

A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?

Dr^a Helena Copetti Callai

Professora de Geografia da UNIJUI – Ijuí-RS

Correio eletrônico: jcallai@unijui.tche.br

Resumo

O artigo propõe a discussão da Geografia como componente curricular para a escola básica e a possibilidade de construção da cidadania. Considera-se a questão epistemológica da Geografia e o seu papel na escola neste início de século. Da mesma forma discute-se a questão pedagógica contraposta a um conteúdo específico, dado pelo objeto da ciência e a formação do educador.

Palavras-chave

Geografia – cidadania – educação.

Terra Livre	São Paulo	n. 16	p. 133-152	1º semestre/2001
-------------	-----------	-------	------------	------------------

Introdução

O mundo (que também a Geografia estuda) apresenta um quadro, ou mapa se quisermos, que expressa o resultado da luta pela sobrevivência enfrentada pelos diversos povos para a constituição e a manutenção dos seus territórios. E hoje, mais do que o território que já está construído, delimitado e estabelecido, muito embora alguns povos estejam envolvidos em luta pelo seu domínio, busca-se a cidadania, quer dizer, a garantia dos direitos individuais e sociais. É a concretização das leis, isto é, a acessibilidade concreta ao direito de habitação, alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança, bem-estar. E, mais do que isso, o direito de buscar a efetivação concreta destas leis no sentido de viver bem, construindo a sua história, e o seu espaço, com dignidade e com consciência clara de ser um sujeito social atuante, com lugar para as suas idéias e para satisfação de suas necessidades.

O mundo tem mudado rapidamente e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz. Interessa discutir aqui o ensino de Geografia, que afora a sua especificidade como ciência é uma matéria presente em todo o currículo escolar da escola básica.

Nesse sentido a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania.

A partir desta problemática é que nesse ensaio se discute a Geografia como componente curricular da educação básica, com o objetivo de contribuir para a formação do cidadão. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto.

Uma educação para a cidadania tentando romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas.

O atual ensino de geografia

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte.

Nesta contextualização se integra a questão do objeto da ciência, da dinâmica apresentada pela disciplina na escola, e da questão pedagógica que envolve necessariamente a problemática do objeto, da ciência e do método.

Não é possível aceitar que se devam estabelecer planos oficiais com a definição dos conteúdos de cima para baixo a fim de obter através de uma homogeneidade a garantia da qualidade, mas nem por isso deve-se desprezar proposições alternativas de modelos como sugestões em nome de que cada professor deve ter sua autonomia. O que não pode acontecer é se impedir o professor de pensar alternativas, de escolher ou de criar. Vai depender das suas condições, que aliás são um tanto precárias pela própria formação acadêmica que tiveram num momento da história brasileira em que se recebia tudo pronto para não se correr o risco de tentar alternativas que não interessassem.

Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores.

A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. E o que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria. As informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final, embora, na prática, exatamente o que se critica é o que vem acontecendo.

Portanto, acredito necessário haver alguns referenciais no sentido do que deva ser o currículo, do que devam ser os programas das várias disciplinas. O ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos estes critérios pode-se partir então para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia.

Para tanto são interessantes propostas alternativas que estejam já em aplicação ou não para que se possa ter opções. Embora nenhuma proposta ou modelo deva ser transferível e aplicável diretamente noutra situação que não a que lhe deu origem, estas devem ser socializadas numa busca de melhorar a qualidade do ensino. Sabe-se, e inúmeras pesquisas têm sido feitas a respeito, que o professor não tem tido condições objetivas de definir o que vai trabalhar e manter o controle da situação. Muito menores são as condições de envolver os alunos neste processo. As desculpas vão desde as condições de trabalho e de salários, que têm sido colocadas prioritariamente hoje, até a falta de embasamento teórico tanto da Geografia como do educação em geral, evidente pelas questões pedagógi-

cas e de aprendizagem. Fica-se então, entre seguir um livro, de preferência com caderno do professor e sugestões de atividades, ou fazer uma lista de conteúdos a partir dos programas e provas do vestibular.

Considerando estas pressuposições há que se considerar os seguintes aspectos: pedagógicos, a questão do método, a metodologia e o conteúdo. A questão da avaliação, embora cada vez mais problemática, não precisa ser tratada separadamente. Ao se ter clara a dimensão pedagógica do ensino e coerência no desenvolvimento do processo, está contemplada também a avaliação.

A primeira questão a ser considerada diz respeito ao que se pretende com a escola e, no caso, com o ensino da Geografia. Reconhecendo o objeto da Geografia, o seu instrumental e os mecanismos metodológicos que poderá usar, o professor deverá propor o estudo que seja conseqüente para os alunos. E as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem. “Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (Resende, 1986, p. 20).

Muito se fala que partir da realidade mais próxima é mais conveniente para a aprendizagem, porém muitas vezes força-se uma relação de fora, o que torna tudo muito superficial e até cheio de equívocos. O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão. Há sem dúvida uma extrema necessidade de redefinir em novas bases (do mundo atual) o conteúdo do ensino que fazemos (e também de Geografia) e de criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao nosso trabalho de professores, e à aprendizagem que entendemos necessária para os alunos, socializando o conhecimento. “Trata-se, antes, de mais nada, de assegurar à Geografia a sua condição de ciência, a sua capacidade de analisar o real sem desagregá-lo e por um caminho que conduza ao seu sentido” (Resende, 1986, p. 32).

A geografia e a educação para a cidadania

A educação para a cidadania é um desafio para o ensino e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto. O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. E muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito- estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato.

Acreditando e partindo do pressuposto de que a educação para a cidadania perpassa várias disciplinas, a questão que me coloco é como a Geografia pode contribuir neste processo. Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela idéia de prepará-lo para “aprender a aprender”, para “saber fazer”, o papel das disciplinas escolares, e o da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer, de que forma se irá abordar a realidade. E daí, insisto, a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde pretendem.

Porém, o encaminhamento é mais complexo e vai desde o conteúdo em si até a relação pedagógica que se estabelece entre este conteúdo, o professor e o aluno.

Para refletir sobre esta questão vou me apoiar em Henry Giroux, que em seu livro *Teoria e resistência em educação* (1986) aborda, no capítulo “Teoria crítica e racionalidade na educação para a cidadania”, as formas como são tratadas em diversas perspectivas a educação para a formação do cidadão.

Segundo o autor, uma teoria da cidadania teria que redefinir a natureza das discussões e da teorização que se faz atualmente, da educação. E no seu lugar deveria ser construída uma visão de teoria que integrasse e superasse a divisão artificial entre as disciplinas, inspirada numa estrutura mais dialética do conhecimento. A nova teoria deveria ser política e social. E o questionamento a ser feito é: deve a sociedade ser mudada ou deixada como está? O que a escola quer, o que almejam com o seu trabalho os professores de Geografia? Mudar a sociedade é a perspectiva que se vislumbra, mesmo que num horizonte que pareça distante? Há que se ter claro os limites postos pela sociedade tal como está e os limites que se interporão numa nova sociedade. De qualquer modo parece estar claro para a maioria dos professores e demais técnicos envolvidos com educação que não se tem como objetivo ajustar o indivíduo ao meio em que vive. Mas é preciso conhecer este meio, exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar.

São todas questões que não se põe na abstração, mas na situação histórico-concreta em que vivemos. “Os teóricos educacionais e, mais precisamente, uma teoria da educação para a cidadania terão que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social” (Giroux, 1986, p. 252). Os próprios conteúdos trabalhados deverão ter uma tríplice função, qual seja, resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz junto consigo, como resultado de sua própria vida, e dando um sentido social para este saber que resulta. Os conteúdos de Geografia, que são estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem e podem envolver os três itens acima colocados com base para uma educação para a cidadania. Esta é, em última análise, o comprometimento com a construção de uma sociedade melhor, conhecendo a realidade, compreendendo os mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança.

Nesta perspectiva, a educação e o ensino que se faz devem estar referenciados ao contexto em que se vive e jamais podem ser considerados isoladamente.

A Geografia que estuda este mundo, expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade.

A teoria da totalidade proposta pelo autor nos faz considerar a globalidade que deve estar presente nas análises que fazemos. Este enfoque de totalidade

“não apenas ajuda a ver as práticas educacionais como produtos históricos e sociais, mas também suscita questões a respeito de como esses determinantes se revelam nas percepções de senso comum dos professores, nas relações de sala de aula e na forma e conteúdo dos materiais curriculares” (Giroux, 1986, p. 254).

As coisas todas adquirem um outro sentido contextualizadas entre si e num contexto mais amplo, “as escolas podem ser vistas como parte do universo de significados e práticas culturais mais amplas” (Giroux, 1986, p. 255). E ligada a estas questões se impõe a idéia de transformação, e a perspectiva da educação deve ser de que não se busca algo pronto e definitivo, acabado. Mas o que se busca, ao nos aproximarmos, se modifica, os interesses se ampliam, se alteram, pois a vida e os interesses e necessidades do ser humano e dos grupos sociais são dinâmicos. Este conceito de transformação, que, muitas vezes, tem que ser posto em contraposição com o de ajustamento, deve estar muito claro para o professor ao desenvolver o seu trabalho pedagógico. Especialmente ao trabalhar com os conteúdos de uma disciplina, que se expressam muitas vezes pelas práticas que acontecem no nosso cotidiano, e que lidam com o relacionamento do homem em nível individual e social entre si e com a natureza. Sem um controle constante, pode-se cair em explicações deterministas/mecanicistas de ajustamento ao meio, de adequação ao que está posto, como se os homens devessem se adequar pura e simplesmente ao mundo pronto. O encaminhamento deve se dar não no sentido mágico, mas no de compreender as práticas sociais como resultantes de uma relação de poder entre os homens e de uso e domínio do meio e da natureza. E, ainda mais, no de compreender o território como o resultado das ações humanas, mas que não tem função estática, pelo contrário, interfere nas próprias relações e práticas sociais.

O papel do professor

No entanto, para que se efetive realmente a proposta de educação para a cidadania, é necessário que se politize a noção de cultura. E aí entra o papel do professor e a questão do poder que lhe é atribuído a partir de sua função de educador, considerando-se a sua hegemonia cultural e ideológica.

O conceito de hegemonia ideológica, de acordo com Gramsci, pode muito bem ser referido ao professor como educador, pois é a partir deste que se difundem na sociedade, para toda uma parcela da população, idéias, valores, crenças. Vai daí que o poder que o professor possui é exercido por ele como uma forma de dominação cultural. Na concepção gramsciana de hegemonia, ela se manifesta de dois modos: “um pelo domínio; outro pela direção intelectual e moral” (Gramsci, apud Mochcovitch, 1990, p. 21). Consciente ou inconscientemente, o professor realiza esta tarefa de direção para a qual possui inúmeras estratégias.

O conceito de hegemonia elaborado por Mochcovitch diz que “é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade” (Mochcovitch, 1990, p. 20). Para Gramsci o que interessa é como mudar a hegemonia, pois pensa sempre na “perspectiva da transformação da sociedade não da reprodução” (Mochcovitch, 1990, p. 24).

Nas práticas escolares, a noção de cultura como hegemonia ideológica se explicita através de várias situações consideradas corriqueiras e até naturais. Se expressa no currículo formal da escola, como tal conhecimento é estruturado, nas rotinas e práticas entranhadas em diferentes relações sociais e “aponta para a noção de estruturas sociais como configurações naturais que encarnam e ao mesmo tempo sustentam formas de hegemonia ideológicas” (Giroux, 1986, p. 256-257).

A aula e o conteúdo de geografia

E as aulas de Geografia, o que são diante disso? As aulas de Geografia, através de conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo, são vistas como “naturais”. Alguém definiu que sejam assim e como tais fossem tratadas. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino. Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro (e hoje nós podemos examiná-lo assim), atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligada a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados. E tem sido um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada. Sem falar na fragmentação produzida pela divisão em disciplinas e no interior delas; no caso da Geografia, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura... estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta. Embora se queira avançar e no nível da discussão acadêmica muitas coisas

estejam resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje assim, extremamente fragmentada em itens sem sentido, isoladamente, e no conjunto sem o encadeamento que lhe permitisse ter sentido.

Mais que isto ainda, as análises são feitas dividindo o mundo não pelas formas e interesses que se expressam no momento, mas por critérios “naturais”, físico-geológico-geomorfológicos, como se os fenômenos acontecidos no mundo atual fossem decorrentes de configurações naturais ou forças físicas, exclusivamente.

A Geografia, vista de dentro, por quem trabalha com pesquisa e ensino, pode se apresentar como uma disciplina extrema e perigosamente ideológica. Esta questão é percebida no acompanhamento de professores que atuam no magistério e estão cursando a graduação (por serem portadores de diplomas do magistério de segundo grau, ou de licenciatura curta). Mas é possível reconhecer esta situação também nos eventos que reúnem os professores de geografia e de que temos participado através de trabalhos de extensão universitária ou promoções da Secretaria de Educação de estado ou municipais, e mesmo pela AGB. Não é exclusividade de um ou outro lugar (estado ou município brasileiro), ou das escolas pública ou particular.

Além disso, toda a discussão em que estamos envolvidos como docentes de curso de formação de professores, estudando os vários documentos propostos pelo MEC, as variadas interpretações que estão sendo dadas e a prática na reformulação curricular, ouvindo também os alunos de graduação e os professores da escola fundamental e média, nos permitem fazer uma caracterização desta realidade. Particularmente em resultados de uma pesquisa com professores do ensino médio, no final da década de 1990, e com professores das séries iniciais em 1998-2000, esta última realizada com apoio da FAPERGS, encontro eco nesta caracterização possível. O professor de Geografia “transmite” através dos temas com que trabalha a hegemonia de uma cultura, de uma sociedade com sua economia, que não raro critica e quer condenar. Mas, na prática, exerce fundamentalmente o exercício de “ajustar” o indivíduo ao meio, muito embora não concorde e não queira isto. Ao trabalhar com informações desconectadas de explicações mais amplas, colabora com a transmissão de idéias que professam a manutenção dentro de regras estabelecidas, ao invés de valorizar o conhecimento de cada um, resgatando o conhecimento cientificamente produzido e dando-lhe um sentido social.

Isto acontece pelas informações veiculadas, quase sempre parciais e, muitas vezes, preconceituosas e/ou ideológicas. Mas acontece também pelas práticas pedagógicas com que são trabalhados os conteúdos.

O exercício da cidadania deve-se dar inclusive no interior da sala de aula. É necessário situar o conhecimento escolar como integrante de um universo maior do conhecimento e conseguir perceber em que medida ele expressa e veicula interesses de classe. A forma com que ele se apresenta já é seletiva e, acrescido dos conteúdos tratados, a delimitação e seleção que é dada a eles, está embutida de princípios ideológicos que na maioria das vezes passam despercebidos. Não se trata apenas de criticar, de desmontar este conheci-

mento escolar por ser também ideológico. Trata-se sim de dar conseqüência a uma crítica histórica que se deve fazer, decorrendo dela uma ação social e política. E acima de tudo reconhecer que neste processo não há neutralidade possível.

É interessante lembrar a análise que faz Lacoste ao referir que existe uma Geografia dos Estados que tem função estratégica de conhecer o espaço para organizá-lo a partir e a serviço dos interesses geopolíticos (nacionais ou de grupos). E que existe também uma Geografia escolar que é basicamente um saber inútil, que descreve lugares, enumera informações, sem dar-lhes o significado que realmente possuem. O estudo da Geografia na escola, nesta perspectiva, atua mais para obscurecer o sentido do território nas nossas vidas, no que diz respeito às formas que assumem as relações que ocorrem na sociedade e aos resultados dos avanços tecnológicos, do que para instrumentalizar o aluno para exercer e exercitar a sua cidadania.

E aí entra outro papel ideológico do conteúdo da Geografia e a discussão que existe a respeito do currículo oculto. Com referência a currículo oculto e educação para a cidadania, Giroux (1986, p. 258-259) propõe que deve ser considerado que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que denomina currículo oculto. Isto se refere às normas, aos valores, às atitudes que estão inculcados sem que se perceba nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola, na sala de aula, e são transmitidos “naturalmente”, na exigência do cumprimento das regras, nos limites impostos.

Nos conteúdos de Geografia quando se “naturalizam” questões sociais e políticas reduzindo-as à determinações da natureza, e mais, quando se estudam espaços distantes e estranhos se faz com que a Geografia pareça coisa apenas de livros. Ao estudar os lugares como se o que existe neles fosse resultado natural e não construído historicamente, e até ao não se conseguir ligar os avanços tecnológicos, as guerras, as constantes divisões das nações e as regionalizações que formam novos blocos à construção do espaço. Ou seja, a organização territorial destes fenômenos, como a materialização/concretização num dado lugar, das idéias, interesses políticos e econômicos. Ao trabalhar tudo isto sem dar-lhe um sentido, sem estabelecer as origens e raízes e analisando os resultados que aparecem no espaço, se está contribuindo para dificultar a compreensão da realidade. São todos mecanismos que ficam parecendo naturais.

A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de Geografia contêm. Estes aspectos poderão permitir que se faça a ligação da vida real concreta com as demais informações e análises.

Na verdade, pode-se constatar que estas questões não são consideradas porque falta clareza suficiente para incorporá-las sem que se fique com a sensação de que se está tratando de coisas supérfluas. Elas nem seriam o chamado currículo oculto, mas têm funcionado como tal quando são desconsideradas não para serem tratadas, mas exatamente

para funcionarem como armadilhas que impedem a compreensão do que está sendo ensinado, por ficar distante e irreal para a vida do aluno.

“Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação e cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre o currículo oculto e o formal, mas também as conexões que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na sociedade maior” (Giroux, 1986, p. 258).

Giroux (1986, p. 259-262) acrescenta também que se deve considerar em uma educação para a cidadania a análise do poder e da transformação, ao se procurar entender o significativo das contradições, disfunções e tensões existentes na escola, mas também no cotidiano mais amplo. Deve-se portanto localizar os conflitos subjacentes na escola e na sociedade e investigar como podem contribuir para a educação para a cidadania.

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E acima de tudo para perceber que o seu território e o de seu município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana.

Na concepção gramsciana, em contraposição à dominação cultural ocorrem sempre formas de resistência, pois que ele propõe sempre a transformação e não a manutenção da sociedade e o ajustamento à ela. “O poder a serviço da dominação nunca é total” (Giroux, 1986, p. 260). Esta resistência aparece em sala de aula, na escola e na vida social mais ampla, de diversas formas, que se não forem entendidas, e mesmo noutra perspectiva de educação, passam a ser consideradas mau comportamento. Em geral se expressam na linguagem, no vestuário, na resistência a fazer em sala de aula o que o professor propõe. Ao contrário de subestimá-la ou desconsiderá-la, cabe à escola preocupada em educar para a cidadania conseguir transformar esta ação muitas vezes isolada dos procedimentos habituais em uma força e ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada. Esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos “engajados”, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da “ordem social” (Giroux, 1986, p. 261).

Como pode ser a aula de geografia

As aulas de Geografia têm tudo a ver dentro deste quadro, mas por serem tratadas como simples descrições de espaços parados, mortos, sem vida, não se consegue nada. A partir da discussão das contradições e dos conflitos trazidos para a sala de aula pelos

alunos pode-se estabelecer uma matriz de análise para a realidade em que vivemos, subordinada a uma ordem social complexa e globalizante. Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual.

O conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia é aquele ligado à forma como o professor reconhece esta ciência, portanto não é algo inventado aleatoriamente, mas sim um conhecimento do mundo a partir dos processos de construção e apropriação dos territórios diversos.

Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, fazem-se descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino conseqüente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para buscar o conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio. Isto é educar para a cidadania, e “para que a educação para a cidadania se torne emancipatória deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ‘ajustar’ os alunos à sociedade existente” (Giroux, 1986, p. 262). Nem ajustar e nem transformá-los em meros espectadores do que acontece, mas fazê-los participantes, se não dos problemas e questões estudadas, em si, ao menos tornando estas questões ligadas com a vida das pessoas envolvidas, mostrando-lhes que são iguais a nós, homens e mulheres concretos que vivem em um determinado lugar, e não seres abstratos e neutros. Eles existem e vivem a luta pela sobrevivência concreta; não estão aí apenas para ser estudados.

No fundo o que se quer é uma educação mais vinculada com a vida, um sentido para o que é estudado; e, num tipo de educação assim, “sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas” (Giroux, 1986, p. 262). É um tipo de educação que deve mostrar que é possível desafiar o que está estabelecido, exercitar a crítica, discutir os encaminhamentos, em vez de simplesmente aceitar. Porém para isso é preciso conhecer, ter informações, saber organizá-las; mas informações que façam sentido no interior de um quadro de explicações que dê conta das realidades concretas do mundo.

É um tipo de escola e educação difícil de implementar, pois as dificuldades são muitas e com peso maior que o resto. E muito freqüentemente se coloca nos alunos a desculpa da impossibilidade de tal tipo de ensino, justificando que lhes falta interesse, curiosidade, atenção. No entanto, pode-se argumentar que a escola está muito atrasada em relação ao mundo e não está em condições de dar conta dos interesses dos jovens. Na verdade, os educadores devem se perguntar a quem se destina a educação e se existe algo que seja proposto pela escola como exigência e expectativa da sociedade; deve-se procurar reconhecer quem são e como são realmente estes jovens “que devem ser educados” para que se consiga chegar neles, para encontrar as melhores formas de ação.

Ao contrário, a escola em geral tem sido tão ineficiente, que diante dos problemas que enfrenta cai na negligência. Como se diz popularmente, o professor faz de conta que ensina, o aluno faz de conta que aprende, e os pais fazem de conta que aceitam. E na maioria das vezes não se ensina mais nada porque o aluno não se interessa e a cada vez é exigido menos dele, a ponto de não se ter uma postura de educação, quer dizer, o aluno reconhecer que estudar e aprender exige esforço e dedicação.

O conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem a sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade.

“Em termos mais concretos, os estudantes deveriam aprender não apenas a avaliar a sociedade de acordo com suas próprias pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de formas que tenham a ver com diferentes possibilidades da sociedade e diferentes modos de vida” (Giroux, 1986, p. 263).

Embora não se vislumbre condições concretas de mudanças próximas, cabe à escola desenvolver a capacidade de perceber que as coisas, que as formas de desenvolvimento e organização da sociedade são construções históricas dos homens e, portanto, passíveis de questionamentos. E que é possível a existência de modos de vida diferentes. Aliás, que são possíveis formas diferentes de agir da escola, inclusive. E a análise crítica da realidade tal como se põe atualmente permite que se vislumbrem estas novas formas e que se acredite possível pensar e agir diferente.

As aulas de Geografia têm tudo a ver com isto, pois ao estudar situações concretas, problemas que os vários povos enfrentam e a estruturação dos seus territórios que apresentam paisagens que expressam a realidade vivida, o aluno adquire os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, da vida de todos os homens. Ao confrontar várias situações entre si e com as condições concretas do seu próprio mundo próximo, ele vai construindo um conhecimento próprio e, mais do que isto, a compreensão de regras e leis que regem este mundo atual; pode inclusive buscar o que as funda e compreendê-las como historicamente construídas.

A educação para a mudança assume contornos dinâmicos, pois o mundo não pára, e os fenômenos que a Geografia estuda têm que ser considerados como resultados de um processo histórico situado num determinado local, mas também na perspectiva internacional/global. Afora ter sido sempre uma característica da Geografia estudar as questões numa perspectiva de escala de análise que dê conta dos diversos níveis territoriais, hoje colocamos fundamentalmente como categorias de análise o local e o global, acrescido do regional e do nacional. Quer dizer, os níveis local e regional, que são o mundo fisicamente mais próximo do aluno (expressos no cotidiano), acrescido do nacional, se põem sempre

na perspectiva da mundialização, dos aspectos internacionais, para que seja possível compreendê-los. Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos, afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas na complexidade global. E torna-se hoje fundamental considerar o regional para além dos limites das nações, que estão se constituindo em novas realidades mundiais (por exemplo o Mercosul).

Assim contextualizados e considerados em suas características internas, os fenômenos tem uma dinamicidade também em sua estrutura, na medida em que eles não finalizam os processos, mas têm continuidade e podem mudar também. Este é sem dúvida um exercício para o aluno pensar e agir encarando diferentes possibilidades para a sociedade no seu conjunto e as diversas pessoas no seu interior. E acima de tudo conseguir dar conta de compreender o mundo em que vive nas suas expressões concretas do cotidiano.

Segundo Giroux (1986) os alunos devem adotar uma postura de “coragem cívica”, isto é, encarar, analisar, pensar e agir como se vivessem de fato em uma sociedade democrática que lhes desse oportunidade do exercício político de sua condição de cidadão. Mas para assim poderem agir a escola e o professor devem criar as condições de, além de trazê-los para dentro da sala de aula, propor-lhes uma educação que leve em conta os seus interesses e capacidades, descentrando-se dos aspectos burocráticos em que tem se apoiado constantemente. A aula de geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação maior em “dar o conteúdo”, para como organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do saber. Para chegar a aprender, a buscar aprender, através destes conteúdos. Mas, com certeza, ir além deles. Para que isto aconteça, a educação para a cidadania deveria se apoiar em várias pressuposições e práticas pedagógicas (Giroux, 1986, p. 263-265), que descreveremos a seguir:

A possibilidades de tornar a geografia em um ensino que leve à cidadania

1) As aulas devem ser de forma que os alunos possam desafiar, engajar-se e questionar o que lhes é proposto, a partir da forma e da substância do processo de aprendizagem. A questão não é, portanto, apenas de conteúdo mas metodológica, ou se se quiser das práticas pedagógicas adotadas. Muda, portanto, a perspectiva do conteúdo trabalhado, pois “o saber deve ser visto como mais do que uma questão de aprender determinado corpo de conhecimentos; deve ser visto como um engajamento crítico que visa distinguir entre essência e aparência, entre verdade e falsidade” (Giroux, 1986, p. 263). As paisagens que a Geografia estuda, as características naturais dos territórios e sua população não podem ser apenas citadas e descritas, devem ser buscadas as explicações para o que as paisagens mostram. E estas vão ser dadas pelos movimentos que o capital realiza no mundo, pelas formas que ele assume nos diversos pontos dos territórios. E este movimento, que não é

causal e pontual, deve ser referenciado nas questões gerais da vida no mundo atual. A relação da sala de aula deve ser deslocada do professor que sabe, que ensina aos alunos que não sabem e devem aprender o que o professor propõe. Não que o professor abdique de sua função de condução, de sua necessidade de saber o que vai ensinar e saber mais que isto. Só que a relação no processo de aprendizagem é que deve ser deslocada do “discurso” do professor, para o “aprender” do aluno. Aos alunos devem ser dadas condições e chances de “produzir, bem como de criticar os significados da sala de aula” (Giroux, 1986, p. 263). O conhecimento não é o fim, a finalidade do processo de ensino-aprendizagem, mas o intermediador do diálogo entre os que aprendem. Este conhecimento deve ser problemático e problematizador, não pronto e acabado, e deve ser reconhecido como histórico e social tal como despojado das suas pretensões objetivas. O papel do professor é redimensionado. Ele não abdica do que sabe e nem some a hierarquização dos papéis sociais que temos a cumprir. Só que em vez de ficar ouvindo a sua própria voz, o seu discurso que agrada a si próprio, deve intermediar a relação de aprendizagem, facilitando o acesso de informações ao aluno e os materiais necessários à realização da aprendizagem, encaminhar leituras e observações e assessorá-los.

2) Os alunos devem aprender a pensar criticamente, a ir além das interpretações literais e dos modos fragmentados de raciocínio. Em geral os livros de Geografia trazem “verdades” que são interpretadas como objetivas e neutras, fragmentando as explicações com limites de países, com justificativas naturais, quando as questões são sociais e são problemas da humanidade que devido às condições específicas de certos povos de certos países são localmente situados.

Os temas estudados devem estar inseridos num quadro de referências e explicações que dêem significado para eles, que demonstrem a importância de compreender estas realidades que podem ser locais, mas que expressam/demonstram questões que são da humanidade. E, mais que isto, não devem ser simplesmente aceitas as explicações que são postas, por uma forma única de interpretação, por uma única fonte.

Os alunos devem conseguir operar com um quadro de referências, conseguindo dar conta de como ele se constitui e “como ele fornece um ‘mapa’ para se organizar o mundo” (Giroux, 1986, p. 264) Mas para isso é necessário ver o mundo de forma globalizada no interior do qual acontecem, regionalizados, fenômenos que têm necessariamente as explicações ao nível do global e do local. “Fatos, conceitos, problemas e idéias devem ser vistos dentro da rede de conexões que lhes dá significado” (Giroux, 1986, p. 264). As aulas de Geografia que apresentam um conteúdo, em geral, fragmentado encaram aqui um desafio: clarear e/ ou definir/construir este quadro de referências – quais são os elementos fundamentais para tanto? Como transitar do local para o internacional, fazendo as interconexões possíveis dos diversos locais entre si, no todo que é? Como superar a divisão do mundo entre continentes (critério geológico-geomorfológico de terras emersas) e entendê-lo no conjunto dos fenômenos atuais que abalam o mundo hoje?

O significado do estudo não pode estar nas informações, nas verdades descritas, mas estas devem remeter à formulação de conceitos que o aluno deve construir.

3) “O desenvolvimento de um modo crítico de raciocínio deve ser usado, a fim de capacitar os alunos a se apropriarem das suas próprias histórias, isto é, mergulhar em suas próprias biografias e sistemas de significado” (Giroux, 1986, p. 264). Uma postura pedagógica que permite ao aluno se dar conta da dignidade e do valor de suas próprias percepções e histórias é uma postura que permite estudar a própria realidade concreta em que se vive, superando o senso comum e reconhecendo a história do meio em que vive como a sua própria história. A partir daí põe-se a necessidade de abstrair da situação concreta em que se vive, a fim de buscar as explicações gerais que dão conta das realidades locais.

No sentido de valorizar a dinâmica da própria vida, das histórias pessoais e dos grupos sociais mais restritos dos quais os estudantes fazem parte, o estudo do local onde vivem se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida.

O município, pode ser

“... uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas de nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise” (Callai & Zarth, 1988, p. 11).

Este estudo pode dar a oportunidade de um reconhecimento e de uma apropriação do que acontece no local e permitir, como objetivo, entender os fenômenos que acontecem, com condições de considerá-los na concretude de seu acontecer, em contraposição com o idealizado e abstrato. E, acima de tudo, permite resgatar a história da própria vida em um processo que conduz a um tipo de construção do espaço que lhe é imediato, próximo e possível de observar concretamente. E, para além deste reconhecimento, é necessário encontrar as explicações universais para estas questões locais, isto é, reconhecer como é que o universal e o global estão presentes no local e que o que está expresso aí tem um significado para a vida de cada um, mas também uma explicação e um significado no nível do movimento geral do mundo e da humanidade. Nesta contraposição o aluno poderá iniciar um processo de abstração e teorização e examinar as verdades que estão postas e os seus significados, seja em nível concreto, seja nas explicações mais gerais e abrangentes.

Ao propor o estudo do município como a possibilidade de os alunos se apropriarem das histórias da sua própria vida, parte-se da constatação (novamente trazida pelos professores dos diversos lugares com que temos trabalhado em cursos de extensão) de que a realidade brasileira é muito condicionada pelo nível da divisão administrativa que é o município. A maioria das cidades pequenas, e muitas são “muito pequenas”, tem neste nível de administração/organização territorial a configuração dos limites de suas possibi-

lidades. Suas particulares mas também, como grupos sociais que aí vivem. No meu entendimento, nada mais adequado do que assentar o estudo neste nível, fazendo-os olhar para além dos limites administrativos, reconhecendo que o que acontece ali naquele espaço e naquele tempo é resultado de uma dinâmica muito mais ampla da sociedade, de movimentos do capital, de interesses financeiros e políticos mais gerais e que afetam de uma ou de outra forma todos os lugares. Entendendo que a possibilidade de compreensão desta realidade, reconhecendo as próprias condições e as suas forças também, pode permitir um exercício de cidadania. Este nível de divisão espacial, como salientado acima, é uma escala muito significativa para grande parcela da população brasileira. Nas cidades de maior porte fica evidente que a unidade territorial para análise não necessariamente é a que se fecha nos limites administrativos municipais. Poderá ser um bairro, uma comunidade, assim como poderá ser uma pequena (em extensão) região que agrupe alguns municípios. O grande desafio é perceber que a maioria dos professores está trabalhando com a geografia do lugar e que este tem sido o município. Resta-nos conseguir fazer avançar do senso comum teorizando as questões, compreendendo a organização espacial como o resultado da vida dos homens. E estudar/trabalhar o local para compreender o mundo exige que se soltem as amarras das explicações simplistas e reducionistas, que se olhe para além daquilo que se vê empiricamente.

No fundo exige-se uma nova postura do professor no trato com seus alunos, com o saber que eles trazem consigo, pois embora sempre tenhamos, de uma forma ou de outra, um tratamento com o que eles trazem, “na verdade somos *juízes* desse saber e quase sempre o rejeitamos como *não-saber ou pré-saber*” (Resende, 1986, p. 12). E exige-se também uma postura do aluno de valorizar o que ele vive, de procurar dar e encontrar significado mais geral para as situações cotidianas.

A educação atual está a exigir de nós uma nova postura pedagógica, em que (como já foi salientado) o conhecimento seja mediador do diálogo entre o que aprende e o que ensina. O conteúdo não é um fim em si. E nesta perspectiva considero muito importante e significativo o estudo do município – como se constroem o espaço, a história e a sociedade do lugar em que o aluno vive.

4) Os alunos devem aprender que existem valores que devem ser resgatados e considerados pois “são indispensáveis à reprodução da vida humana” (Giroux, 1986, p.264). Estes valores não vão ser tratados e considerados como um conteúdo em si, mas extraídos dos próprios conteúdos trabalhados cotidianamente. Em Geografia, a partir dos conteúdos trabalhados pode-se considerar inúmeros valores decorrentes da forma de organização dos povos, da apropriação dos territórios, das lutas travadas para tanto, das questões étnicas, dos valores culturais e religiosos, do acesso ao espaço na construção dos territórios (seja microespaço particular/individual, sejam macroespaços nacionais). Valores imbutidos nas questões específicas das populações e sua relação com o espaço ocupado por elas, tais como controle da natalidade, migrações, acesso à moradia, a lugar para trabalhar (reforma

agrária), a direito de organização social. Estes valores devem ser considerados, “imbricados na própria textura da vida humana, como eles são transmitidos, e que interesses eles apóiam, com relação à qualidade da existência humana” (Giroux, 1986: 264). Na medida em que os alunos conseguem entender a origem das próprias crenças e de sua ação, eles conseguem ter a explicação para os problemas que ocorrem no mundo e no seu dia-a-dia, superando talvez o senso comum enraizado nas mentes e na vida de cada um.

5) Os alunos devem aprender a respeito das forças ideológicas que influenciam e restringem suas vidas. Para exemplificar a partir dos Estudos Sociais, numa concepção radical, Giroux se vale da análise de Glesson e Whitty, (1976), que dizem que se deva começar com um reconhecimento de que os processos sociais na escola e na vida influenciam, direcionam, restringem as oportunidades de vida dos alunos. As aulas de Estudos Sociais, segundo os autores, e considerando a realidade em que vivem, podem contribuir para que os alunos consigam ser mais “conscientes de suas proposições e mais articulados politicamente na expressão do que é que eles querem da vida”, e a partir daí chegar a compreender por que muitos dos seus desejos e anseios são frustrados, impedidos de se realizar e como se pode fazer frente a isto no intuito de uma ação social para tentar conduzir os interesses que se têm, no nível individual e dos grupos a que pertencem. “Os alunos devem aprender a agir coletivamente para construir estruturas políticas que possam desafiar o ‘status quo’” (Giroux, 1986, p. 265). Os autores citados por Giroux abordam a questão partindo dos Estudos Sociais, o que não é exatamente o nosso caso. Considerando a nossa organização curricular, não há dúvida de que a História, a Sociologia, a Antropologia têm como a Geografia, o seu lugar nestas questões, e cada qual com seus recursos metodológicos contribui para estudar o mundo da vida. Na aula de geografia pode-se analisar o quanto se restringem as possibilidades de acesso à terra para morar e para trabalhar. No estudo das relações do homem com a natureza pode-se perceber que as possibilidades postas pela natureza para seu uso são condicionadas por questões sociais, políticas e econômicas. Ao fazer o estudo do local pode-se observar e questionar as habitações, as ruas, as oportunidades de emprego etc.

Estas proposições trazem embutidas uma postura pedagógica diferenciada, em que o aluno deve ser considerado o sujeito da aprendizagem e o conteúdo, o instrumento.

O conteúdo de Geografia continua a ser o mundo, isto é, o espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência – o território. O caminho é que tem que ser reconstruído, e existem caminhos diversos e alternativas possíveis. A escolha destes deve se dar de acordo com as circunstâncias do mundo atual.. Não se pode querer ter uma estrutura de trabalho assentada nos moldes tradicionais se temos como alunos jovens que vivem num mundo dinâmico e diferente, por ser atual, e que como adultos vivem e viverão num mundo que apresentará novos desafios. É preciso habilitá-los a pensar e agir.

As formas de organização dos povos, o espaço apropriado como resultados dos fenômenos localizados espacialmente num ou noutro lugar devem ser considerados não numa

perspectiva absolutizada, mas contextualizados a em nível geopolítico, cultural e social. Fenômenos mundiais e nacionais devem ser considerados na localização espacial em que acontecem, mas sempre referidos aos problemas cotidianos e locais dos alunos.

Embora ao longo do tempo permaneça sempre a idéia de espaço como objeto da Geografia, é o espaço no sentido mais amplo, e a sua apropriação pelos povos, quer dizer, o território no sentido mais restrito, o tema a ser trabalhados. A delimitação dos conteúdos não pode ser feita isolada do contexto das problemáticas atuais do mundo.

Entendo que não é uma lista de conteúdos que se deve ter, mas idéias e objetivos que se constituam em elementos básicos que englobem aonde se pretende chegar, de que forma e com que caminhos, e daí definir quais os conteúdos que servem para instrumentalizar os interesses definidos.

Situados neste quadro mais amplo de definições, pode-se estabelecer uma série de conceitos que são fundamentais para compreender a realidade do território e da sociedade. Não é o caso de se reinventar o que já existe, nem de jogar tudo fora e fazer tudo diferente, mas de, encarar a realidade e exercitar a crítica constantemente e trabalhar com criatividade. A prática da Geografia como componente curricular muito nos tem ensinado, no que se refere tanto à Geografia especificamente como às posturas pedagógicas. A coragem de avançar, de mudar, permite-nos vislumbrar alternativas para uma geografia e um ensino mais conseqüente e libertador.

Bibliografia

- CALLAI, Helena Copetti, Espaço de poder ou o poder do espaço? *Contexto e Educação*, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v. 3, p. 25-32, jul./set. 1986.
- CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo A. *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1988.
- GIROUX, Henry. *Teoria e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e objetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 1993.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Concepção dialética da história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. s.n.t.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1990.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno trabalhador*. Caminhos para uma Prática de Ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

RESUMEN

El artículo propone la discusión de la Geografía como el componente del plan de estudios para la escuela básica y la posibilidad de construcción de la ciudadanía. Es considerado que la cuestión epistemológica de la Geografía y su papel en la escuela en este comienzo de siglo. De la misma manera el asunto pedagógico se discute opuesto a un contenido específico, dado por el objeto de la ciencia y la formación del educador.

PALABRAS-CLAVE

Geografía – ciudadanía – educación.

ABSTRACT

The paper proposes the discussion of the Geography as curriculum component for the basic school and the possibility of construction of the citizenship. It is considered the epistemologic question of the Geography and your role in the school in the early century XXI. In the same way the pedagogic subject is discussed opposed to a specific content, given by the object of the science and the educator's formation.

KEY WORDS

Geography – citizenship – education.

Recebido para publicação em 9 de junho de 2001.

