instâncias de decisão. O direito de voto, de ser eleito, etc. encontram-se neste âmbito.

- A terceira dimensão é socioeconômica e abrange as condições que permitem, em última instância, a própria manutenção da vida e a capacidade de pensar, decidir e influir nos destinos da coletividade, seja a nível micro ou macro, chegando ao âmbito mundial. Essa foi a dimensão incorporada por Marshall ao sugerir a ideia de direitos sociais.
- A quarta dimensão é a geográfica, que associa território e cultura e que sedimenta e materializa as condições de realização da cidadania.
- A quinta (decorre, em parte da quarta) é a dimensão cívica, que pressupõe o estabelecimento de regras de convivência enquadradas nos padrões culturais de cada contexto histórico.
- A sexta e última dimensão é a mais imaterial, mas tem sido cada vez mais valorizada num mundo em que a exacerbação do individualismo, associada do marketing, da mídia e da informática aumentam o isolamento e esgarçam os laços de sociabilidade.

Para o nosso trabalho, a dimensão geográfica terá maior relevância. Pois, “a formação de cidadãos implica vivermos, participarmos ativamente da formação territorial do país como um todo” (Santos, G., 2006, p. 21).

O território é onde vivem, trabalham e sofrem todos os brasileiros. Ele é, também, o repositório final de todas as ações e de todas as relações, o lugar geográfico comum dos poucos que sempre lucram e dos muitos perdedores renitentes, para quem o dinheiro globalizado – aqui denominado ‘real’ – já não é um sonho, mas um pesadelo (SANTOS, 2002b, p. 48 apud SANTOS, G., 2006, p. 21).

O território, portanto, não é apenas o alicerce material da vida da sociedade, ele é também o conjunto das ações, ações que envolvem decisões políticas quanto ao uso do território e estas decisões de uso se fazem conforme os valores morais e éticos que apoiam o conjunto das ações (SANTOS, G., 2006).

O componente territorial supõe, de um lado, uma instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja essa pessoa; e de outro lado, uma adequada gestão do território, pela qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada (SANTOS, M., 1987, p. 5).

E, mais adiante, acrescenta:

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem a qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos (SANTOS, M., 1987, p.61-62).

Portanto, “é necessário, observarmos e apreendermos atentamente a cultura se processando no lugar” (Santos, G., 2006, p. 22), pois:

[...] cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver (SANTOS, M., 1987, p. 61).

Neste sentido, concordamos com Giovana Santos (2006, p. 23) ao afirmar que “pensamos que a possibilidade de contribuirmos com a formação do cidadão passa pelo entendimento do território e da cultura, pelo entendimento e compreensão do lugar em que vivemos, ensinamos e aprendemos”. Dessa forma, “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes” (DAMIANI, 2005, p. 50).

Hoje, vivemos um momento em que as relações entre os homens são mediadas muito mais pelas coisas, pelo que temos e não pelo que somos. Deste modo, os nexos, os laços de solidariedade, as ligações entre os indivíduos se encontram muito mais vinculadas à lógica do mercado, ou seja, a mediação entre as pessoas se realiza conforme seu poder de consumo e, ao invés de cidadãos nos encontramos reduzidos a meros consumidores, e o espaço da nação, o meio, o território pode ser caracterizado como um território alienado, “espaço sem cidadãos” (SANTOS, G., 2006).

O resultado de todos esses agravos é um espaço empobrecido e que também se empobrece: material, social, política, cultural e moralmente. Diante de tantos abusos, o cidadão se torna impotente, a começar pelas distorções da representação política. A quem pode um candidato a cidadão recorrer para pedir que faça valer o seu direito ao entorno, propondo um novo corpo de leis, decretos e regulamentos, ou velando pelo cumprimento da legislação já existente, mas desobedecida? A própria existência vivida mostra a cada qual que o espaço em que vivemos é, na realidade, um espaço sem cidadãos. (SANTOS, M., 1987, p. 48).

Nesse contexto, onde as relações entre as pessoas são mediadas, na maioria das vezes, pelo que temos e não pelo que somos, os laços de solidariedade ficam enfraquecidos,

fragmentando e corroendo todo grupo social. Para que esse problema seja pelo menos minimizado, é necessário que os cidadãos, a partir dos direitos conquistados, participem mais ativamente das decisões política, social, econômica e cultural, para que possamos construir uma sociedade mais justa e solidária.

Assim, “das relações sociais mediadas pelas coisas, pelas mercadorias, resulta um território, uma nação em que a unidade cultural se realiza num espaço privado de liberdade política, um território alienado, uma nação de ‘deficientes cívicos’” (SANTOS, G., 2006, p. 20).

Para além das questões econômicas e materiais, acreditamos serem indispensáveis às discussões das questões culturais, se desejamos em nossas práticas educativas colaborar com a formação de cidadãos capazes de participar na construção de um projeto para o país, um projeto que não se limite aos anseios, ainda não alcançados pela maioria dos brasileiros, de participar do mercado, mas um projeto, fundado num modelo cívico que garanta à sociedade brasileira participar efetivamente dos rumos culturais e políticos da nação (SANTOS, 2000b apud SANTOS, G., 2006). Assim, “acreditamos que somente uma educação que possibilite a formação humanista de cidadãos conscientes e emancipados ética e politicamente poderá promover uma sociedade livre, uma nação soberana” (SANTOS, G., 2006, p. 20).

Portanto, o debate atual sobre cidadania no Brasil, esta acontecendo, porque o povo brasileiro esta enfrentando vários problemas sociais, culturais, políticos e econômicos. Diante disso, a população ou parte dela, esta começando a se organizar e reivindicar direitos, que estão garantidos por lei, através da Constituição Federal de 1988, conforme analisaremos a seguir.

1.4.1 A cidadania no Brasil: alguns elementos da Constituição Federal de 1988

O processo de internacionalização dos direitos humanos, cuja referência inicial foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, influenciou positivamente a nova concepção de cidadania estabelecida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que passou a concordar com os direitos humanos internacionalmente consagrados com a atual concepção de cidadania (LIMA, 2007).

Segundo o preâmbulo da referida Carta Magna:

“Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-

estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil”.

Com relação aos Princípios Fundamentais, a mesma institui que:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (Art. 1.º).

No que se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, a Constituição garante que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Art. 5.º). Já no artigo 205, a própria assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, a atual Constituição:

[...] instituiu novos instrumentos legais que foram colocados à disposição dos cidadãos: o Código de Defesa do Consumidor, o novo Código de Trânsito; o novo Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros ordenamentos jurídicos, que ampliaram direitos. A nova Carta assegurou a todos os cidadãos a Ação Popular, a Ação Civil Pública, o Mandado de Injunção, o Mandado de Segurança entre outros, além da instituição do Ministério Público, importante instrumento na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (LIMA, 2007, p. 6).

No entanto, espera-se uma participação mais efetiva da sociedade brasileira, embora se reconheça que os anos da ditadura militar, que se estenderam de 1964 a 1985, tenham deixado profundas marcas na memória da população brasileira. Durante este período, foram inibidas e reprimidas várias lideranças: populares, estudantis, sindicais, políticas, sociais e intelectuais, tidas como subversivas (LIMA, 2007).

O povo brasileiro foi privado da participação política e não pôde cobrar dos governantes ações efetivas que pudessem garantir melhores condições de vida. Mas este capítulo da história nacional deve ser superado. Mesmo que traumático, não justifica, de

forma alguma, a verdadeira apatia de grande parte da sociedade, quando é chamada a participar, individual ou coletivamente. Não se pode esperar que os governos façam tudo. A sociedade precisa ser mais atuante e interferir mais nos destinos do país. A participação política, social, econômica e cultural, antes de um direito, é um dever de todos (LIMA, 2007).

1.4.2 Educação para a cidadania: algumas palavras

Atualmente, as sociedades democráticas têm evidenciado um interesse nas formas como os seus adolescentes desenvolvem e adquirem consciência dos seus direitos e das suas responsabilidades enquanto cidadãos e como aprendem a participar nos assuntos públicos. O tema do significado de uma cidadania eficaz e do papel da educação em construir uma cultura cívica é uma questão importante, não só para os governos e instituição escolar, mas também para a sociedade em geral (ARAÚJO, 2008).

A educação para a cidadania adquiriu uma importância particular em países que aceitaram recentemente sistemas políticos democráticos, possibilitando caminhar nos trilhos da democracia e alcançar a normalização democrática, mas, da mesma forma despertou a preocupação em países onde esses sistemas estavam há muito instituídos e onde se tinham registrado sinais de baixo afluxo de votantes, recusa de participação no processo político e graves incidentes de violência contra as minorias étnicas e culturais (ARAÚJO, 2008).

Neste contexto, o sistema educativo é identificado como um elemento fundamental para a promoção da educação para a cidadania e para a formação de futuros cidadãos que participem ativamente e de maneira crítica na construção de uma sociedade mais justa e solidária, estabelecendo como valores básicos: a democracia, os direitos humanos, a tolerância, e a escola. Esta é reconhecida como um local de aprendizagem e convivência social que para além de oferecer, a quem ela acrescenta, um espaço físico e organizacional, deve apresentar igualmente um espaço democrático de cidadania, um espaço relacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos (ARAÚJO, 2008).

O grande objetivo final da educação para a cidadania é a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política, quer através do empenho nas instituições da sociedade civil, e com compromissos nos princípios e valores essenciais da democracia [...]. Esta participação responsável reivindica um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve desenvolver (ARAÚJO, 2008, p. 89, tradução nossa).

E, mais adiante, esta mesma autora (2008, p. 91) afirma que:

[...] educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres, pois consideramos importante que os alunos estejam conscientes dos seus direitos, mas também conscientes das suas responsabilidades enquanto cidadãos.

Deste modo, a educação para a cidadania deve fundamentar-se e apoiar-se em modelos e práticas educativas que promovam a melhoria do comportamento do ser humano ao nível da justiça, respeito pela diferença, cooperação, solidariedade e de formas de convivência e comunicação, que valorize a autonomia intelectual e afetiva, o diálogo e o espírito de envolvimento e de participação na vida da comunidade. Dessa forma, a educação para a cidadania transformar-se em sinónimo de educação permanente, a partir da reflexão permanente e das experiências de vida (ARAÚJO, 2008).

Portanto, acreditamos que estamos caminhando, embora ainda de forma tímida, para a construção de sociedade mais justa e solidária, de país cada vez melhor, onde a população tenha melhores condições de vida. Pois, acreditamos que através da educação para cidadania isso pode acontecer. É, nesse contexto, que os professores em geral, mas, principalmente os de geografia, se tornam personagens importantes dessa construção.

No próximo capítulo, o debate será aprofundado, onde destacamos a importância da cidadania na formação do professor de geografia, para que na prática em sala de aula, eles possam contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

A nossa discussão neste capítulo está dividida em três partes. Na primeira, fazemos uma breve história da formação dos professores de geografia no Brasil, procurando compreender sua configuração em diferentes momentos históricos e contextos das políticas educacionais brasileiras. Ou seja, desde sua origem, com a criação das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na década de 1930 até chegar ao período atual. Na segunda, apresentamos como as diversas transformações causadas pela sociedade, provocaram no professor de Geografia, a necessidade de uma formação com nova práxis. E, na terceira e última, destacaremos a importância da cidadania na formação do professor de geografia.

2.1 A formação do professor de geografia: aspectos históricos e demandas para a sociedade atual

O surgimento do ensino superior no Brasil deu-se primeiramente sobre a forma de cadeiras que foram advindas por cursos, depois por escolas e por Faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia etc., todas eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras (CACETE, 2011).

De acordo com Teixeira (1989, p. 73-74 apud CACETE, 2011, p. 2):

[...] a falta de estudos superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade, ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes.

Nesse contexto, os professores que desempenhavam suas atividades no ensino de geografia e também de outras disciplinas, eram provenientes de outras profissões, como,

engenheiros, advogados, sacerdotes, farmacêuticos, etc., ou então se nomeavam como autodidatas, isto é, quando não eram apenas profissionais que estavam no início de suas profissões e que preenchiam o tempo no cargo de professor, até se deparar com uma boa posição profissional nas suas áreas de origem.

Sobre esta particularidade Lourenço Filho, em 1929 (apud BITTENCOURT, 1990, p. 72 apud ROCHA, 2000, p. 131) afirma que:

Aqui tocamos com o dedo na chaga de nossa educação secundária. Dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram.

Petrone (1993, p. 13 apud ROCHA, 2000, p. 132), analisando o ensino de geografia nesse período, concorda que essa afirmação citada por Lourenço Filho, se aplicava também para o caso da Geografia.

Realmente Geografia era “feudo” do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de “pedras” [...] e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...]. Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...]. O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras.

Essa realidade começa a mudar, quando Getúlio Vargas cria, dentre outros, o Ministério da Educação e Saúde Pública cujo ministro Francisco Campos, por meio de uma série de decretos institui a chamada Reforma Francisco Campos. Entre esses decretos, o de número 19.851, instituído em 11 de abril de 1931 - Estatuto das Universidades Brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior à formação de professores secundários (CACETE, 2011). Foi a partir desse decreto, que “surgiram as Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, que passou naquele momento a instituir no seu espaço acadêmico o curso de geografia, em conjunto com vários outros” (PESSOA, 2007, p. 53).

Em 1934, os ideais da Reforma Francisco Campos vão acontecer, no Estado de São Paulo, onde surgiu o primeiro estabelecimento universitário, que foi a Universidade de São Paulo (USP). E, em 1935 é criada no Estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF), que mais tarde, em 1938 passa a se chamar Universidade do Brasil e hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Azevedo (1971, p. 700 apud ANTUNES, 2010, p. 4) afirma que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham como proposta, ao serem criadas, o “duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários”.

Essas duas universidades foram às primeiras instituições no Brasil, com cursos voltados para a formação de profissionais habilitados para exercer o magistério. Nessa conjuntura, o curso de Geografia inicialmente aparece ligado ao de História, formando até então uma única graduação, sendo que as maiorias dos professores que ensinavam nesses cursos eram estrangeiros, originários da Europa. Dessa forma, “a contribuição desses cursos de Geografia e História (à época encontravam-se ainda juntos) seria inquestionável em se tratando da difusão da orientação moderna, tanto no campo da pesquisa geográfica quanto para o ensino secundário de geografia” (ANTUNES, 2010, p. 5).

Pereira (1994, p. 439-440 apud ANTUNES, 2010, p. 5) afirma que:

Ao movimento de renovação ligaram-se estreitamente diversos especialistas estrangeiros, que foram ativos transmissores da cultura geográfica moderna. Imprimindo a orientação científica dos métodos de pesquisas geográficas, introduzindo ou aperfeiçoando a técnica das observações sobre o terreno, estimulando as pesquisas iniciais, divulgando os processos modernos do ensino geográfico, estabelecendo e sistematizando as normas de elaboração e de redação de um trabalho geográfico, descendo, posteriormente, ao esclarecimento de pormenores técnicos relacionados com o trabalho de campo, nas pesquisas originais de geografia regional, debatendo, em seminários ou em tertúlias, temas e questões da maior importância geográfica, os professores estrangeiros imprimiram, efetivamente, uma grande orientação ao movimento renovador da geografia no Brasil. Pela primeira vez no país, os estudos geográficos e as pesquisas realizadas foram levados a efeito ou tiveram a orientação de geógrafos propriamente ditos.

A partir de 1936, oriundos daquelas novas universidades, formam-se os primeiros professores licenciados para atuar no Ensino Secundário.

Conforme Azevedo (1971, p. 761 apud ANTUNES, 2010, p. 11):

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar-se e a enriquecer-se, ainda que

lentamente, com especialistas formados nas faculdades de Filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo, o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

Para Petrone (1993 apud ROCHA, 2000), estes novos professores tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde apareceram. Pela primeira vez, surgiam licenciados que haviam tido uma formação que os habilitava para o exercício do ensino de geografia, formação esta, firmada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada.

Rocha (1996, p. 267 apud ANTUNES, 2010, p. 11) analisando a importância deste acontecimento para a geografia escolar do Brasil, afirma que:

A importância deste acontecimento é significativa para a propagação da orientação moderna de geografia escolar. Devemos lembrar que vários autores responsáveis pela historiografia existente sobre a ciência geográfica no Brasil são categóricos ao afirmar que a criação dos cursos de geografia, em nível superior inauguraram a fase moderna da geografia no país. Podemos perfeitamente afirmar que os (as) novos (as) professores (as) eram formados à luz dessa nova orientação e por ela muito influenciados quando assumiram postos nas salas de aulas, além do que, naquele período, começaram a surgir também manuais didáticos veiculadores dessa nova orientação. Não queremos com isso afirmar de forma determinista que todos os (as) egressos (as) dos cursos de formação de professores de geografia passaram a ser seguidores da nova orientação, porque outros fatores continuaram a contribuir para a manutenção, ainda, de um ensino assentado na orientação mais tradicional. Porém é inquestionável o fato desses cursos terem começado a lançar no mercado de trabalho profissionais minimamente dotados de uma formação científica de geografia, e que, de forma mais ou menos intensa, passaram a reelaborar os conhecimentos adquiridos na academia, transpondo didaticamente essa nova concepção para suas aulas.

A partir da década de 1950, ocorre uma maior propagação de cursos de formação de professores de Geografia. “Nas universidades públicas e mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino” (ROCHA, 2000, p. 132-133).

Com a entrada em vigor da Lei nº 4024/61, que instituía as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores de Geografia passaram a ter uma nova regulamentação. Esta nova legislação passou a estabelecer um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação (ROCHA, 2000).

Coube ao Professor Newton Sucupira (membro do Conselho Federal de Educação), na condição de relator, apresentar o Parecer nº 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, no

qual estabelece o currículo mínimo para todos os cursos superiores, inclusive para o curso Licenciatura em Geografia. Em seu parecer, explica que:

O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de Geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei nº 4.024 (PARECER nº412/62 apud ROCHA, 2000, p. 133).

Newton Sucupira sugeriu que o curso de Licenciatura em Geografia teria duração de quatro anos e o seguinte currículo mínimo: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia. Além de duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia, Mineralogia e Botânica.

O mencionado parecer foi transformado em Resolução, em 19 de dezembro de 1962, através da qual foram implantados os mínimos de conteúdos e de duração do curso de Geografia. Mesmo com a chegada da legislação conservadora do período militar, consolidada na Lei nº 5.540/68, que promoveu a chamada Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução resultante do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor, acrescentada a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros (ROCHA, 2000).

Com a instituição da licenciatura polivalente em Estudos Sociais em 1966 (Parecer 106/66) a formação do professor de Geografia se fazia nas faculdades de filosofia conforme dois modelos: a licenciatura individualizada em quatro anos (Parecer 412/62) e a licenciatura em Estudos Sociais, em cerca de três anos (CACETE, 2011).

É a partir da LDB 5.692/71 que as licenciaturas vão passar por modificações em termos de duração e de currículo e vão ser criadas as habilitações correspondentes a cada uma delas (CACETE, 2011).

Através do Parecer 853/71 e Resolução anexa 8/71, desdobramentos da LDB 5.692/71, ficou estabelecido o currículo pleno¹ das escolas de 1º e 2º graus,

¹ Segundo a Lei, o currículo pleno “é constituído pelas disciplinas, área de estudos e atividades que resultem das matérias fixadas, com disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência” (Lei 5692/71- CFE apud FAZENDA, 1992, p.62 apud ROCHA, 2000, p. 134).

através de um Núcleo Comum composto por três matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de uma parte diversificada a ser estabelecida pelos Conselhos de Educação dos Estados e eventualmente pelas unidades escolares. Exigia-se também, como parte do currículo, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde, e Ensino Religioso (facultativo aos alunos). As matérias do Núcleo Comum seguiam um escalonamento: nas quatro primeiras séries do 1º grau seriam desenvolvidas como atividades, nas quatro últimas séries do 1º grau como área de estudo e, finalmente, no 2º grau assumiriam a forma de disciplina. Completava-se o currículo com uma parte de educação geral, destinada a transmitir uma base comum de conhecimentos, e uma parte de formação especial destinada à habilitação profissional (CACETE, 2011, p. 21).

A partir desse currículo pleno seriam então formados os docentes para educação geral, em nível de 1º grau nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, correspondentes à licenciatura curta e para as disciplinas no 2º grau seriam formados professores em licenciatura plena²(CACETE, 2011).

O referido parecer criticava os currículos que vigora, antes de 1971, marcados pela excessiva fragmentação do conhecimento em disciplinas, desde o primário até o colégio, caracterizando uma “precoce especialização” e uma “nítida inspiração intelectualista”. Nesse sentido, argumentava a favor do currículo integrado cujo principal objetivo era o da economia de recursos decorrentes da diminuição do número de professores e de livros (CACETE, 2011).

Em 17 de janeiro de 1972 o Conselho Federal de Educação reduziu por força da Resolução nº 1/72, a duração dos cursos de licenciaturas, sem, entretanto, alterar os respectivos currículos mínimos. No caso da licenciatura em Estudos Sociais, essa foi praticamente reduzida pela metade, ou seja, o currículo mínimo dessa licenciatura que tinha a duração de 2.025 horas-aula (cerca de três anos) passou para 1.200 horas de atividades a efetivar-se no mínimo em um ano e meio³.

Nesta nítida política de tornar mais precária ainda à formação dos professores brasileiros, Rocha (2000) afirma que a “toque de caixa”, os professores conseguiam sua “qualificação para o exercício da docência”. Se, de um lado, legiões de futuros “professores” e, sobretudo os “empresários da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos outros atores sociais levantaram suas vozes em oposição a mais este golpe contra a educação brasileira.

²Além desses professores, seriam também formados professores para educação especial visando atender a parte

Durante toda a década de 1970, professores, entidades de classe, alunos, associações científicas e culturais como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), etc., não cessaram as manifestações contrárias à reforma e iniciaram forte movimento de resistência.

Em junho de 1972 o currículo da licenciatura em Estudos Sociais foi reformulado pelo Parecer CFE 554 e Resolução 8/72, com a finalidade de formar também docentes e orientadores de Educação Moral e Cívica (EMC), para o 1º e 2º graus. Ao currículo da licenciatura curta em Estudos Sociais foram acrescentadas, como obrigatórias, as seguintes disciplinas: Filosofia, Teoria Geral do Estado (TGE), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física, mantendo-se, contudo, a mesma carga horária, em termos de duração do curso (1.200 h/a). A carga horária no que diz respeito às matérias específicas seria de 950 horas e das matérias pedagógicas 250 horas. Os concluintes deste curso poderiam ensinar na escola de 1º grau Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O Parecer e a Resolução criavam ainda o currículo de licenciatura plena em Educação Moral e Cívica, como habilitação da licenciatura curta em Estudos Sociais que permitiria formar o docente para o ensino de Educação Moral e Cívica no 2º grau (CACETE, 2011).

Na opinião do Professor Manoel Seabra (1981, p.123 apud ROCHA, 2000, p. 136), as alterações propostas não resolveriam os impasses gerados com a implantação dos cursos de licenciatura curta:

[...] porque a ‘colcha de retalhos’ continua a permear toda a estrutura proposta. (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas do E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um fragante empobrecimento curricular.) E, o simples fato de, suprimindo-se formalmente a ‘Licenciatura Curta’ estender-se, ‘especificamente’ o tempo de formação do docente não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação do professor dito ‘polivalente’.

“Infelizmente, inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado, sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um grande filão econômico” (ROCHA, 2000, p. 134).

Com a redemocratização do país, as mudanças na política educacional e o movimento de renovação da Geografia que já se processava desde os anos de 1970, a valorização e a melhoria do ensino de Geografia entraram na pauta

de reivindicações dos geógrafos preocupados com o viés escolar de sua área de conhecimento, dos sistemas de ensino e dos professores da educação básica. Iniciativas e tentativas de mudanças começaram a aparecer, sobretudo, no que diz respeito à restituição da Geografia enquanto área específica e autônoma no currículo da escola oficial e à renovação/revitalização das práticas de ensino-aprendizagem desta matéria na educação básica. Estas tentativas se efetivaram por meio da crítica e da luta contra a disciplina Estudos Sociais, das reformas curriculares e, sobretudo, por meio da crítica ao ensino tradicional da Geografia, aspecto decorrente da crítica ao modo dito tradicional de pensar e fazer Geografia (SILVA, 2000, p. 8).

Frise-se que as mudanças que acabaram de fato sendo inseridas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 80 (diga-se de passagem, que com algumas mudanças do projeto original), permitiram que o professor que tivesse interesse frequentasse mais dois anos letivos de caráter específico em Geografia ou em História para, assim, adquirir o diploma de estudos adicionais que lhe garantiria os mesmos direitos dos licenciados plenos (ROCHA, 2000).

Devido à pressão provocada por estudantes, professores e, sobretudo pelas entidades representativas das categorias atingidas, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH), estes cursos foram sendo aos poucos extintos. Contudo, suas sequelas ainda hoje são observadas no interior das escolas brasileiras (ROCHA, 2000). “Com o processo de redemocratização do país, a educação em direitos humanos e cidadania ganha força no Brasil e na América Latina, nas décadas de 80 e 90, através de experiências no âmbito da educação formal e informal”⁴(SILVA, 2000, p. 57).

“No Brasil, muito se tem falado em educação nessa perspectiva e essa temática tem servido como “*slogan*” de campanhas políticas, de programas de governos, programas de instituições não governamentais e partidos políticos das mais diferentes tendências” (SILVA, 2000, p. 57).

É a partir desse movimento, no conjunto da sociedade que a educação para a formação da cidadania tem se constituído em diretriz dos principais documentos estabelecidos e orientadores de políticas públicas do Brasil, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - 1990, dos Programas Estaduais e do Programa Nacional de Direitos Humanos - 1996, e das Propostas de Políticas Educacionais (SILVA, 2000).

⁴ Vale ressaltar que, embora tenha havido uma expansão de experiências sobre essa temática na educação formal, focalizando a escola pública, as investigações científicas não se efetivaram na mesma proporção. Grande parte dos estudos que discutem Educação em Direitos Humanos e Cidadania são análises mais no campo da pesquisa teórica. Essa é, portanto, uma área de pesquisa que está em aberto para maiores estudos (SILVA, 2000, p.57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional define o objetivo da educação como: “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

Segundo Rocha (2000, p. 137):

No momento atual, vivemos um processo de reformas curriculares em função das mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96). Os cursos de formação estão sendo obrigados a rever seus projetos pedagógicos, o que inclui, evidentemente, a revisão dos seus currículos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam nas Considerações Preliminares, a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional brasileiro se organize para garantir que:

[...] respeitadas às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.13).

Contudo, o alcance desse objetivo se torna difícil em nossa realidade.

Todas essas leis, decretos-leis e outros expedientes jurídico-administrativos nos levam a crer em larga e profunda mudança na educação brasileira, na direção da construção e fortalecimento da cidadania e do aumento das possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores ou de seus arautos com grandes espaços e tempos na mídia, mediante o alardeamento do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade (REIS, 2001, p. 244 apud SIMÕES, 2008, p. 7).

Infelizmente, vivemos em uma sociedade desigual, em que “a justiça social sempre foi pensada nos termos da tutela estatal, e não da cidadania e os direitos nunca foram conjugados com a liberdade política, mas sempre confundidos com a proteção de um Estado benevolente” (TELLES, 1992, p. 32 apud SIMÕES, 2008, p. 7).

Atualmente, estamos vivenciando um período de transformações ambientais, políticas, sociais, econômicas, espaciais, étnicas e culturais provocadas pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia contemplam esse contexto recente.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geoecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural). Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas dos geógrafos-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior. A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica (BRASIL, 2004, p. 10).

Estas transformações revela a necessidade de repensar a formação de professores de Geografia, “como profissionais críticos e reflexivos, com uma postura interdisciplinar, construtivista e comunicacional, capazes de compreender as relações entre sociedade e ambiente, bem como as relações entre trabalho pedagógico e exercício da cidadania” (SANTOS e JACOBI, 2005, p. 265). Isso envolve, dentre diversas considerações, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere e valorize a crítica, o diálogo e a ação voltada à construção de uma sociedade mais justa. Nesse processo, é importante destacar o papel da pesquisa na ação docente, à medida que contribui para a formação do professor a partir da análise e da transformação da própria prática pedagógica (SANTOS e JACOBI, 2005).

Para essa ação profissional exigida na atualidade, não se podem mais adiar importantes mudanças nos currículos e nas metodologias de formação inicial em Geografia. Os cursos universitários necessitam assumir a formação profissional, em todas as modalidades. Desse modo, é necessário superar uma visão muito comum entre os professores formadores de profissionais de Geografia, de que para ser professor basta dominar bem os conteúdos. A atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e

reconstrução dos conhecimentos geográficos básicos e de seu significado social. Assim, não basta ao professor ter domínio do conteúdo: é preciso tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é necessário que o professor pense criticamente a realidade social e se coloque como sujeito transformador da realidade (CAVALCANTI, 2002).

Para isso, é necessário haver mudança no projeto de formação de professores em Geografia, modificação que implica uma nova práxis, uma nova forma de encarar velhos problemas, tais como a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a separação dicotômica entre as formações de bacharel e de licenciado; e a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática que os alunos irão atuar (CAVALCANTI, 2002).

Cavalcanti (2002) pensando nesse projeto propõe seis princípios importantes acerca da formação dos professores de Geografia.

1) Princípios de uma formação profissional crítica

Considera que a formação do geógrafo pode ser analisada a partir da discussão da formação de uma das suas atuações – a atividade do professor - e que os princípios que hoje estão colocados para o trabalho profissional do professor podem ser tomados como princípios válidos para a formação geral do profissional em Geografia.

2) Formação contínua e autoformação

Destaca a necessidade de uma formação contínua do professor, onde o exercício do magistério exige uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da interdependência entre a ação e reflexão em sua prática de ensino. Com isso, ele autoavaliar-se promovendo sua autoformação.

3) Indissociabilidade entre pesquisa e ensino

Considera o ensino como processo de conhecimento pelo aluno, dando ênfase às atividades de ensino que permitam essa construção, passando de uma visão de ensino como mera reprodução do conteúdo para outro: o ensino como ajuda pedagógica aos alunos para que aprendem a pensar com autonomia e a construir novas e mais ricas compreensões do mundo, para lhes possibilitar uma intervenção profissional mais eficaz no sentido de resolver problemas sociais contemporâneos. O trabalho docente orientado por esse princípio exige do

professor um novo paradigma de ensinar e do aprender; exige considerar a formação como lugar para a dúvida, para a análise, lugar da problematização do conhecimento.

4) Integração teoria e prática

Destaca a necessidade de articular o saber com as práticas sociais, o saber geográfico e sua significação social. Isso implica que os agentes envolvidos precisam estar durante toda a formação, voltados para a necessidade e as possibilidades de utilizar aquele conhecimento construído.

5) Formação e profissionalização críticas

Destaca a necessidade de se investir na formação geral e básica dos profissionais e ao mesmo tempo levar em consideração as questões contemporâneas que podem estar exigido determinadas competências profissionais. Dessa forma, recomenda-se que essa formação profissional, seguindo esse princípio, seja pensada e executada com embasamento numa concepção de objetivos educacionais que visam à preparação para o exercício do trabalho, para a prática da cidadania e para a vida cultural.

6) Conhecimento integrado e interdisciplinar

A interdisciplinaridade é hoje um princípio importante para processos de formação em geral, e se impõe como uma resposta aos limites da formação baseada em saberes mecanicamente fragmentados, que dificultam a compreensão e explicação da realidade em sua complexidade. Nesse contexto, o processo de formação profissional precisa atualmente considerar práticas interdisciplinares no ensino, o que inclui diálogo entre os alunos e o professor no tratamento dos objetos estudados; implica a consideração de que o objeto é interdisciplinar; implica também a conexão efetiva entre as disciplinas trabalhadas com determinado grupo de alunos; e, ainda, a transversalidade de certos temas de ensino e a construção de um projeto pedagógico do curso.

Portanto, estes princípios que Cavalcanti (2002) destaca como necessários para a formação dos professores de Geografia propõe uma nova práxis, onde o professor ao longo do seu curso de graduação tenha construído conhecimentos geográficos e pedagógicos para atender as necessidades do mundo do trabalho, e também possa contribuir para um processo de transformação na realidade social.

2.2 Em busca de uma formação para a práxis

O desafio atual para o professor de Geografia é compreender a importância do seu papel na sociedade capitalista. Para isso, ele necessita de uma formação com novas práxis, em que possa desenvolver juntamente com os seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã. Deste modo, para poder desenvolver esta educação o geógrafo-educador precisa de uma formação que esteja também nessa perspectiva (COSTA, 2010).

De acordo com essa orientação, Imbernón (2001, p. 48-49 apud Silva e Araújo, 2005, p. 2) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Nessa perspectiva, Silva e Araújo (2005) baseados nos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992) sistematizaram as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Os autores entendem por ação toda atividade profissional do professor.

O conhecimento na ação é o conjunto de conhecimentos interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a reflexão ocasionada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada depois da realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. A reflexão para a ação é a reflexão provocada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.

Assim, a formação do professor sem essa práxis fica deficitária, se ela é simplesmente fundamentada na teoria, se promove um docente “conteudista” com um “pedagogismo”, que não amplia o saber de seus discentes, se ela se baseia apenas na prática, a construção do saber se torna frágil sem conceitos científicos (COSTA, 2010).

Portanto, para que o professor possa contribuir para a formação cidadã dos alunos, e necessário que na sua formação acadêmica esteja também nessa perspectiva, que tenha articulação entre a teoria e prática, e que o professor reflita antes, durante e depois da ação pedagógica.

2.3 A importância da cidadania na formação do professor de geografia

A formação de futuros professores é a preocupação de inúmeros educadores do Brasil e do mundo. Pimenta (2000) se contrapõe à opinião de que há uma desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples reprodutor e/ou monitor de conhecimentos elencados em programas pré-elaborados, destacando que vem se dedicando na formação de professores, pois “na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, *Ibid.*, p. 15).

Os alunos das Licenciaturas, como futuros professores, precisam de uma formação teórica que privilegie e oportunize conteúdos ligados à cidadania e atividades consolidadas por projetos individuais e coletivos que os qualifiquem para o magistério ligado à realidade (SIMÕES, 2008). Segundo Lucchesi (1999, p. 111 apud Simões, 2008, p. 10-11) a escola deve dar subsídio à transformação da sociedade, “deve ser um canteiro que permita o germinar de uma pluralidade de ideias e de projetos pedagógicos, onde se consiga uma unidade entre teoria e prática, a verdadeira práxis”.

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes (BRZEZINSKI, 1998, p. 162 apud SIMÕES, 2008, p. 13).

Para formar esse educador é imprescindível criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para a função que vai exercer (Luckesi, 1990).

Conforme Luckesi (1990, p. 26):

Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na mediação teórica sobre a sua prática. [...] Formar o educador [...] não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 114):

O trabalho de formação profissional é o de formar sujeitos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades do modo de pensar geográfico: internalizar os métodos e procedimentos de captar a realidade, ter uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos.

De acordo com essa mesma autora (2003, p.205):

Um professor de Geografia deve ter sua formação profissional inicial buscando-se a articulação teoria e prática em todos os anos, ao longo dessa formação, sem prejuízos de momentos em que essa relação é mais sistematizada, mais explícita – que seriam as disciplinas de metodologias e práticas de ensino de Geografia (mas nunca poderiam ser ministradas em apenas um momento) -, para que ele construa quadros de referência sobre as contribuições da reflexão geográfica para a compreensão e explicação de aspectos do mundo atual e sobre as possibilidades de colocar essa reflexão geográfica a serviço da formação humana.

Nessa perspectiva, “é preciso elaborar projetos de formação inicial do professor de geografia que garantam a discussão sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, para a construção da sociedade e sobre o papel da geografia na formação geral do cidadão” (CAVALCANTI, 2003, p.196).

Portanto, sabemos que desenvolver uma proposta de formação do educador fundamentada em momentos de construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes e da conscientização de valores que possam contribuir para a construção da cidadania democrática,

não é tarefa fácil, pois significa trabalhar uma nova cultura de compreensão de mundo, de sociedade e de indivíduo, a partir do projeto da igualdade de direitos para todos. É, na verdade, criar uma contracultura, no sentido de lutar contra práticas discriminatórias, preconceituosas, de privilégios, de dominação e de desigualdade de acesso aos direitos (SILVA, 2000).

Assim, a formação do professor de geografia deve privilegiar assuntos que estão ligados à cidadania, para que forme sujeitos pensantes e críticos, para que o futuro professor possa ter competência teórica e pedagógica para ajudar os alunos na sua vida social. No próximo capítulo, discutimos um pouco sobre a formação cidadã do professor de Geografia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras/PB.

CAPÍTULO 3: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO SOBRE A CIDADANIA, TENDO COMO REFERÊNCIA A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos um pouco sobre a história do Curso de Licenciatura em Geografia (CFP/UFCG), analisaremos o Projeto Político Pedagógico do curso e sua dimensão cidadã, e por fim, faremos uma análise entre a formação cidadã versus formação tecnicista, baseada na percepção dos alunos.

Neste tópico, debatemos a opinião dos alunos sobre várias questões que envolvem a formação cidadã, entre elas, podemos citar: o que é cidadania; a importância da escola na formação de indivíduos críticos; a articulação entre formação acadêmica e a realidade prática; como as posturas e os saberes cidadãs são discutidas (os) e/ou trabalhadas (os) no curso de geografia; como a geografia pode efetivamente ajudar os alunos em seu processo de formação para a vida em sociedade; como construiu conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica, entre outras.

3.1 - O curso de geografia do CFP: uma construção histórica

O curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras/PB, foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição a qual pertencia o Centro de Formação de Professores (Resolução nº 136/79 e 294/79), que data de 10 de agosto do mesmo ano, criado pela Resolução nº 62/79 do Conselho Universitário da UFPB e inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

A homologação ocorreu em 06 de fevereiro de 1980, pelo Parecer nº 146/80 e pelo processo nº 98/80 do Conselho Federal de Educação. Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Nesta ocasião, o curso já funcionava com o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 17 de 08 de janeiro de 1982.

Até o ano de 2002, o Centro de Formação de Professores (Campus V), fez parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste ano, por ocasião da sua divisão e concomitante criação da Universidade Federal de Campina Grande, o Campus V passou a fazer parte desta última. Desde a sua criação até os dias atuais, registram-se pequenas

alterações no que se refere à estrutura curricular, mantendo-se praticamente intacto e em funcionamento o projeto pedagógico inicial.

A federalização do curso de Geografia representou e representa um importante acontecimento, não somente para o Sertão Paraibano, uma vez que atende a uma demanda procedente dos estados circunvizinhos do Rio Grande do Norte e Ceará, o que totaliza algumas dezenas de municípios.

No que se refere especificamente ao ensino, nos últimos anos, o curso de Geografia tem oferecido oitenta vagas anuais, sendo quarenta no turno matutino e quarenta para o noturno, atendendo assim, além do público que dispõe de horário integral, àquela parcela da população que dispõe unicamente do horário noturno para estudar. Portanto, o curso conta atualmente com quatorze professores efetivos. Destes, nove possuem o título de doutor, e cinco, o de Mestre. Estes desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3.2 - O novo projeto político pedagógico e a dimensão cidadã

Buscando atender às novas perspectivas e diretrizes legais para a formação de professores de Geografia, sentimos a necessidade de fazer uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras/PB.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu novas diretrizes para todos os cursos de licenciatura no Brasil, provocando mudanças nestes cursos, no que se refere à carga horária e redistribuição de disciplinas na grade curricular, ou seja, ocorre uma diminuição das disciplinas específicas dos cursos e aumenta o número de disciplinas pedagógicas. De acordo com a lei, todos os cursos de licenciatura deveriam ter:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- a) Carga didática total de, no mínimo, de 2.800 horas, a serem cumpridas em, pelo menos, três anos;
- b) 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso, a serem desenvolvidas em instituição regular de ensino;
- c) 400 horas de Prática de Ensino, distribuídas ao longo do curso de licenciatura;

d) 1.800 horas de conteúdos curriculares direcionados (específicos e pedagógicos) e 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 1).

Baseado nesta Resolução, a Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras/PB, totaliza uma **carga horária de 3.060** (três mil e sessenta) horas, que correspondem a 204 créditos. Para o curso matutino esta deverá ser integralizada num tempo mínimo de oito períodos e no máximo em doze (12). Já no caso do noturno, devido à carga de crédito semanal ser inferior, o prazo mínimo será de dez (10) períodos e máximo de quatorze (14).

Desta carga horária total, o **Estágio Curricular Supervisionado** totaliza 405 (quatrocentas e cinco horas) distribuídas em 04 (quatro) disciplinas. Destas, uma com 75 (setenta e cinco) horas, outra com carga horária de 90 (noventa) horas e duas com 120 (cento e vinte) horas cada. São elas, respectivamente: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV.

À **Prática de Ensino** totaliza 405 (quatrocentas e cinco) horas, distribuídas nas seguintes disciplinas: Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, Prática de Ensino em Geografia Humana e Prática de Ensino em Geografia Física. Sendo que, estas serão ofertadas a partir do terceiro período. E por fim, temos as **Atividades Complementares de natureza acadêmico-científico-culturais** que totaliza 210 (duzentas e dez) horas.

Nesse contexto, foram definidos os objetivos do curso, pois os existentes apresentavam deficiências na formação dos professores, devido ainda ter um formato tradicional e já não davam conta para fazer uma análise da realidade atual, resultado do processo de transformação da sociedade mundial nas últimas décadas. Dessa forma, essa nova realidade, as transformações e os desafios pelos quais passam a sociedade atual, as habilidades e competências exigidas no exercício da docência, a produção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, a busca da superação das desigualdades sociais e a construção da cidadania têm exigido mudanças na formação acadêmica. Os objetivos definidos foram os seguintes:

- Formar profissionais capacitados para exercer a docência no Ensino Básico;
- Preparar o aluno (a) para elaborar e executar projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão que visem à produção e aplicação do

- Promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional a partir da produção coletiva e de práticas investigativas;
- Integrar os conhecimentos geográficos e os contextos sócio-econômico-político e cultural através da disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- Capacitar o aluno para a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico;
- Desenvolver no aluno (a) a capacidade de planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- Fazer com que o aluno (a) compreenda a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
- Conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação e no que se refere à organização da sociedade (LUSTOSA; ROCHA, 2008, p. 10-11).

Dentre os objetivos do curso, podemos citar três que estão diretamente relacionados com a dimensão cidadã. O primeiro deles é integrar os conhecimentos geográficos e os contextos sócio-econômico-político e cultural através da disciplinaridade e interdisciplinaridade. Dessa forma, o professor deve relacionar os conhecimentos geográficos com o cotidiano dos alunos, através da interdisciplinaridade, sem que haja a fragmentação dos conteúdos, dificultando a compreensão da realidade em sua complexidade. Isso inclui um ponto importante que é o diálogo entre os alunos e os professores no tratamento dos objetos analisados.

Cavalcanti (2002) afirma que considerar esse princípio da interdisciplinaridade como um princípio nos projetos político-pedagógicos de cursos de formação de professores em Geografia exige mais do que praticar essa integração de disciplinas. Trata-se de adotar uma postura interdisciplinar diante do conhecimento científico diante do objeto a ser estudado, diante da produção científica geográfica. Isso significa que, além dos aspectos gerais da interdisciplinaridade, deve-se considerar a Geografia como um enfoque, como um ponto de vista da realidade, uma leitura da realidade. Significa considerar que além da leitura geográfica, há outras dessa mesma realidade, científicas e não científicas, e dialogar com elas.

O segundo é desenvolver no aluno (a) a capacidade de planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Neste contexto, o aluno (futuro professor) precisa dessas capacidades para que possa desenvolver nos educandos, habilidades, competências, valores, práticas, atitudes, que possam contribuir para a formação cidadã deles.

E, o terceiro e último é fazer com que o aluno (a) compreenda a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos dos diversos campos de conhecimento. Desse modo, é importante que o docente adquira essas dimensões e esses fundamentos para a função que ele vai exercer, pois eles irão ajudá-lo a resolver situações cotidianas em sala de aula, na comunidade buscando a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e cidadã.

Segundo a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 2).

Essas competências apresentadas são consideradas em qualquer projeto político pedagógico dos cursos de formação de professores, pois serão estas, que contribuem para a qualidade do desempenho e eficácia do processo de ensino-aprendizagem na formação dos alunos, futuros professores.

De acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, estes, devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

A) Gerais

Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimentos;

b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;

c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;

- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
 - e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
 - f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia ;
 - g. Utilizar os recursos da informática;
 - h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
 - i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.
- B) Específicas
- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais:
 - b. Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
 - c. Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
 - d. Avaliar representações ou tratamentos ;gráficos e matemático-estatísticos
 - e. Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
 - f. Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
 - g. Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 11).

Tomando como base estes dois documentos citados acima, espera-se que o aluno ao sair do Curso de Licenciatura em Geografia (CFP/UFCG), apresente competências e habilidades que incluam:

- a) a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico;
- b) utilizar técnicas, fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, quando estes fundamentos se mostrarem adequados à abordagem da relação sociedade-natureza ou da organização do espaço geográfico;
- c) dominar as abordagens científicas do processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- d) elaborar e executar projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão que visem à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- e) atuar como professor na Educação Básica, orientando e mediando o ensino para aprendizagem dos alunos;
- f) ter consciência do seu papel como educador e como cidadão participante do processo de construção da cidadania e desenvolvimento da sociedade brasileira;
- g) despertar o interesse do aluno; estimulá-lo a aprender;
- h) ser capaz de situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade;
- i) comprometer-se com a aprendizagem do aluno, em função disso, criar situações, atividades, experiências que possam desencadear e instigar essa aprendizagem;

- j) planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- k) situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo, ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual;
- l) desenvolver o hábito de refletir e investigar sua ação docente como requisito de seu constante aperfeiçoamento;
- m) compreender a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
- n) ser capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento; compreender o papel de cada saber disciplinar na articulação com os outros saberes da organização curricular; situar os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos escolares;
- o) adquirir conhecimentos sobre seus alunos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, portadores de necessidades especiais, indígenas);
- p) superar uma perspectiva de mera reprodução do conhecimento em prol de elaboração, produção de conhecimentos;
- q) conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação (LUSTOSA; ROCHA, 2008, p. 10-11).

Entre as competências e as habilidades que o curso aponta, destacamos duas que estão pautadas diretamente com a formação cidadã do docente. A primeira delas é ter consciência do seu papel como educador e como cidadão participante do processo de construção da cidadania e desenvolvimento da sociedade brasileira. Desse modo, o docente deve primeiro ter conscientização que ele pode e deve contribuir para a formação da cidadania dos educandos. É necessário que ele pense criticamente a realidade social e se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

E, a segunda é ser capaz de situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade. Dessa maneira, o professor deve articular os conteúdos geográficos com a realidade dos alunos, os saberes geográficos com as práticas sociais, contribuindo para um processo de transformação na realidade social. Assim, o professor deve debater problemas vivenciados na própria comunidade, deve ser responsável pela formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, que possam entender o mundo em que vivem.

Nesse contexto, podemos fazer alguns questionamentos, como: Será que os alunos, futuros professores têm consciência do seu papel como educador no processo de construção da cidadania? Será que eles acreditam que podem de fato contribuir para a formação cidadã dos alunos? Será que os alunos desenvolvem o hábito de refletir sobre sua ação pedagógica? Docente? Será que formação acadêmica está articulada da realidade prática? Será que as posturas e os saberes cidadãos são discutidos no curso? Será que as disciplinas específicas da Geografia discutem a cidadania? Como discutem? Será que é de forma aprofundada ou superficial? Essas são algumas questões que são importantes para a nossa discussão.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia (CFP/UFCG) aponta tanto nos objetivos como nas competências e habilidades para uma formação cidadã do aluno, pois, é importante que o curso forme sujeitos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades para pensar geograficamente, e que possa adotar métodos e procedimentos para captar a realidade. Mas, será que no final do curso, os alunos desenvolveram essas competências e habilidades para pensar geograficamente na prática? Será que os três objetivos do curso, que citamos acima, estão sendo alcançados de fato na prática? No próximo tópico, discutiremos essa formação cidadã fazendo uma análise baseada na percepção dos alunos do início e do final do curso.

3.3 - Em busca de uma cidadania ativa: formação cidadã versus formação tecnicista - uma análise do perfil dos alunos

Nesta parte do capítulo apresentamos as respostas dos 37 alunos do Curso de Licenciatura em Geografia (CFP/UFCG), sendo 25 do segundo e 12 do oitavo período. Escolhemos o segundo período, para termos uma noção de como os alunos que estão entrando no curso, tem a noção de cidadania. E, escolhemos o oitavo período, para que pudéssemos ter uma noção de como os alunos estavam saindo com a noção de cidadania, ou seja, como o curso influenciou a concepção e a difusão de cidadania dos alunos vindos do ensino médio.

Considera-se, dessa forma, que, sendo um curso de formação docente os alunos ampliem sua percepção acerca da cidadania, tendo em vista a construção de uma relação mais sólida com as práticas cidadãs. A partir, das respostas obtidas através dos questionários, procuramos dispor as informações em gráficos, e, em seguida, os dados foram submetidos à análise. Os resultados seguem adiante.

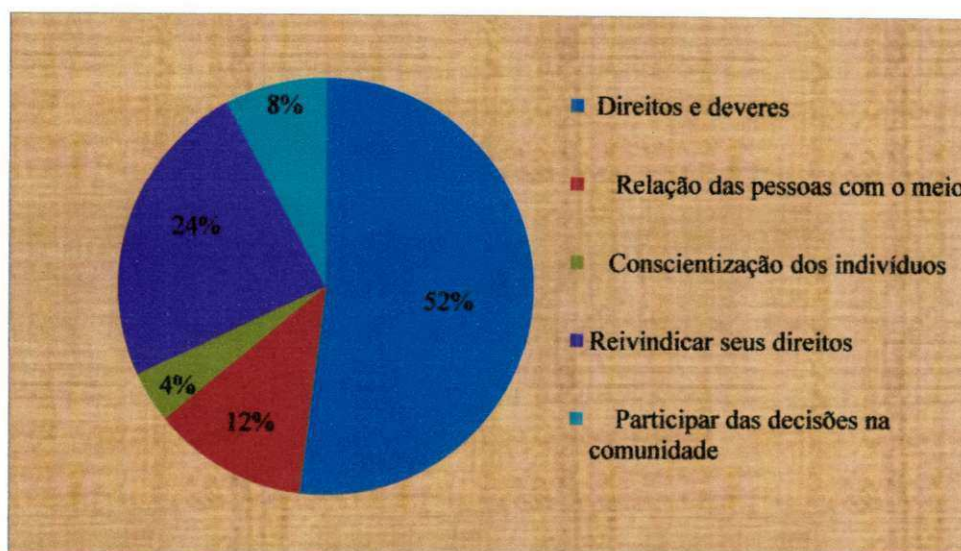
2º PERÍODO

Na turma do segundo período (2011.2/ manhã) foram ouvidos um número total de 25 graduandos, sendo 56% do sexo masculino e 44% do sexo feminino, com média de idade de 21,72, variando entre 17 e 38 anos.

Em sua opinião, o que é cidadania?

Essa foi à primeira pergunta do nosso questionário, na qual proporcionou a elaboração do gráfico 01 exposto logo abaixo.

GRÁFICO 01 - Concepção dos alunos sobre cidadania



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

De acordo com as respostas obtidas agrupamos em cinco categorias distintas de argumentação. Na primeira categoria (Direitos e deveres) procuramos incluir os alunos que possuíam uma visão da cidadania que se restringe a relação entre os direitos e deveres, onde o sujeito é passivo, ou seja, abdica a possibilidade de ser um indivíduo no processo de elaboração deles. Vejamos alguns depoimentos:

Aluno 1: *“É o direito e também os deveres que temos em relação à sociedade em que vivemos, portanto, temos que exercer esses direitos de cidadania principalmente no meio político, exigindo as condições de vida adequadas a todos os cidadãos” (25 anos).*

Aluno 2: *“Cidadania é um direito que todo ser humano tem que ter direito a saúde, educação, ao lazer, direito de expressar sua opinião e de ser respeitada, etc.” (38 anos).*

Aluno 3: *“Na minha opinião, cidadania são os nossos direitos e deveres que temos na sociedade. Que muitos só se preocupam com seus direitos e não se interessam em fazer seus deveres” (23 anos).*

Aluno 4: *“É o ato de exercer os direitos e deveres, enquanto cidadãos de uma sociedade, mas, a cidadania esta perdendo seu valor no meio social, pois as pessoas estão vivenciando um processo de modificação cultural” (18 anos).*

Aluno 5: *“É cumprir os direitos e deveres de cada indivíduo, regidos pela Carta Magna” (36 anos).*

Aluno 6: *“Para mim cidadania é o cidadão cumprir os seus deveres, mas também que os seus direitos sejam cumpridos” (33 anos).*

Na segunda categoria (Relação das pessoas com o meio) procuramos inserir os alunos que definem cidadania como a relação das pessoas com o meio, com suas opiniões e modos de vida diferenciados, mas sempre buscando conhecer seus direitos e deveres para que possa saber pensar e agir no espaço em que vive. Vejamos alguns relatos para melhor compreendemos:

Aluno 1: *“Cidadania é a relação de pessoas com o meio em que vive, com suas culturas e costumes diferentes, etnias e modo de viver diferenciados” (20 anos).*

Aluno 2: *“Cidadania é um relação de pessoas com o meio em que vive, de forma a conhecer os seus direitos e deveres, de forma simples e bem definida para um uso correto de sua visão de mundo” (24 anos).*

Na terceira categoria (Conscientização dos indivíduos) estão os alunos que veem a cidadania como a conscientização dos indivíduos, onde todos nós somos iguais perante a lei e temos os mesmos direitos e deveres, independentemente da etnia, raça, partido político ou classe social, ou seja, sem distinção de qualquer natureza. Destacamos um relato:

Aluno 1: *“Cidadania é uma conscientização de todos, de que todos somos iguais, e que não importa a raça, cor, sexo ou religião, porque todos somos cidadãos e temos direitos de viver a vida como que quisermos, ou seja, ser cidadão é ser humano” (19 anos).*

Na quarta categoria (Reivindicar seus direitos) procuramos incluir as argumentações que relacionam a cidadania apenas a reivindicação dos direitos das pessoas, sem levar em conta as consequências desse processo. Nessa categoria, os alunos também não levaram em consideração os deveres. Vejamos algumas respostas:

Aluno 1: *“A cidadania está ligada a direitos. Você que quer exigir sua cidadania deve cobrar seus direitos. Ser cidadão é basicamente isso” (18 anos).*

Aluno 2: *“Cidadania é o direito que toda pessoa tem de usufruir dos seus direitos previstos” (24 anos).*

Aluno 3: “O livre arbítrio de reivindicar nossos direitos sem contra partida, sem ter medo de ser maltratados por correr atrás de nossos direitos” (23 anos).

A quinta categoria (Participar das decisões da comunidade) refere-se aos alunos que declararam em suas respostas que cidadania é participar das decisões da comunidade, ou seja, uma participação política, social, econômica e cultural mais ativa na sociedade, buscando garantir melhores condições de vida. Destacamos um relato:

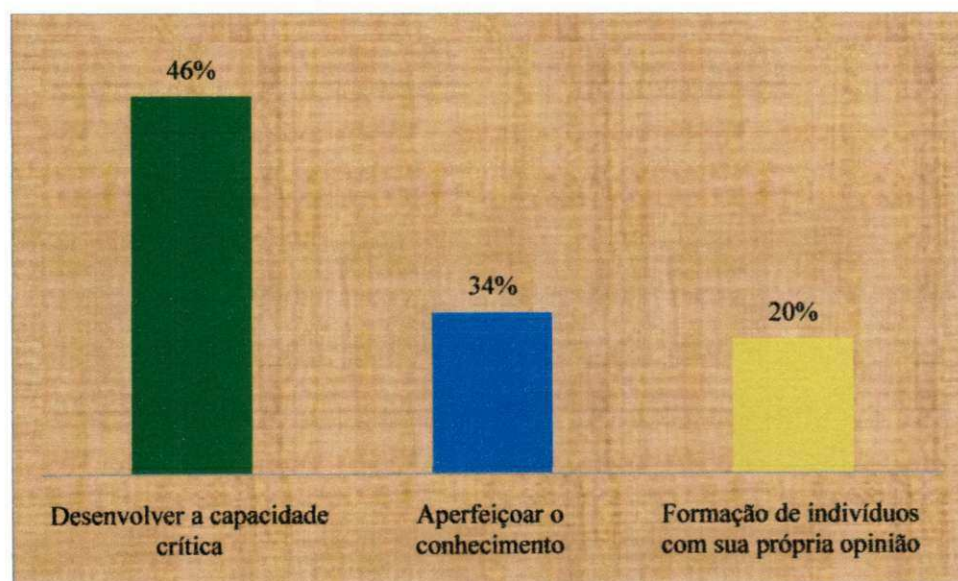
Aluno 1: “É ter um papel como cidadão na sociedade, é participar das decisões, buscando melhores condições de vida para a comunidade” (21 anos).

Portanto, baseado nas cinco categorias apresentadas (1- Direitos e deveres; 2 - Relação das pessoas com o meio; 3 - Conscientização dos indivíduos; 4 - Reivindicar seus direitos e ; 5 - Participar das decisões na comunidade) podemos afirmar que os alunos têm a noção básica de cidadania, embora, alguns alunos apresentam uma definição mais elaborada do que outros.

Qual a importância da escola na formação de indivíduos críticos?

Essa foi a segunda pergunta do questionário apresentada aos alunos, a qual nos proporcionou a elaboração do gráfico 02, exposto adiante.

GRÁFICO 02 - A importância da escola na formação de indivíduos críticos



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

Como podemos observar no gráfico 02, 46% dos alunos entrevistados afirmam que a escola é importante porque desenvolve a capacidade crítica dos alunos. Isso é importante porque se a escola cumprir com essa função, ou pelos menos contribua para isso, teremos uma sociedade mais justa e igualitária e uma educação de melhor qualidade. Alguns alunos também afirmam que isso só é possível se tiver um aliado importante que é a família. Vejamos alguns depoimentos:

Aluno 1: *“O ensino escolar deve desenvolver a capacidade crítica dos alunos, de fazê-lo criticar uma obra de arte, uma teoria, os políticos e até mesmo o estilo do professor, se pondo contra e criando seus próprios argumentos em relação ao que se originou a crítica” (25 anos).*

Aluno 2: *“A escola é uma das instituições mais importantes para a formação dos indivíduos críticos. mas, a meu ver importante mesmo é a educação que você tem em casa, pois é ela que decide quem você será e o seu comportamento na escola” (22 anos).*

Aluno 3: *“A escola tem sua parcela de contribuição nesse ponto, mas um indivíduo se torna crítico, a partir da escola-família e, também é, principalmente a partir de sua natureza, ou seja, a partir do seu nível de avaliação” (19 anos).*

Aluno 4: *A escola tem um papel importante na formação de indivíduos críticos, pois a escola impulsiona os debates que acabam fazendo com que os alunos se tornem indivíduos críticos (19 anos).*

Aluno 5: *A escola é o lugar onde as pessoas tornam críticas, pois lá, elas passam a descobrir coisas que eram desconhecidas, abre as mentes para o mundo e para a descoberta de novos conhecimentos (19 anos).*

Outros 20% afirmam que a escola é importante porque o aluno forma sua própria opinião. Assim, o indivíduo irá construir novos saberes que de acordo com o seu pensamento, ajudando o sujeito a concordar ou discordar de algo. Vejamos alguns relatos para melhor compreendemos:

Aluno 1: *“A escola nos incentiva a termos opiniões própria, não apenas concordar, contudo, mas também, darmos nossa opinião” (21 anos).*

Aluno 2: *“A escola tem uma importância vital para a formação de indivíduos críticos, que formem sua própria opinião, para construção de novos saberes” (23 anos).*

Aluno 3: *“É fundamental porque a escola prepara e dar apoio necessário para que o indivíduo tenha sua própria concepção em relação a qualquer assunto, seja ele do mundo, de conceitos, etc., e que ele próprio exponha suas críticas (24 anos).*

Na categoria Aperfeiçoar conhecimento, incluímos os alunos que destacam a importância da escola para a formação de indivíduos capacitados para o mercado de trabalho. Essa ideia apontada pelos alunos, ainda esta incutida na mente de muitos profissionais da educação, mas, sabemos que o objetivo principal da escola é contribuir para formação cidadã dos alunos.

Aluno 1: *“A escola é a base para o discente aperfeiçoar o conhecimento e sistematizar as ideias, embora, esteja passando por uma série crise, mas ainda constitui-se como local de ensino e aprendizagem, tendo como função a formação de pessoas capacitadas” (18 anos).*

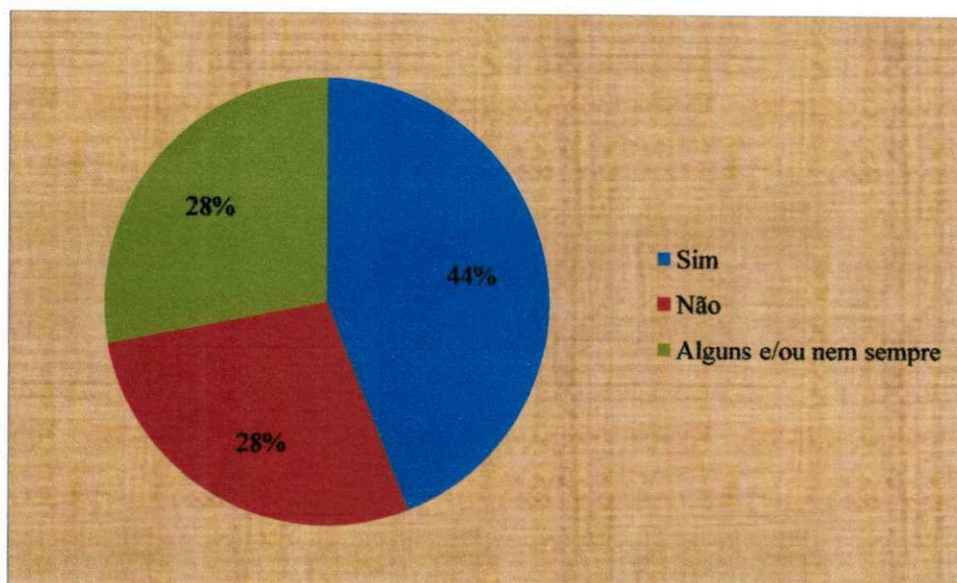
Aluno 2: *“Bastante importante, pois é a partir dos conhecimentos adquiridos na escola, que futuramente dará a formação de indivíduos capazes de realizar os seus desejos profissionais” (21 anos).*

Aluno 3: *“A importância é que as escolas preparam os indivíduos para enfrentarem o mundo, para procurarem empregos, para que esses indivíduos vençam na vida” (20 anos).*

Na escola, onde você estudou, os conhecimentos (conteúdos) estavam relacionados com a realidade em que você estava inserido (a)? Comente.

Essa foi a terceira e última questão apresentada aos alunos do 2º período do Curso de Geografia (CFP/UFCG), de acordo com as respostas elaboramos o gráfico 04, exposto abaixo.

GRÁFICO 03 - Relação dos conhecimentos com a realidade dos alunos



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

De acordo com os depoimentos dos alunos, formatamos três categorias distintas de respostas. Na primeira categoria (Sim) incluímos os alunos que afirmaram em suas explicações que na escola onde estudou os conhecimentos (conteúdos) estavam relacionados com a sua realidade/ com o seu cotidiano de vida. Isso mostra que em algumas instituições de ensino fundamental e médio aconteceram e esta acontecendo mudanças nas práticas de ensino dos professores e, é através dessas práticas que os alunos constroem e reconstróem conhecimentos para que possam compreender o mundo em que vive e atua. Vejamos o que diz a fala dos alunos.

Aluno 1: “*Sim. Digamos que de certa forma, os conteúdos estavam ligados à realidade em que todos os alunos estavam inseridos, a educação não era tão excelente, mas não era tão ruim*” (18 anos).

Aluno 2: “*Sim. Os conteúdos estavam todos adequados de forma bem simples e clara, favorecendo e ampliando nossos conhecimentos. Cada conteúdo era praticamente enriquecido pelas maneiras trabalhadas*” (24 anos).

Aluno 3: “*Sim. A escola busca nos acontecimentos da realidade a relação com os conteúdos na metodologia. para que o aluno possa ter um melhor entendimento e compreensão do conteúdo abordado*” (23 anos).

Aluno 4: “*Sim, de certa forma estava, pois nós tentávamos trazê-los para nossa realidade*” (19 anos).

Aluno 5: *“Sim. Isso ocorreu mais no Ensino Médio, onde os professores discutiam conosco questões sobre a atualidade, pois era necessário estarmos a par para fazermos o ENEM” (23 anos).*

A segunda categoria refere-se aos alunos que declararam em suas respostas que na escola onde estudou os conhecimentos (conteúdos) não estavam relacionados com a sua realidade/ com o seu cotidiano de vida. Destacamos alguns depoimentos:

Aluno 1: *“Não, muitas vezes ou na maioria delas, os professores se prendem muitos aos livros, sem procurar inovar” (18 anos).*

Aluno 2: *“Não, porque o método de ensino era teoria não relacionada à realidade” (17 anos).*

Aluno 3: *“Não. Sempre estava relacionado com algo de fora, ou seja, retratando algo que não tem nada haver com o ambiente no qual estava inserido” (19 anos).*

Acreditamos que, se existe algo que os professores das escolas não podem deixar de trabalhar é a realidade dos alunos, o cotidiano deles, pois se o ensino praticado em sala de aula não estiver relacionado com os problemas do dia-a-dia, é obvio que eles não construirão conhecimento e em muitos casos, não terão motivação pelas disciplinas ministradas nas escolas. Porém, é importante ressaltar que não defendemos um ensino constituído apenas em uma perspectiva local, mas sim, em uma abordagem que relacione o local, ao regional, ao nacional, ao global.

Por fim, agrupamos na terceira categoria aqueles alunos que disseram que alguns e/ou nem sempre os conhecimentos (conteúdos) estudados na escola estavam relacionados com a sua realidade/ com o seu cotidiano de vida. Relatamos abaixo algumas dessas respostas:

Aluno 1: *“Alguns sim. Na escola a gente debatia sobre gravidez na adolescência, dengue e outros assuntos do cotidiano, importantes para ser um cidadão consciente dos seus atos” (22 anos).*

Aluno 2: *“Nem sempre, pois os conhecimentos que adquirimos nas escolas, muitas vezes são totalmente diferentes dos vivenciados na nossa realidade atual” (20 anos).*

Aluno 3: *“Nem sempre, pois cada indivíduo tem opinião e vivências diferentes para comentarem com a realidade de cada um” (19 anos).*

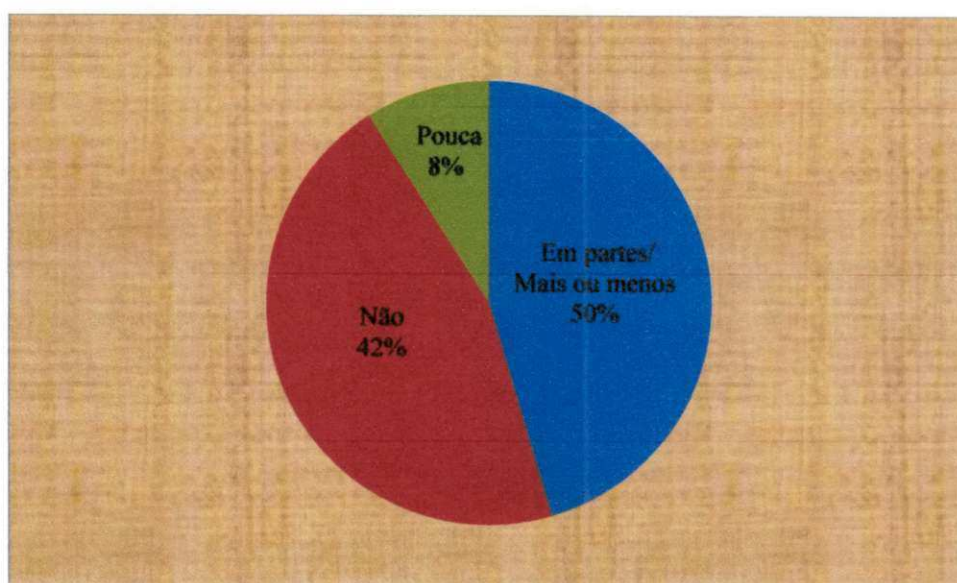
8º PERÍODO

Na turma do oitavo período (2008.2/ manhã) foram ouvidos um número total de 12 graduandos, sendo 92% do sexo feminino e 8% do sexo masculino, com média de idade 22,5 variando entre 21 e 24 anos.

A formação acadêmica está articulada da realidade prática? Justifique.

Essa foi à primeira pergunta do questionário, a partir da qual elaboramos o gráfico 04, apresentado a seguir.

GRÁFICO 04 - Articulação entre formação acadêmica e realidade prática



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

De acordo com as respostas dos alunos, formatamos três categorias distintas de argumentação. Na primeira categoria (Não) inserimos os alunos que disseram que a formação acadêmica está desarticulada da realidade prática. Isso é preocupante, pois com essa separação entre teoria e prática, os alunos não constroem conhecimento e, a formação é deficiente, e não atende as demandas sociais da profissão. Vejamos alguns exemplos:

Aluno 1: “Não. Porque algumas disciplinas tem um conteúdo muito complexo que muitas vezes não se articular a realidade nossa” (24 anos).

Aluno 2: “Não. Porque os conteúdos são trabalhados de forma mais técnica, sem levar em consideração a realidade dos alunos” (21 anos).

Aluno 3: *“Não. Porque os conteúdos vistos no ensino superior são elaborados de uma forma mais aprofundada fugindo da realidade” (24 anos).*

De acordo com as respostas dos alunos, algumas indagações se fazem necessárias. Por que ainda há a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas? Por que ainda existe a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática em que os alunos irão atuar? Deve haver uma mudança no projeto de formação profissional em Geografia? Ou o que deve mudar é a metodologia dos professores? Onde está o problema? Essas são algumas questões que coloco para refletimos um pouco sobre o curso. Quero deixar claro que não quero apontar culpados, apenas coloco essas questões para a reflexão. Mas, no meu entender, para ser professor de Geografia, não basta apenas dominar o conteúdo, é necessário que ele reconstrua e construa conhecimentos geográficos básicos e saiba pensar criticamente a realidade social e que seja um sujeito que contribua para a transformação da realidade.

Na segunda categoria (Em partes/ Mais ou menos) estão os alunos que dizem que a formação acadêmica está articulada em partes da realidade prática. Vejamos alguns depoimentos:

Aluno 1: *“Em partes, pois em muitas disciplinas trabalhamos com temas relacionados à realidade e a vivência dos alunos, ou seja, assuntos que se relacionam com o meio em que vivemos. Já no caso de outras disciplinas, percebemos a grande distância entre o que se vê em sala de aula e entre a realidade prática” (21 anos).*

Aluno 2: *“Em partes. os conteúdos muitas vezes não tem conexão com nossa vida e muito menos com nossa atuação no ensino básico” (23 anos).*

Aluno 3: *“Em partes, pois na maioria das vezes muitos não orientam os alunos para certas situações vividas em sala de aula. E outros passam apenas por cima deixando assim a desejar esta situação” (22 anos).*

Aluno 4: *“Mais ou menos. Porque em alguns momentos, em alguns conteúdos os professores fazem essa articulação. Entretanto, na grande maioria das vezes, não existe qualquer relação conteudal para a realidade prática do aluno” (22 anos).*

Na terceira categoria (Pouca) agrupamos aqueles alunos que disseram que a formação acadêmica está pouca articulada em partes da realidade prática. Vejamos um exemplo abaixo:

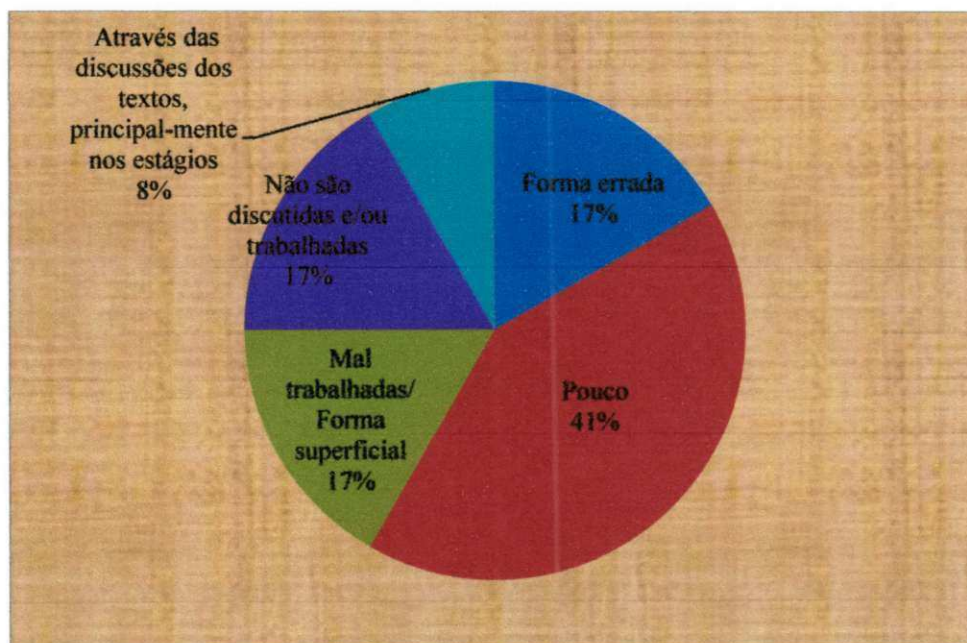
Aluno 1: “Pouca. Pois a grande maioria dos conteúdos ministrados nas cadeiras do Curso de Geografia, do Centro de Formação de Professores, tem pouca relação com a nossa vida, uma vez que, são muito técnico/ teórico” (22 anos).

De modo geral, nessas duas últimas categorias (Em partes/ Mais ou menos e Pouca), os alunos afirmaram que tiveram alguns momentos onde a formação acadêmica esteve articulada da realidade prática, mas, de acordo essas as respostas, podemos afirmar que o conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico, e a prática fica em segundo plano.

Como as posturas e os saberes cidadãos são discutidas (os) e/ou trabalhadas (os) no curso?

Essa foi à segunda pergunta do questionário na qual nos possibilitou a construção do gráfico 05.

GRÁFICO 05 - Discussão das posturas e dos saberes cidadãos no curso



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

De acordo com as respostas obtidas congregamos em cinco grupos distintos de argumentação. O primeiro grupo (Pouco) é aquele que está incluso os alunos que disseram que as posturas e os saberes cidadãos são pouco discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso. Destacamos alguns depoimentos:

Aluno 1: *“Os saberes cidadãos ensinados no curso de geografia são poucos. Embora seja um curso que tem como propósito formar professores – que irão atuar no ensino básico – que irão formar cidadãos, o curso é extremamente técnico” (22 anos).*

Aluno 2: *“Pouco. Porque alguns conteúdos não envolve nossa vida” (24 anos).*

O segundo grupo (Forma errada) é formado pelos alunos que afirmaram que as posturas e os saberes cidadãos são discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso de forma errada. Destacamos um exemplo:

Aluno 1: *“As questões dos saberes cidadãos são discutidos de forma errada, pois a universidade trabalha essas questões, de forma que não buscam por em prática os saberes dos alunos” (24 anos).*

O terceiro grupo (Mal trabalhadas/ Forma superficial) refere-se aos alunos que declararam que as posturas e os saberes cidadãos são mal discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso, ou então, de forma superficial. Destacamos algumas respostas:

Aluno 1: *“Muito mal trabalhadas” (22 anos).*

Aluno 2: *“São trabalhadas de forma superficial, porque os professores de algumas disciplinas não adotam essas posturas na realidade” (21 anos).*

Aluno 3: *“Em minha opinião, durante a nossa formação não tivemos discussões sobre os saberes cidadãos de forma, mas profundada como deveríamos” (21 anos).*

O quarto grupo (Através das discussões dos textos, principalmente nas disciplinas de Estágio) incluímos os alunos que afirmam que as posturas e os saberes cidadãos são discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso, através das discussões dos textos principalmente nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. Destacamos um depoimento:

Aluno 1: *“Através das discussões dos textos, principalmente nos estágios. Nessas disciplinas, o professor sempre busca essa construção de postura para trabalharmos em sala de aula” (22 anos).*

Baseados nas respostas dos alunos destes quatro grupos, podemos afirmar que essas posturas e os saberes cidadãos são discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso, mas ainda precisa ampliar essa discussão. Mas, por que essa discussão ainda é pequena? Por que ela é

De acordo com os relatos dos alunos agrupamos três categorias distintas de respostas. A primeira categoria diz respeito aos alunos que afirmaram ter tido momentos de discussão/construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes, de competências, de habilidades, de valores, e que vão colocar em prática na sala de aula. Vejamos o que diz a fala desses alunos:

Aluno 1: *“Sim. Foram diversos momentos que ficaram marcados em nossa vida e que efetivamente podemos usar com nossos alunos em sala, durante a nossa profissão” (22 anos).*

Aluno 2: *“Sim. Contudo são poucas as disciplinas e os professores que promovem essa discussão” (22 anos).*

Aluno 3: *“Sim. Construimos vários saberes e habilidades que vou levar para sala de aula e para meus alunos para verdadeiramente construir conhecimento e não apenas transmitir conteúdo” (22 anos).*

A segunda categoria refere-se aos alunos que declararam em seus relatos que tiveram estes momentos de discussão/construção, mas que se restringiram apenas as disciplinas de Estágio Supervisionado e as de Práticas de ensino. Vejamos alguns depoimentos apresentados pelos alunos:

Aluno 1: *“Nas aulas de estágios e de práticas, através das discussões e debates” (22 anos).*

Aluno 2: *“Principalmente nas aulas de estágio e de prática, onde sempre fazemos discussões sobre a realidade dos alunos, assim como nossas práticas, atitudes, competências quanto futuros professores” (21 anos).*

Aluno 3: *“No momento que estudamos as disciplinas de estágio e de prática, começamos a entrar na realidade de uma sala de aula. Aprendemos métodos, comportamentos para um bom ensino-aprendizagem” (24 anos).*

Na terceira categoria agrupamos aqueles alunos que disseram que algumas vezes tiveram momentos de discussão/ construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes, de competências, de habilidades, de valores, e que vão colocar em prática na sala de aula. Relatamos abaixo uma resposta:

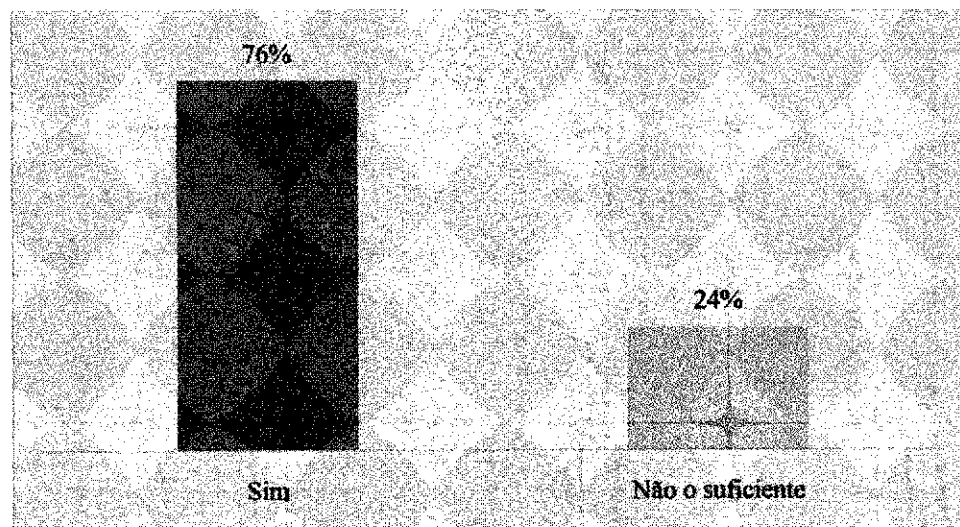
Aluno 1: “*Algumas vezes, como trabalhar com meus alunos em sala de aula buscando transmitir conhecimento e aprendendo também com eles*” (24 anos).

Podemos afirmar que todos os alunos que tiveram momentos de discussão/ construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes, de competências, de habilidades e de valores. Isso é importante, pois se eles colocarem em prática na sala de aula irá contribuir para a construção da cidadania democrática, mas, sabemos que não é tarefa fácil, mas, acreditamos que se cada professor dê sua contribuição, no futuro ela irá acontecer.

Durante seu curso de graduação, você construiu conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica?

Essa foi a quinta e última questão apresentada aos alunos, de acordo com as respostas, elaboramos o gráfico 08, exposta adiante.

GRÁFICO 08 - Construção de conhecimentos geográficos e pedagógicos durante o curso



Fonte: Pesquisa Direta Aplicada (2012)

Após analisar a fala dos alunos classificamos as respostas em duas categorias distintas de argumentação. Na primeira categoria (Sim) procuramos incluir os alunos que afirmaram que durante o curso de graduação, construíram conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica. Vejamos alguns exemplos:

Aluno 1: *“Sim. Alguns são necessários para que os alunos sejam bons cidadãos” (21 anos).*

Aluno 2: *“Sim, pois sempre estamos sendo informados e sempre trabalhamos principalmente nas disciplinas pedagógicas com a formação cidadã, com o processo ensino-aprendizagem e sua importância na realidade social dos alunos” (21 anos).*

Aluno 3: *“Sim, contudo, “uma andorinha só não faz verão”. Embora preparados para transformar ou moldar a realidade social dos alunos, o meio com a escola e os demais professores são ferramentas que dificultam demais esse processo. Entretanto, enquanto a vida há esperança!” (22 anos).*

Aluno 4: *“Sim. Construir muitos conhecimentos geográficos e vou leva-los para a educação básica e tentar transformar o quadro atual” (22 anos).*

Aluno 5: *“Sim. Porque através deste conhecimento posso contribuir e transformar para uma educação, ou seja, transformar meus conhecimentos para a realidade dos alunos” (24 anos).*

Diante das respostas dos alunos podemos afirmar que a maioria dos alunos (76%) construíram conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica. Isso é importante, porque o professor de Geografia necessita desenvolver juntamente com os seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã. Por isso, é importante que a sua formação esteja também nessa perspectiva.

A segunda categoria (Não o suficiente) refere-se aos alunos que declararam em suas explicações que durante o curso de graduação, construíram conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica, mas essa construção não foi suficiente. Destacamos dois depoimentos:

Aluno 1: *“Não o suficiente, porque grande parte do conhecimento geográfico e pedagógico construído no curso são mais de cunho teórico e não prático” (22 anos).*

Aluno 2: *“Não o suficiente, pois a maioria dos conhecimentos geográficos e pedagógicos do curso são trabalhados de forma teórica e não prática. A práxis não é utilizada” (23 anos).*

Baseado nesses depoimentos dos alunos pode afirmar que essa construção não foi suficiente, porque os conhecimentos geográficos e pedagógicos são trabalhados de forma

teórica. Mas, por que isso ocorre? Essa é uma pergunta difícil de responder, mas acreditamos que só vamos solucionar ou pelo menos amenizar o problema, quando coordenação, professores e alunos do curso começarem a refletir sobre a função que cada um desempenha e, isso já está começando a acontecer. Esperamos que ocorra a reflexão, mas, que também essa mudança possa acontecer de fato na prática e, não fique apenas na teoria.

Portanto, baseados nessas questões colocadas até aqui, podemos afirmar que o curso de Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras/PB contribui para a formação cidadã dos alunos, futuros docentes, mas, é preciso ainda discutir mais assuntos relacionados à cidadania.

Depois desse logo percurso é chegado à hora de fazermos as finalizações, através de algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse trabalho buscamos refletir sobre alguns aspectos referentes à formação de professores de Geografia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). Procuramos analisar a perspectiva histórica sobre o conceito de cidadania, onde se constatou que esse conceito é uma definição que se modifica historicamente de acordo com transformações políticas, econômicas, sociais e culturais provocadas pela sociedade no tempo e no espaço.

Nossa pesquisa também constatou que essas transformações causadas pela sociedade em diferentes momentos históricos e contextos, provocaram no professor de Geografia, a necessidade de uma formação voltada para cada momento. Nesse sentido, a nossa pesquisa teve como propósito questionar até que ponto a formação de professores de Geografia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG tem contribuído para a formação cidadã dos graduandos (futuros professores).

É importante destacar que a nossa pesquisa não teve por objetivo apontar causas ou responsáveis pelos problemas atuais que estão ligados a formação do professor de geografia. Temos a opinião de que as diversas questões que envolvem essa temática são complexas e abrangem diversas variáveis, como já citamos no decorrer do trabalho. Em questionamento não está à culpabilidade dos setores envolvidos, mas a necessidade de discutir e refletir sobre a dimensão cidadã do curso de geografia (CFP/UFCG).

Em vista disso, apresentamos nossas reflexões com o intuito de procurar contribuir sobre esse debate que envolve a formação de professores de geografia e a cidadania. Considerando o que os alunos do segundo período revelaram nos questionários, podemos afirmar que a maioria deles, entra no curso com a noção de cidadania (relação entre os direitos e deveres); que a escola é importante porque desenvolve a capacidade crítica dos alunos e, que na escola onde estudaram, os conhecimentos (conteúdos) estavam relacionados com a sua realidade/ com o seu cotidiano de vida.

Já com relação aos alunos que estão no oitavo período, podemos dizer que a maioria deles afirmou que a formação acadêmica está articulada em partes da realidade prática; que as posturas e os saberes cidadãs são pouco discutidos (os) e/ou trabalhadas (os) no curso; que a Geografia pode efetivamente ajudar os alunos em seu processo de formação para a vida em sociedade, através das discussões dos assuntos que envolvam o cotidiano dos alunos/ formação cidadã; que tiveram momentos de discussão/construção de saberes, de práticas, de

hábitos, de atitudes, de competências, de habilidades, de valores, e que vão colocar em prática na sala de aula, e; que durante o curso de graduação, construíram conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica.

Dessa forma, temos consciência que ainda temos um percurso longo durante o caminho, mas, estamos convictos de que a formação de professores de geografia do Centro de Formação de Professores tem contribuído para que os graduandos (futuros professores) possam construir conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica. Além disso, construiu saberes, práticas, hábitos, atitudes, competências, habilidades, valores, que serão discutidos em sala de aula com seus alunos.

Certamente houve avanços, mas, há muito que refletir acerca dessa temática. Temos consciência de que dificuldades/problemas encontrados na formação de professores são vários, porém superáveis, pois se não fosse não estaríamos aqui dispostos a trabalhar com essa temática.

Portanto, o debate que aqui propomos e que por hora finalizamos, não encerra a discussão, esses são apenas alguns dos questionamentos que nos levam a pensar que o nosso caminho está apenas começando a ser trilhado. É preciso deixar claro que durante a formação de professores Geografia deve-se buscar a articulação entre teoria e prática para que os alunos (futuros professores) possam ser professores reflexivos, cidadãos críticos, ativos e participativos, para que construam saberes geográficos e pedagógicos, para que possam colaborar no processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica, contribuindo para a formação cidadã dos seus alunos, na busca da concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Esperamos ter colaborado, embora pouco, para o despertar dessa busca.

Vamos refletir e agir, pois há muito a fazer!

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PÁRAMO
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM GEOGRAFIA
CAMPUS - PÁRAMO

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Charles da França. **Origens - A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o cenário de seu surgimento na Geografia Brasileira**. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN 978-85-99907-02-3.

ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida. A cidadania: uma problemática da actualidade. In: **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural** – (Teses: 17). (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. Lisboa, Dezembro, 2008, p. 75-108.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/const1988/CON1988_13.07.2010/index.shtm>. Acesso em: 04 out. 2011.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. **Parecer 492/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. **Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, II Semestre 2011. p. 1-33.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (orgs.). **Concepções e**

práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

_____. A formação crítica do profissional em Geografia: elementos para o debate. In: **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002. p. 101-120.

COSTA, Glauber B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Laranjeiras/SE, 2010. ISSN 1982-3657.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e Modernidade.** São Paulo: Perspectivas, 22: 1999. p. 41 -59.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 50-61.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos do Homem, de 1948, de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2012.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Núria Beloso. A Cidadania. In: **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 21-62.

LIMA, Romanir A. B. C.; AGUIAR, Lileane P. P.. Cidadania: pressuposto para o desenvolvimento sustentável no Amazonas. **Revista Eletrônica Aboré - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo – Manaus, AM.** Edição 03/2007. ISSN 1980-6930.

LUSTOSA, Jacqueline Pires Gonçalves; ROCHA, Josenilton Patrício. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG).** Cajazeiras, PB, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MARTINS, Marcos Francisco. **Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político.** Campinas-SP: Puc-Campinas. Revista de Ética, volume 2, número 2, p. 106-118, julho-dezembro de 2000.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a Geografia atual.** Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. **Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade**. *GEOgraphia* - Ano 1 – Nº 1. p. 93-120. 1999.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RODRIGUES, José Noronha. Cidadania e direitos fundamentais. **Revista Direitos fundamentais & democracia**. V. 8, n. 8, p. 181-212. ISSN 1982-0496, jul./dez. 2010.

SANTOS, Giovana Aparecida dos. O ensino do lugar e a formação da cidadania. In: **Desafios no processo ensino-aprendizagem do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a formação da cidadania**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/ SP, 2006. p. 8–26.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação e Cidadania. In: **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000. p. 56-77.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro, 2005.

SIMÕES, Maria Arlete Melo. Cidadania e formação de professores – breves reflexões. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano I - Nº 02- Março de 2008.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS. Biblioteca da Unisinos. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Leopoldo, RS, 2012. 109 f.

VESENTINI, José Willian. (Org.). Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 219-248.

APÊNDICE(S)

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO (2º PERÍODO)**Caro aluno (a),**

Este questionário tem como objetivo levantar alguns dados para construção da pesquisa de monografia, intitulada “A DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFCG”. A pesquisa em questão é desenvolvida pelo aluno Márcio José de Lima Pereira sob a orientação do Prof. Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira.

Pedimos seriedade nas respostas dadas, considerando a importância dessa pesquisa para a comunidade acadêmica da UFCG. Desde já, garantimos sigilo quanto às respostas dadas, considerando que os questionários não terão identificação.

Agradecemos a sua contribuição!

Período: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** _____

Ano de término do Ensino Médio: _____

1) Em sua opinião, o que é cidadania?

2) Qual a importância da escola na formação de indivíduos críticos?

3) Na escola, onde você estudou, os conhecimentos (conteúdos) estavam relacionados com a realidade em que você estava inserido (a)? Comente.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO (8º PERÍODO)

Caro aluno (a),

Este questionário tem como objetivo levantar alguns dados para construção da pesquisa de monografia, intitulada “A DIMENSÃO DE FORMAÇÃO CIDADÃ DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFCG”. A pesquisa em questão é desenvolvida pelo aluno Márcio José de Lima Pereira sob a orientação do Prof. Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira.

Pedimos seriedade nas respostas dadas, considerando a importância dessa pesquisa para a comunidade acadêmica da UFCG. Desde já, garantimos sigilo quanto às respostas dadas, considerando que os questionários não terão identificação.

Agradecemos a sua contribuição!

Período: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** _____

Ano de término do Ensino Médio: _____

1) A formação acadêmica está articulada da realidade prática? Justifique.

2) Como as posturas e os saberes cidadãs são discutidas (os) e/ou trabalhadas (os) no curso?

3) Como a geografia pode efetivamente ajudar os alunos em seu processo de formação para a vida em sociedade?

4) Durante o curso, você teve momentos de discussão/construção de saberes, de práticas, de

hábitos, de atitudes, de competências, de habilidades, de valores, que possam ser discutidos em sala de aula com seus alunos? Comente.

5) Durante seu curso de graduação, você construiu conhecimentos geográficos e pedagógicos para que possam contribuir para o processo de transformação na realidade social dos alunos da Educação Básica?
