



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**Colegiado dos Cursos de Graduação em Geografia**

**LARA MORAES BOROWSKI**

**A GEOGRAFIA POLÍTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O MUNICÍPIO  
ENQUANTO PERSPECTIVA DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA.**

Salvador - Bahia

2014

**LARA MORAES BOROWSKI**

**A GEOGRAFIA POLÍTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O MUNICÍPIO  
ENQUANTO PERSPECTIVA DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Geografia como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Angelo Martins da Fonseca

Salvador - Bahia

2014

Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFBA

B736g Borowski, Lara Moraes  
A geografia política na geografia escolar: o município enquanto perspectiva de efetivação da cidadania / Lara Moraes Borowski.- Salvador, 2014.  
67 f. : il. Color.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Angelo Martins da Fonseca

Monografia (Conclusão de Curso) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, 2014.

1. Educação e globalização. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Cidadania. I. Fonseca, Antonio Angelo Martins da. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 910.1

**TERMO DE APROVAÇÃO****LARA MORAES BOROWSKI****A GEOGRAFIA POLÍTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O MUNICÍPIO  
ENQUANTO PERSPECTIVA DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA**

**Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Geografia, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:**

---

**Prof. Dr. Antonio Angelo Martins da Fonseca – Orientador  
Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia**

---

**Prof. Augusto César Rodrigues Mendes  
Universidade do Estado da Bahia**

---

**Prof<sup>a</sup>. Msc. Jacy Bandeira Almeida Nunes  
Universidade do Estado da Bahia**

**Salvador, 02 de dezembro de 2014.**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Antonio Angelo, pela paciência, dedicação e sabedoria, com as quais me orientou neste trabalho.

A todos os professores e professoras da rede estadual de educação que se dispuseram a participar da pesquisa e ajudaram a torná-la possível. Agradecimento especial aos colegas do colégio Henriqueta Martins Catharino – Antônio, Jussara, Mércia e Jaime – pela participação e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos professores e aos colegas do curso de Geografia da UFBA que, cada um ao seu modo, contribuíram enormemente para a minha formação, através da troca de saberes, mas sobretudo através dos incentivos e estímulos para uma prática profissional mais humana e transformadora.

As colegas queridas do Laboratório Estado, território e desenvolvimento (LESTE), Adriana, Cida, Cléo, Josi e Lorena, pelas contribuições a este trabalho e pelas conversas descontraídas.

A minha família, a qual devo tudo que sou hoje e serei eternamente grata. Especialmente, aos meus pais e irmãos que sempre estiveram presentes, demonstrando seu apoio e carinho.

Aos amigos queridos, com os quais sei que posso contar em todos os momentos, em especial à Bila e Suka, sempre presentes.

A Leo, pelo Amor, companheirismo, paciência, confiança e pelas nossas conversas que sempre me estimularam a ir além!

*“Viver dentro de uma realidade é um fato. Aceitar, achar que tal realidade é boa, é outra história. Nunca pensou que a vida pode ser diferente? Você não imagina que as coisas possam ser de outra maneira?”*

*(Ignácio de Loyola Brandão)*

## RESUMO

Este trabalho foi realizado a partir da necessidade, sempre presente, de se ampliar cada vez mais os debates acerca da Geografia escolar, numa tentativa de estreitar os laços entre academia e escola e de manter vivo o diálogo entre estas duas vertentes do saber geográfico. Neste sentido, pretendeu-se especificamente discutir a importância da Geografia Política na Educação Básica, propondo uma abordagem voltada para a escala local e utilizando para isso o Município enquanto categoria operacionalizante. A escolha por entrelaçar este ramo do saber geográfico com a escala local surge a partir de duas premissas principais: (i) para que haja, de fato, a construção da aprendizagem significativa as abordagens devem ser contextualizadas à realidade social em questão e devem ser respeitados os conhecimentos prévios do aluno; (ii) a escala local possui um enorme potencial para a efetivação da cidadania – objetivo primaz da Educação Básica – por que é nela em que ocorre a vivência no mundo, relacionando-se com a espacialização de direitos sociais (saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, etc.), sua reivindicação e a conseqüente correlação de forças e relações de poder estabelecidas. Neste sentido, além da revisão bibliográfica e documental, que incluiu a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi realizado um mapeamento das principais abordagens sobre Geografia Política, através da aplicação de questionários a professores de colégios estaduais de Salvador-BA. Foi possível observar, através dos questionários, que a escala local, ainda que validada sua importância em algumas respostas, se mostrou subvalorizada em relação às escalas global e nacional, explicitando ainda uma ênfase nos conteúdos da chamada geopolítica mundial. Por outro lado, quando perguntados sobre o que poderia tornar o conteúdo mais atrativo e útil foi destacada a necessidade de maior participação do aluno e maior conexão dos conteúdos ensinados com a realidade local em que estes estão inseridos. A partir da análise dos resultados encontrados uma proposição teórico-metodológica foi elaborada para o ensino do referido conteúdo, que entrelaçasse a escala local através do Município, a efetivação da cidadania e a preocupação com a aprendizagem significativa. De forma geral, podemos afirmar que este estudo permitiu, ainda que de forma exploratória, discutir temas centrais, não só da Geografia e da Educação, mas relacionados mesmo com a efetivação de uma cidadania mais plena dos educandos, os entendendo enquanto agentes ativos da realidade social.

**Palavras-chave:** geografia política – geografia escolar – município – cidadania.

## ABSTRACT

This work was performed from the standpoint of the need, always present, to steadily expand the debates about school geography in an attempt to strengthen links between academia and school. Moreover it aims to maintain alive the dialogue between these two lines of geographic knowledge. In this sense, it is intended to specifically discuss the importance of geography in Primary Education Policy, proposing an approach focused on the local scale and using for this the municipality as operationalizing category. The choice to link this branch of geographic knowledge with the local scale arises from two main assumptions: (i) in order to reach the construction of meaningful learning, the educational approaches should be contextualized to the social reality in question and previous knowledge of the students must be respected; (ii) the local scale has enormous potential for effective citizenship - the primary goal of Basic Education - because it is there where the experience in the world happens, related to the spatial distribution of social rights (health, education, transport, housing, work, etc.), its claim and the established consequent correlation of forces and power relations. Therefore, besides the literature and documental review, which included a review of the National Curriculum Parameters (PCN), it was performed a mapping of the main approaches in political geography, through questionnaires applied to teachers in state schools in Salvador, Bahia. It was observed through the questionnaires, that the local scale, although with a validated importance in some answers, was undervalued in relation to global and national scales, making explicit an emphasis on explaining the contents called global geopolitics. On the other hand, when asked about what could become the most attractive and useful content it was highlighted the need for greater student participation and greater connection to the content taught with the local reality, in which they are inserted. From the analysis of the results a theoretical and methodological proposition was elaborated to teach that content, which could link the local scale through the municipality, the real performance of citizenship and a concern for meaningful learning. In general, we can say that this study allowed, albeit in an exploratory way, discuss key issues, not only of Geography and Education, but related to the same realization of a fuller citizenship of students, understanding them as active agents of the social reality.

**Keywords:** political geography – school geography – municipality – citizenship



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Os PCN, a Geografia Política e a escala local.....	37
Quadro 2 – Sequência didática: o Município e sua dimensão política.....	56

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ordem de importância (média) dos temas da Geografia Política, segundo professores entrevistados.....	40
Tabela 2 – Temas da Geografia Política não abordados em sala de aula, segundo professores entrevistados.....	42
Tabela 3 – Sugestões para tornar o conteúdo mais atrativo e útil para o aluno, segundo professores entrevistados.....	45

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Importância da Geografia Política em sala de aula, segundo professores entrevistados.....	43
Gráfico 2 – Abordagem escalar citada pelos professores entrevistados.....	44

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1. GEOGRAFIA ESCOLAR: RENOVAÇÕES E CONTINUIDADES, MÉTODOS E CONTEÚDOS</b>	<b>13</b>
<b>1.1. A renovação da Geografia brasileira e a Geografia escolar</b>	<b>16</b>
<b>1.2. Reformulação das políticas educacionais brasileiras: LDB, PCN e a reorganização dos currículos disciplinares</b>	<b>21</b>
<b>2. UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: A GEOGRAFIA POLÍTICA E A ESCALA LOCAL NOS PCN</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Geografia Política, geopolítica e escala</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Análise dos parâmetros curriculares nacionais</b>	<b>28</b>
<b>3. A GEOGRAFIA POLÍTICA EM SALA DE AULA: MAPEANDO ABORDAGENS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE SALVADOR-BA</b>	<b>39</b>
<b>4. GEOGRAFIA POLÍTICA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: O ESTUDO DO LOCAL</b>	<b>47</b>
<b>4.1. A construção da cidadania</b>	<b>47</b>
<b>4.2. Educação para a cidadania: o Município enquanto categoria de operacionalização</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

O final do século XX trouxe importantes discussões relacionadas ao contexto educacional, que culminaram, em muitos casos, na reelaboração dos currículos escolares com enfoque para a formação cidadã – e as reformulações das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 também seguiram esta tendência. No contexto da Geografia este debate ganha ainda mais relevância quando partimos da premissa de que o conceito de cidadania pressupõe sua expressão territorial, portanto geográfica, voltada para a dimensão política da vida em sociedade. Por entrelaçar questões relacionadas à ciência geográfica e também à sua vertente escolar, o estudo aqui realizado situa-se na interface entre o campo da Geografia Política e da Geografia escolar.

A Geografia Política, enquanto ramo da ciência geográfica que se debruça sobre a mediação política dos conflitos e interesses sociais e os rebatimentos que tais embates geram no território (CASTRO, 2005) é não só fundamental para o contexto acadêmico, mas também para o escolar. Isso por que a partir dela podem ser trabalhados conteúdos conceituais e atitudinais fundamentais para a efetivação da cidadania – objetivo primaz da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ao entendermos que a mediação política de tais conflitos ocorre em diferentes escalas e que cada uma delas trará novos elementos e novos interesses sociais em jogo, é necessário assumir, também, a dimensão multiescalar do território e da própria Geografia Política. Neste sentido as escalas não podem ser hierarquizadas. Pelo contrário, dialogam entre si, se entrelaçam e se influenciam mutuamente, o que nos faz adotar, em última análise a ideia de transescalaridade (VAINER, 2001), já que não é possível realizar uma análise profunda de qualquer processo social relevante sem percorrer diferentes escalas e compreender quais as trocas estabelecidas.

Vale ressaltar que a problematização acerca da escala não está presente apenas na Geografia acadêmica – onde figura principalmente através da polêmica distinção dos termos ‘cartográfica’ e ‘geográfica’. Esta noção aparece também na Geografia escolar, a nosso ver, sob duas perspectivas importantes: em uma primeira, temos a própria ideia, já difundida em muitas tendências pedagógicas, de que é fundamental considerar a escala local para a construção da aprendizagem significativa. Essa concepção associa-se aquelas correntes pedagógicas influenciadas pela teoria da psicologia educacional de David Ausubel, como o sócio-interacionismo de Lev Vygotsky, para o qual todo processo de ensino-aprendizagem se produz histórica e espacialmente através da interação entre os indivíduos e o seu meio social, e também a pedagogia libertadora freireana. Quanto mais balizado no contexto social do

aluno estiver o conteúdo a ser ensinado, maior será a possibilidade de alcance da aprendizagem significativa. Em uma segunda perspectiva, que deriva relativamente da primeira, a noção de escala aparece como fundamental na própria construção do currículo da Geografia escolar e tem sido utilizada, comumente, e de forma equivocada, através da noção de ‘círculos concêntricos’, herdada dos Estudos Sociais:

Uma prática tradicional na Escola Fundamental, adotada nas aulas de estudos sociais, mas desenvolvida não apenas sob sua égide, é o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado. São os Círculos Concêntricos, que se sucedem numa seqüência linear, do mais simples e próximo ao mais distante. (CALLAI, 2005, p. 230)

Embora esta prática tenha surgido no contexto da ditadura militar brasileira, a partir da substituição de História e Geografia pela disciplina Estudos Sociais, ela continua presente, ainda que um pouco mais sutil, na organização dos conteúdos geográficos. Por acreditarmos na necessidade de uma abordagem transescalar dos fenômenos sociais assumimos uma oposição clara a esta metodologia. O enfoque dado a escala local neste trabalho não parte, portanto, da ideia de hierarquização e simplificação do local, mas sim por compreendermos que a partir dela, e em diálogo constante com as demais escalas, se potencializa a aprendizagem significativa, qualquer que seja o ciclo escolar e, principalmente, porque é a partir dela que se efetiva a cidadania.

Se tratando de Geografia Política a escala local apresenta importantes implicações, que são muito bem representadas pelo papel do Município no federalismo brasileiro e podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem para uma melhor operacionalização de conceitos da Geografia Política, tais como Estado e território. A utilização do Município enquanto categoria de análise deste ramo geográfico objetiva demonstrar como a Geografia Política pode ser apreendida a partir de distintas escalas levando em conta, principalmente, a proximidade das instâncias político-administrativas que estão presentes no município, na realidade cotidiana do aluno. É no município que se efetiva a cidadania, porque é nele, em primeira instância, que se espacializa a prestação de serviços públicos e é nele também que a correlação de forças se estabelece diretamente entre poder instituído, movimentos sociais, sociedade civil e outros sujeitos.

A partir destas considerações iniciais pretendeu-se neste estudo analisar, inicialmente, quais são as principais abordagens referentes à Geografia Política na Educação Básica. Identificadas as principais abordagens pretendeu-se ainda discutir sobre a potencialidade da

escala local como uma perspectiva de aprendizagem significativa e de efetivação da cidadania, propondo uma abordagem flexível que pudesse ser operacionalizada a partir do município.

A metodologia aplicada para atingir os objetivos estabelecidos contou com uma revisão bibliográfica acerca da Geografia Política – seus conceitos e categoriais chaves, como Estado, território, poder, geopolítica – e também acerca de discussões tanto da própria pedagogia, quanto da Geografia escolar. Realizou-se também uma revisão documental acerca da Geografia escolar, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estas primeiras etapas foram fundamentais para que pudéssemos esboçar pistas sobre quais as raízes de determinada organização dos conteúdos apresentada ainda hoje e que se reflete, em maior ou menor grau, na abordagem dos professores em sala de aula.

A análise dos PCN foi seguida da aplicação de questionários a professores de colégios estaduais de Salvador-BA. O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados porque, como afirma Gil (1987), este instrumento apresenta significativas vantagens, principalmente por ser de fácil operacionalização e baixo custo, possibilitar o anonimato e diminuir a interferência do pesquisador nas respostas, já que estas são preenchidas somente pelo próprio respondente. Em um universo de 219 colégios que atendem às séries do Ensino Médio em Salvador-BA foram visitados 16, dos quais participaram da pesquisa 27 professores, na primeira semana de outubro de 2014. Destes, quatro participaram do pré-teste e 23 da aplicação final. A definição dos sujeitos participantes se deu por um método não probabilístico, através da amostragem por acessibilidade. Como afirma Oliveira (2001), este método reflete uma seleção não aleatória dos elementos da população para compor a amostra, porque depende do acesso aos sujeitos e de sua disponibilidade para participar da pesquisa. Embora seja menos rigoroso e menos preciso do que as amostras probabilísticas, o referido método possui sua validade reconhecida, principalmente no âmbito da pesquisa social qualitativa, já que em muitas situações não é possível escolher de forma probabilística elementos de uma população. Neste sentido, os questionários foram aplicados àqueles membros da população que estavam mais acessíveis e que se dispuseram a participar. A aplicação do questionário passou inicialmente pela etapa de pré-teste, a partir do qual foram identificadas limitações referentes à redação das suas sentenças. Realizados os ajustes necessários se iniciou a sua aplicação efetiva. A aplicação dos questionários foi fundamental para mapearmos as abordagens predominantes relativas às temáticas de Geografia Política e compreendermos quais as possíveis raízes destas predominâncias e suas principais implicações.

No intuito de atender aos objetivos propostos e organizar a construção teórico-metodológica aqui elaborada, este trabalho dividiu-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo teve como objetivo discutir sobre a relevância de se ampliar os debates que entrelacem perspectivas pedagógicas às perspectivas geográficas oriundas dos ambientes acadêmicos. Pretendeu-se responder de que maneira estas duas perspectivas do saber geográfico dialogaram e dialogam? O que houve de renovação e continuidades? E quais os desafios colocados para um fazer pedagógico mais comprometido com a efetivação da cidadania e da aprendizagem significativa?

No capítulo 2 foi realizada uma primeira aproximação dos temas centrais deste trabalho sob a ótica dos PCN para o Ensino Médio. Através de uma revisão cuidadosa do referido documento foi possível indicar em qual perspectiva tem sido trabalhados os conteúdos e conceitos da Geografia Política e em qual perspectiva a escala local é abordada.

O terceiro capítulo teve como objetivo primaz analisar de que maneira estas prerrogativas, anteriormente investigadas, chegam à sala de aula no que se refere à Geografia Política e a escala local. Para isso foram analisados os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários para professores da rede estadual que lecionam na capital baiana. O intuito foi mapear quais abordagens são predominantes em sala de aula quando o assunto é Geografia Política.

Por fim, o quarto capítulo pretendeu trazer para o centro do debate o conceito de cidadania e suas principais problematizações atuais. Pretendeu-se, em seguida, explorar mais profundamente um caminho alternativo para a Geografia Política nas salas de aula, através do Município enquanto categoria de operacionalização de uma abordagem mais contextualizada e que gere para o aluno maior efetivação da cidadania – está não apenas enquanto conquista de direitos e deveres, mas enquanto estratégia de luta, enquanto ferramenta para se fazer ativo na vida política de sua realidade.

A análise empreendida ao longo dos capítulos possibilitou, nas considerações finais, que fossem elencadas os principais desafios e limitações encontrados, bem como os caminhos que se mostraram possíveis para uma abordagem da Geografia Política que se faça mais significativa e útil ao aluno. Neste sentido foram apontados também possíveis desdobramentos para estudos futuros que desejem aprofundar o debate acerca do tema e que ampliem ainda mais o diálogo horizontal entre a academia e o universo escolar.

## 1. GEOGRAFIA ESCOLAR: RENOVAÇÕES E CONTINUIDADES, MÉTODOS E CONTEÚDOS

Toda e qualquer análise que se debruce sobre Ensino de Geografia, independente do enfoque teórico-metodológico que assuma, situa-se na área de interface entre dois campos disciplinares que tem muito a dialogar, embora isso não ocorra de forma generalizada nos espaços acadêmicos. Esses dois campos são a Geografia e a Educação. Em verdade, não é só na ciência geográfica que faltam debates de viés pedagógico. Essa é uma realidade comum nos diferentes campos do conhecimento que produzem, concomitantemente, saberes acadêmicos e saberes escolares, tais como a própria Geografia, História, Biologia, etc.

Este distanciamento, que de certa forma ainda é reflexo do cientificismo positivista de tempos atrás, acaba por gerar a falsa impressão de que é possível ensinar algo apenas a partir da apropriação do saber específico em questão, pressupondo que o saber pedagógico é dispensável, ou irrelevante. O perigo desta falsa impressão reside ainda no comodismo limitante que se instala quando se parte deste pressuposto, ou seja, se é possível ensinar Geografia apenas me apropriando dos conhecimentos específicos da ciência geográfica não há por que estabelecer diálogos com o campo disciplinar da pedagogia, não há por que me questionar sobre a minha prática pedagógica – limitando-se à sua própria ciência. E esta impressão é falsa pelo simples fato de que é de ensino que estamos falando. Afinal, a relação que se estabelece em sala de aula é de professor-conhecimento-aluno, ensino-aprendizagem, não há como se resumir aos conteúdos, por que eles precisam estar contidos em algo, em algum método. E este método é eminentemente pedagógico, mesmo que alguns nem se dêem conta disso, seja no ambiente escolar, seja nas universidades.

Quando nos debruçamos sobre Geografia escolar estamos falando, portanto, de um processo de transposição didática comum a todos aqueles ramos do conhecimento que geram tanto um saber científico, quanto um saber escolar. Este conceito proposto pelo francês Yves Chevallard<sup>1</sup> nos traz, principalmente, a necessidade de olhar para a relação ensino-aprendizagem não apenas no âmbito da relação social estabelecida entre professor e aluno, mas sim colocando no centro do debate a especificidade do conhecimento escolar. A natureza deste processo de transposição didática torna necessário que se entrecruzem os debates teórico-metodológicos tanto da Pedagogia, como da própria Geografia. Ao defender uma

---

<sup>1</sup> Chevallard conceitua o processo de transposição didática como: “[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, apud FARIA, 2012, p. 165)



epistemologia da geografia escolar, e corroborando com a noção proposta por Chevallard, (apud Faria 2012) também nos traz uma consideração fundamental:

O conhecimento escolar não é uma simplificação do conhecimento científico, mas uma reelaboração realizada a partir de uma matriz conceitual original que, ao se inserir no ambiente escolar, muda sua função, portanto, seu conteúdo interno também muda. (p. 169)

De certa forma, esta proposição já é amplamente reconhecida nos debates sobre o fazer pedagógico, mas é importante ressaltá-la por que aqui fica em evidência a especificidade do conhecimento escolar. A transposição didática não representa apenas a escolha de um método – *como ensinar* –, por que o método também altera o próprio conteúdo – *o que ensinar*. Isso ocorre, principalmente, por que há uma distinção fundamental na função exercida pela Geografia (e todas as outras disciplinas) em suas duas vertentes. Como também sinalizado por Pontuschka (1999, p. 112):

[...] enquanto a universidade tem como preocupação, em nosso caso específico, formar o profissional de Geografia, seja ele geógrafo ou professor de Geografia, essa disciplina escolar no ensino fundamental e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje (...). Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. (apud CAMACHO E ALMEIDA, 2008, p. 37)

O conhecimento acadêmico/científico, portanto, se transforma ao ser inserido na sala de aula e isso significa, em última instância, adaptação de conceitos e formulações. Com isso também fica evidente outro aspecto: a escola não é apenas lócus de reprodução do conhecimento produzido na academia, porque neste ambiente se produz conhecimento de outra natureza e que também influencia na construção do saber científico. Neste trabalho assumimos que, no processo de transposição didática, as adaptações realizadas nos conteúdos também devem refletir uma relação de aproximação com a realidade do aluno, levando ao alcance da aprendizagem significativa, da qual falaremos durante este trabalho.

Levando em conta tais considerações acerca da transposição didática acreditamos que para pensar o ensino de Geografia hoje e suas novas perspectivas é necessário, portanto, analisar a Geografia escolar enquanto resultado do fazer pedagógico, do diálogo entre Geografia e Educação e que gera, por sua vez, influências na ciência geográfica, a partir de sua construção histórica. No que se refere à evolução da Geografia acadêmica e da Geografia escolar brasileiras, é válido salientar, ainda, que esta última surgiu em um primeiro momento no Brasil quando da fundação, em 1837, do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que oferecia em seu currículo a disciplina Geografia – o que ocorreu antes mesmo de existirem cursos

superiores na área. O primeiro curso de formação superior de Geografia viria a ser criado um século mais tarde, em 1934, na Universidade de São Paulo, acompanhando um processo de institucionalização da ciência geográfica que também foi marcado pela fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) no mesmo ano e pela criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1937. Acreditamos, portanto, que a evolução destes dois saberes geográficos distintos, o escolar e o acadêmico/científico, demonstra não uma relação de determinação desta sobre aquela, mas de uma retroalimentação, uma relação de trocas.

Neste capítulo não se pretende realizar uma retomada histórica da Geografia escolar, esforço este já realizado por alguns autores, produzindo diferentes periodizações sobre o assunto, a exemplo de Rocha (1996), Albuquerque (2011) e Faria (2012). A fim de dar maior viabilidade à pesquisa, pretendeu-se focar em dois períodos mais recentes em particular da evolução da Geografia, acadêmica e escolar, no intuito de observar as suas principais implicações no ensino da disciplina que se faz hoje, sob quais motivações foram engendradas as mudanças no currículo da Educação Básica e, então, analisar de que maneira essas mudanças refletiram nos conteúdos escolares da Geografia Política. Em outras palavras, tentou-se responder para quais finalidades foi pensado o ensino de Geografia e qual o papel social que ele adquiriria e adquire hoje. Estes dois períodos em particular são:

(i) a crise e o processo de renovação da Geografia brasileira que, principalmente a partir do final da década de 1970, já demonstrava um rompimento com determinados métodos e abordagens da Geografia que se fazia até então (tanto no que se refere à vertente Tradicional, quanto à Pragmática), dando espaço para o surgimento da Geografia Crítica.<sup>2</sup>;

(ii) a reformulação das políticas educacionais brasileiras pós-redemocratização, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a conseqüente reorganização dos currículos disciplinares, a partir da década de 1990.

---

<sup>2</sup> Sobre o assunto é válido comentar que, em contrapartida àqueles que afirmam ter surgido a Geografia Crítica brasileira nos ambientes acadêmicos, tendo como marco o Encontro Nacional da AGB em 1978, Vesentini (2001) problematiza a questão, apontando que já no início da década de 1970 era observado um movimento de renovação do pensamento geográfico, verificado em escolas do nível fundamental e médio e também em cursinho pré-vestibulares. Neste trabalho compreendemos que, embora já estivesse sendo engendrada nos ambientes escolares anos antes, foi a partir do final da década de 1970 que, de fato, a Geografia Crítica foi incorporada mais amplamente e ganhou força.

### 1.1. A renovação da Geografia brasileira e a Geografia escolar

No que se refere ao primeiro período, uma questão central a ser respondida é de que modo o processo de renovação da Geografia brasileira repercutiu na Geografia escolar. Qual a natureza que este processo assumiu nas salas de aula da Educação Básica?

Em um primeiro momento, é importante destacar que o processo de renovação e o conseqüente surgimento de uma Geografia que se fizesse mais crítica frente à realidade social estabelecida, não significaram homogeneidade de discurso, pelo contrário. Como colocado por Moraes:

(...) não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas. A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. (2007, p. 131)

Explicitava-se com a Geografia crítica, portanto, o conteúdo crítico e eminentemente político da Geografia. Situando ainda este processo em meio ao contexto da ditadura militar brasileira, um fato merece destaque: em 1971, através da lei 5.692, História e Geografia foram retiradas do currículo escolar e substituídas pela disciplina ‘Estudos Sociais’. Tal substituição foi feita de modo que os conteúdos a serem abordados não dessem margem a críticas contundentes ao sistema político vigente:

Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1997, p. 23)

Interessante observar que neste período, especificamente, em que conteúdos geográficos eram trabalhados a partir da ótica das disciplinas Estudos Sociais e, inclusive, de Educação Moral e Cívica, determinados conceitos da Geografia Política ganhavam lugar central nas abordagens, tais como ‘Estado’, ‘território’, ‘povo’ e ‘nação’ (CALLAI, 2005). A conotação que tais conceitos ganhavam neste contexto tinha como principal finalidade criar um discurso patriota e uma identidade nacional que se sobrepusesse a toda sorte de ações totalitárias e coercitivas que o projeto político iniciado pelo golpe militar gerasse. A categoria

‘território’ não era abordada de maneira mais abrangente, de modo a incorporar suas diferentes expressões escalares ou que evidenciasse as relações de poder ali estabelecidas. O enfoque dado aproximava-se mesmo de concepções como Estado-Nação e a categoria ‘povo’ era utilizada de modo a homogeneizar as diferenças sociais, culturais e econômicas, em uma tentativa de silenciar as relações sociais conflitivas.

Ademais do discurso patriota e nacionalista construído através de tais disciplinas, foi também neste período que a metodologia dos círculos concêntricos ganhou força na abordagem de conteúdos da Geografia escolar. Tal metodologia consiste na idéia de que a ordem dos conteúdos a serem abordados deve seguir as etapas do desenvolvimento psicológico do aluno e, por isso, deveria ir do concreto ao abstrato e do local ao global. Neste sentido as escalas geográficas iam sendo hierarquizadas, através de um entendimento linear e limitado, que afirmava implicitamente ser a escala local mais simplificada e a global mais complexa. Como alerta Callai:

A superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados – no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente – requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos. (...) O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (CALLAI, 2005, p. 230)

Neste trabalho adotamos – em contraposição à metodologia dos círculos concêntricos – a perspectiva da transescalaridade, mas corroboramos também com o entendimento de que a escala local deve ser considerada como de fundamental importância para a aprendizagem significativa, independente do ciclo ou ano no qual o aluno está inserido. Desta forma, enfocando na escala local sem, com isso, negligenciar o caráter transescalar da Geografia Política e de tantos outros conteúdos geográficos, nos afastamos de qualquer construção pedagógica que se balize na metodologia dos círculos concêntricos ou do entendimento hierárquico das escalas. Tais reflexões nos levam a questionar, por exemplo, o porquê de não se trabalhar os conteúdos, de cada ciclo e ano, de forma transescalar, como, de fato, o são.

O enfoque aqui dado à escala local não se constrói, portanto, a partir da hierarquização de escalas ou de um enfoque linear – que pretenda ir do concreto ao abstrato, ou do próximo ao distante. Constrói-se, em verdade, por que a escala local é entendida como facilitadora da aprendizagem significativa e da efetivação da cidadania, mas isso só ocorre a partir do diálogo incessante com as outras escalas geográficas, como sinalizado por Callai (2005).

A metodologia dos Círculos Concêntricos, apesar de ter ganhado força através do componente curricular Estudos Sociais, perdurou mesmo após o retorno das disciplinas História e Geografia aos currículos escolares – fato que só ocorreu em 1997, com a publicação dos PCN. Basta observarmos a estruturação dos conteúdos em diferentes coleções de livros didáticos mais recentes para comprovarmos a reprodução da lógica que hierarquiza as escalas, organizando os conteúdos – muitas vezes através dos volumes das edições – das dinâmicas locais para as mundiais. É neste sentido que a discussão acerca da abordagem escalar se faz importante, para quebrar a lógica linear e hierarquizada que ainda se faz presente.

Os aspectos até aqui colocados demonstram algumas barreiras importantes para que se intensificasse o movimento de renovação da Geografia nos ambientes escolares. Este movimento conquistou maior espaço somente a partir da década de 1980, através do contexto de redemocratização pelo qual passava o país. Ainda assim, é possível voltarmos ao questionamento inicial desta subseção, acerca da natureza que este processo assumiu nas salas de aula. Sobre o assunto, Kaercher (2002) afirma que a Geografia Crítica produzida neste período não chegou a ser, de fato, incorporada na Educação Básica:

(...) a Geografia Crítica (seja lá o que for isso) não chegou às escolas. Ou chegou muito pouco. E sabe-se lá como chegou. Muitas vezes só trocando rótulos ou slogans. Mas continuando a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior, mantendo a Geografia como algo chato e distante do cotidiano dos alunos. Por que isso ocorre? Porque, para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata [apenas] de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. (p. 222, grifo nosso).

Neste aspecto em particular, citado por Kaercher, talvez resida um dos problemas fundamentais do processo de renovação na Geografia escolar: a grande contribuição que a Geografia Crítica acadêmica legou ao ambiente escolar parece ter sido a reformulação das suas temáticas, inserindo o que se convencionou chamar de conteúdos críticos. Mas não avançou muito em relação ao aspecto pedagógico, dando, em geral, continuidade a velhos e tradicionais métodos na relação ensino-aprendizagem. Como bem colocado por Cassab (2009), “agora, em vez de decorarem os nomes dos rios, os alunos memorizavam o que era divisão social do trabalho, mais valia, modo de produção, etc.” (p. 49). Em outras palavras, a Geografia Crítica conseguiu alcançar os espaços escolares a partir das reformulações sobre ‘o que ensinar’, mas não estimulou debates, nem participou ativamente daqueles que já existiam sobre o ‘como ensinar’. Não se quer, com isso, afirmar que não foram engendradas

discussões metodológicas no processo de renovação da Geografia. Pelo contrário, inúmeros debates de cunho metodológico surgiram a partir da incorporação do materialismo histórico enquanto método de análise do espaço e da sociedade, que se balizava pela explicitação das contradições e conflitos de classes. O que ocorre é que, nos debates geográficos de viés pedagógico, as discussões metodológicas que trouxessem outras maneiras de ensinar Geografia, de forma mais crítica, não ganharam a força que poderiam. O que parece ter ocorrido, portanto, foi uma renovação dos conteúdos dados, mas uma continuidade do método pedagógico tradicional, que vê a relação professor-aluno de forma unidirecional e pouco sujeita à construção de conhecimento significativo. Prevaleceu, de certo modo, uma pedagogia tradicional, nos moldes da educação bancária – para usar uma expressão freireana –, cheia de certezas, esvaziada de diálogos, dúvidas e debates, embora com conteúdo renovado. Essa situação, entretanto, não ocorreu de forma homogênea, pois iniciativas de cunho mais progressistas certamente ocorreram, a depender de cada contexto, instituição de ensino e de cada profissional.

Se, por um lado, a Geografia acadêmica brasileira passava por este processo de renovação, por outro também já se fazia presente uma ampla discussão sobre os paradigmas pedagógicos vigentes e outros tantos que poderiam representar uma pedagogia mais crítica e significativa, em contraposição ao tradicionalismo que imperava nas salas de aula. No que se refere à aprendizagem significativa a expressão surge como base da psicologia educacional de David Ausubel (1980), que tem como pressuposto central o de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Neste sentido, a teoria ausubeliana afirma a importância dos conhecimentos prévios dos educandos para que, tanto a formação dos conceitos, quanto a sua assimilação, ocorra de uma maneira significativa:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor (...) (MOREIRA, MASINI, 2001, p. 17)

Os subsunçores na teoria ausubeliana servem como uma espécie de ancoradouro para novas informações e, em geral, correspondem àqueles conceitos mais abrangentes e inclusivos, aos quais se ancoram elementos mais específicos de conhecimento. Os subsunçores representam, portanto, os conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

Em verdade, podemos afirmar que a preocupação com uma aprendizagem mais significativa, embora não utilizando a referida expressão, já aparecia nas obras do sócio-interacionismo de Lev Vygotsky (1896-1934) – obras estas que chegaram ao Brasil de forma mais expressiva apenas a partir da década de 1960, através das suas primeiras traduções. Cavalcanti (2005) afirma que as contribuições de Vygotsky, acerca do caráter sócio-histórico do processo de ensino-aprendizagem, podem significar um caminho interessante para um entrelaçamento entre a educação e uma perspectiva crítico-geográfica. Isso se torna possível por que as idéias desenvolvidas pelo teórico pressupõem que todo processo de aprendizagem ocorre inserido em um contexto social e situado histórica e espacialmente e que, por tal motivo, a qualidade do conhecimento adquirido dependerá das conexões estabelecidas entre o aluno e o seu meio.

Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social. (CAVALCANTI, 2005, p. 187)

Embora exista muita similaridade entre a psicologia educacional de Ausubel e a perspectiva sócio-interacionista vygotskyana, nesta última há uma ênfase maior não só aos processos superiores da mente (processos intra-psíquicos), mas também das relações sociais estabelecidas entre o aluno, seu meio e os outros indivíduos, ou seja, a aprendizagem é um processo que se realiza histórica e espacialmente. As contribuições do sócio-interacionismo construtivista de Vygostky também são destacadas por Straforini (2004), ao enfatizar a relação estabelecida entre a Geografia tradicional e a Educação tradicional e – em contraposição a ela – uma relação de caráter mais progressista, por assim dizer, entre a Geografia Crítica e o Construtivismo.

Acreditamos que a perspectiva da aprendizagem significativa, extrapolando as proposições ausubelianas, pode ser encontrada a partir desta relação e entendemos que outras tantas contribuições da Pedagogia, inclusive a perspectiva libertadora do educador brasileiro Paulo Freire, também possam representar um caminho para este fim. Em sua Pedagogia da Autonomia, Freire sugere como fundamental o respeito aos saberes dos educandos e, mais do que isso, a necessidade de discutir o porquê de ser de determinados saberes a partir da realidade social em que os educandos estão inseridos:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos

que oferecem à saúde das gentes? (...) Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p. 32)

O que se quer explicitar aqui é a importância de estabelecer e dar continuidade aos debates entre a Pedagogia e a Geografia, no intuito de contribuir para um fazer pedagógico mais enriquecedor para o aluno. E tanto a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, como a libertadora freireana, nos levam a pensar acerca da aprendizagem significativa e da importância adquirida pela escala local. Voltaremos à discussão acerca destas perspectivas ao longo do trabalho.

As considerações que foram feitas até aqui referem-se ao primeiro período do recorte estabelecido inicialmente, ou seja, referem-se aos reflexos do processo de renovação da Geografia brasileira nos ambientes escolares e como este processo dialogou, ou não, com as diferentes perspectivas e tendências pedagógicas. Partiremos agora para o segundo período elencado para esta análise, a saber, o período de reformulação das políticas públicas educacionais brasileiras.

## **1.2. Reformulação das políticas educacionais brasileiras: LDB, PCN e a reorganização dos currículos disciplinares.**

Cabe, inicialmente, situarmos tais reformulações em um processo mais amplo que surgia com a redemocratização brasileira, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional apontava para um novo arranjo político do país, balizado na distribuição de competências e responsabilidades entre os três entes federados autônomos, União, Estados e Municípios. Se, por um lado, tal arranjo federativo sugeria maior descentralização política no que se refere à provisão de serviços básicos, tais como saúde e educação, por outro, foi apenas a partir da década de 1990 que surgiram os primeiros marcos legais normatizando cada setor específico. No que se refere à educação, o seu principal marco legal renovado, digamos assim, foi instituído com a promulgação da LDB de 1996 que, ao tratar da educação escolar, define como finalidade desta “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, LDB, 1996).

O processo de reformulação das políticas educacionais no Brasil não foi reflexo, entretanto, apenas da abertura política nacional pós-regime militar. Influências externas, estimuladas pelas políticas neoliberais de organismos internacionais como o Banco Mundial



e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são apontadas como grandes impulsionadores de reformas desta natureza (SOUZA NETO, 2003)(FRIGOTTO; FRANCO, 2003). Tratava-se de um momento de reestruturação do próprio capitalismo, que demandava maior eficiência e competitividade nas diferentes esferas da vida social. Nesta lógica, um verdadeiro receituário de políticas neoliberais foi elaborado por tais organismos internacionais a partir do Consenso de Washington (1989), buscando legitimar e estimular reformas sociais, econômicas e políticas em países ditos *em desenvolvimento*.<sup>3</sup> Um dos desdobramentos do Consenso de Washington foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia) em 1990, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e que significou, entre outros aspectos, uma tentativa de estender as políticas neoliberais para o campo educacional. De acordo com Frigotto e Franco (2003):

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. (p. 99)

No Brasil, as reformas preconizadas pelo Banco Mundial e Unicef, através da Conferência de Jomtien, coadunavam com a descentralização iniciada pela nova Constituição Federal e foram incorporadas a partir da reformulação das políticas educacionais brasileiras, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990, promulgação da LDB de 1996 e com a publicação dos PCN em 1997. Acerca do Saeb é válido salientar que a avaliação realizada pelo sistema balizava-se, e assim continua sendo, apenas nas disciplinas escolares de Língua Portuguesa e Matemática, o que nos faz questionar, obviamente, o peso e a importância dados às outras disciplinas – em especial para aquelas que têm como foco a análise social, como o fazem Geografia e História.

No que se refere aos PCN, apesar destes não se constituírem enquanto parâmetros obrigatórios a serem seguidos em sala de aula, não se pode negar a importância que adquiriram, já que muitos dos currículos escolares e livros didáticos, a partir de então, foram

---

<sup>3</sup> O Consenso de Washington elencava dez regras básicas para um ‘ajustamento macroeconômico’ voltado, principalmente, para os países latino-americanos: “1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual.” (BATISTA, 1995, p. 18)

estruturados com base nas orientações ali contidas. Eles adquirem importância ainda maior pelo fato de marcarem também a reintrodução nos currículos escolares das disciplinas Geografia e História, enquanto disciplinas independentes. Apesar da importante reintrodução de tais disciplinas, o documento foi alvo de inúmeras críticas que se voltavam, sobretudo, para a forma como foram elaborados:

Essas críticas vinham dos setores organizados da sociedade civil como, por exemplo, da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. Questionava-se não só o mérito, mas a forma como foram elaborados, ou seja, de forma centralizada e vertical, sem interlocutores, sem diálogo com os professores da escola básica, os principais agentes do processo educacional. Outra ordem de críticas estava endereçada à indefinição da matriz filosófica e à abordagem teórica e metodológica presente no documento. (CACETE, 2013, p. 2)

A elaboração e publicação do documento procuravam incorporar, sobretudo, a importância de estabelecer parâmetros básicos e um currículo mínimo comum para a educação nacional, garantindo, por outro lado, a flexibilidade das diferentes instituições de ensino e também das diferentes esferas político-administrativas (federal, estadual e municipal) no que tange ao posicionamento teórico-metodológico e também administrativo de seus próprios sistemas de ensino. Entretanto, ao situarmos o referido documento conjuntamente à promulgação da LDB de 1996 e à criação do Saeb, pode-se observar que tais parâmetros e mecanismos legais se constituíram enquanto ferramenta centralizadora das políticas educacionais brasileiras. No caso dos PCN a forma como foram instituídos deixou ainda mais clara esta relação verticalizada e centralizadora, já que não foram elaborados a partir de um amplo debate e diálogo com a comunidade escolar, em seus diferentes níveis, como ratificado acima. Em síntese, apesar de explicitar a todo o momento em seu texto a autonomia dos professores, das instituições escolares e dos sistemas de ensino estadual e municipal, não foi esta a prerrogativa incorporada para sua elaboração, já que partiram da instância federal sem qualquer participação de outros níveis e setores sociais.

As primeiras críticas voltavam-se, portanto, para a forma verticalizada como foi elaborado. Por outro lado, outras tantas se referiam à indefinição teórico-metodológica do documento, como também sinaliza Camacho e Almeida (2008):

Apesar de encontrarmos ecletismo na produção dos PCN's, o objetivo dos autores, segundo eles mesmos, não foi gerar ecletismo, mas, sim, valorizar a pluralidade de concepções. Entretanto, o resultado veio a “misturar diversas contribuições” criando, assim, contradições que mais dificultam o entendimento dos professores do que os auxiliam em sua busca por uma referência. (p. 43)

Em verdade, é possível identificar que há uma predominância no documento da perspectiva fenomenológica, reflexo da expansão pela qual passava a vertente da Geografia Humanista e Cultural no Brasil, a partir da década de 1990, incorporando a dimensão simbólica e subjetiva da realidade sócio-espacial. Os PCN se desenvolvem, basicamente, através da conexão entre a vertente cultural da Geografia e a perspectiva pedagógica do construtivismo, sendo muito frequentes expressões e termos como “espaço vivido/percebido”, “vínculos afetivos”, “cotidiano”, entre outros. Explanando sobre as diferentes correntes do pensamento geográfico e a sua influência na Geografia Escolar, o documento indica uma crítica tanto à Geografia Tradicional, quanto a Geografia Crítica e, por outro lado, explicita uma aproximação teórico-metodológica com as contribuições da vertente cultural, mais recente na época:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas — fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas — e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1997, p. 72)

Certamente este novo olhar poderia significar um avanço, dado o fato de que os aspectos não materiais, culturais e subjetivos – fundamentais para uma análise mais abrangente das relações sociais – eram, por vezes, negligenciados nas análises da Geografia Crítica. Entretanto o que se observa no texto dos PCN é, não só uma indefinição, mas uma mescla teórico-metodológica em que categorias do materialismo histórico e concepções fenomenológicas são entrecruzadas de maneira confusa.

Novamente, embora não tenha caráter de obrigatoriedade os PCN representam, ainda hoje, importantes referenciais para a prática pedagógica, inclusive porque um dos critérios para aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a adequação dos conteúdos em relação aos PCN. Neste sentido, considerando seus avanços, limitações e possibilidades, ainda faz-se necessário discuti-los. Portanto, no que se refere ao foco central deste trabalho, será analisado a seguir de que forma a Geografia Política, e também a escala local, são abordadas no documento em questão.

## **2. UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: A GEOGRAFIA POLÍTICA E A ESCALA LOCAL NOS PCN**

### **2.1. Geografia Política, Geopolítica e escala**

Dadas as considerações até aqui já feitas acerca da especificidade do saber escolar em relação àquele acadêmico/científico, torna-se necessário para este trabalho compreender de que maneira, e a partir de quais perspectivas teóricas, a Geografia Política – enquanto ramo da ciência geográfica – é transposta didaticamente para a sala de aula.

Para isso faz-se importante retomar inicialmente alguns questionamentos acerca do reconhecimento do estatuto acadêmico/científico deste ramo do saber geográfico, aspecto de difícil consenso, como bem salienta Costa (2013). Para o autor, uma das especificidades mais relevantes da Geografia Política é a íntima relação que estabelece com a área da ciência política mais aplicada, envolvendo-se diretamente com o exercício do poder estatal e, conseqüentemente, com a criação de ideologias. Segundo o autor, este seria um dos principais aspectos a indicar dificuldades para legitimar o seu estatuto científico. E é também a partir deste aspecto que surge a controversa discussão acerca do termo ‘geopolítica’. Ainda de acordo com Costa, há certa tradição em reconhecer a Geografia Política enquanto sistematização de estudos dedicados à relação entre o Estado e o espaço, enquanto caberia a Geopolítica a formulação de teorias, projetos e estratégias voltados diretamente para a ação estatal, imprimindo-lhe um caráter de ciência política aplicada. Costa opta, entretanto, por uma distinção muito mais sutil entre os dois termos:

Talvez o melhor caminho a seguir, caso se pretenda estabelecer distinções entre ambas, seja o de tentar utilizar o critério do nível de engajamento do estudo aos objetivos estratégicos nacionais-estatais. Tudo leva a crer, entretanto, que, à exceção do problema do engajamento, as indistinções sejam predominantes, principalmente se consideradas as bases conceituais e teóricas que, no essencial, são comuns a ambas, de modo que para examinar a evolução do pensamento nessa área é fundamental o resgate do principal das contribuições no que está autorrotulado tanto de Geografia Política como de Geopolítica (COSTA, 2013, p. 18).

Quando Costa nos fala sobre níveis de engajamento dos estudos em relação aos objetivos nacionais-estatais o que fica posto é que a própria Geografia Política está sujeita, em maior ou menor grau, a esta visão mais utilitarista, por assim dizer, que implica diretamente na negação da neutralidade ou imparcialidade do conhecimento produzido, ideia esta também por nós corroborada. Mesmo diante de tais dissensos acerca da legitimação da Geografia Política enquanto saber científico, o que importa reter é a inegável relevância que os

conteúdos e temáticas deste ramo adquirem, principalmente quando se aceita a ampliação de seu objeto de estudo para além daquelas análises tradicionais voltadas exclusivamente para o poder estatal, como o foi a Geografia Política Clássica. Ainda nas palavras do referido autor:

O que importa ressaltar é que a relação espaço/poder é relação social por excelência, processo real que se expressa empiricamente sob vários tipos e formas e que tem um significado e uma relevância inquestionáveis para a sociedade, fato esse que não pode ser ignorado pela ciência social e pela Geografia em particular (COSTA, 2013, p. 29).

Esta, sem dúvida, é uma discussão que perpassa questões mais abrangentes relacionadas às próprias significações de ciência e ideologia, termos estes que tem passado, nas últimas décadas, por diferentes reformulações. O objetivo deste trabalho, entretanto, não é ater-se a estas questões, nem tampouco avaliar o estatuto científico da Geografia Política. Parece-nos fundamental, por outro lado, a reflexão acerca do que envolve o objeto deste ramo do saber, principalmente na relação citada por Costa, entre espaço e poder, que amplia consideravelmente suas perspectivas de análise. Esta relação também é corroborada por Castro, quando afirma: “podemos indicar que é na relação entre a política – expressão e modo de controle dos conflitos sociais – e o território – base material e simbólica da sociedade – que se encontram os temas e questões do campo da Geografia Política.” (2005, p. 41). É, portanto, a partir desta perspectiva que a Geografia Política está sendo encarada neste trabalho, enquanto ramo do conhecimento geográfico que se debruça sobre como os conflitos e interesses sociais – e, conseqüentemente, sua mediação política – se expressam a partir do território.

Voltando a questão inicial colocada neste tópico, ao nos debruçarmos sobre a transposição didática deste ramo específico, cabem alguns questionamentos iniciais: a Geografia Política é válida enquanto saber escolar? Qual sua contribuição na formação do aluno?

Embora praticamente não ocorra nos PCN referência à expressão ‘Geografia Política’ *ipsis litteris* – tal como uma espécie de ‘rótulo’ – suas temáticas e problematizações são observadas permeando diferentes trechos dos documentos, tanto naqueles voltados para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. É necessário que compreendamos, portanto, que determinados conteúdos ou temáticas podem ser aí enquadrados sem, necessariamente, aparecerem sob este rótulo nos livros didáticos ou nos PCN – se expressando através de categorias como território, nação, Estado, povo, fronteiras, conflitos territoriais, etc., ou no estabelecimento de relações de poder que implicam conflito e/ou conciliação de interesses em

uma base territorial. Ainda de acordo com a concepção aqui aceita de uma Geografia Política ampliada, que estabeleça a relação entre diferentes agentes e dimensões da vida social, consideramos que sim, a Geografia Política tem clara relevância também enquanto saber escolar, pois suas temáticas são fundamentais para a formação política do aluno, agindo, em última instância, na construção da cidadania e na luta por sua efetiva consolidação, mesmo que não apareça sob este rótulo no contexto escolar.

Tratando-se este trabalho de um estudo envolvendo Geografia Política e sua dimensão local, não podemos deixar de nos debruçar, ainda que minimamente, sobre a questão da escala na Geografia e suas principais problematizações. Neste caso, embora haja um número significativo de trabalhos abordando a diferenciação entre escala cartográfica e geográfica, nosso foco volta-se muito mais para compreendermos de que maneira os fenômenos, processos e agentes da Geografia Política se expressam nas diferentes escalas geográficas. Como pressuposto deste trabalho entendemos o território enquanto categoria multiescalar que em seu viés político se expressa, sobretudo, nas escalas de ação de poder decisório, tanto do próprio Estado como da sociedade. Afinal, a mediação política de conflitos sociais ocorre em diferentes escalas e cada uma delas trará novos elementos e novos interesses em jogo. A multiescalaridade pretende fazer mais acessível a complexidade do espaço geográfico, pois nos permite enxergá-lo a partir de diferentes recortes, ratificando a singularidade de cada um deles. Ao adotarmos a noção de escala defendida por Castro, enquanto “medida que confere visibilidade ao fenômeno” (CASTRO, 1995, p. 123), compreendemos também que cada escala de análise reflete a escolha do que, intencionalmente, ficará visível em determinado fenômeno. Essa noção também pressupõe a não hierarquização das escalas, a medida que sua escolha não reduz nenhum fenômeno – ou totalidade – e realiza sim um recorte para determinado aspecto deste mesmo fenômeno: “As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não uma progressão linear de medidas de aproximação sucessivas.” (CASTRO, 1995, p. 136). A escala se mostra muito mais enquanto categoria de operacionalização das análises geográficas do que de simplificação ou hierarquização das diferentes realidades espaciais. Ela é um recorte que nos permite dar maior ou menor visibilidade para determinado aspecto, a depender do enfoque desejado. É por tal motivo que a análise realizada neste trabalho também se debruçou sobre as abordagens escalares, mais especificamente sobre a escala local, enquanto facilitadora da aprendizagem significativa e da efetivação da cidadania. Trata-se, portanto, de aplicar a noção de escala enquanto ferramenta para visibilizar um determinado aspecto da Geografia Política, a cidadania.

## 2.2. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O intuito da análise dos PCN foi compreender quais pressupostos foram assumidos para a organização dos conteúdos, categorias e conceitos geográficos e de que modo isso afetou a abordagem da Geografia Política, sob a perspectiva do local. Os parâmetros curriculares nacionais foram publicados em três principais edições, voltadas para as etapas da trajetória escolar: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os PCN do Ensino Fundamental foram estruturados compreendendo a existência de quatro ciclos, cada um correspondendo a duas séries ou anos escolares e foram publicados em volumes de acordo com a área de conhecimento, tendo História e Geografia permanecido em um mesmo volume dos anos iniciais, correspondendo a área das ciências humanas. A partir da análise detalhada dos três documentos que compõem os parâmetros é possível observar inicialmente que as expressões escalares são base para a estruturação curricular de todos os demais conteúdos e temáticas. E, embora sejam inúmeras as críticas de caráter teórico-metodológico acerca do documento, em diferentes trechos é sinalizada a necessidade de colocar em prática abordagens multiescalares e não hierárquicas, o que representaria um avanço importante, ainda que não haja garantias de incorporação deste enfoque nas salas de aula. Ao propor inicialmente um enfoque multiescalar e não hierárquico os PCN indicam uma negação à metodologia anteriormente já citada dos Círculos Concêntricos, pois preconiza que as escalas sejam trabalhadas de modo não linear, durante a trajetória escolar do aluno, como colocado no seguinte trecho:

(...) A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 77)

Uma das questões consideradas na análise dos PCN aqui pretendida teve-se, justamente, a observar se esta preocupação com uma perspectiva não-linear ultrapassou o mero discurso e foi, de fato, incorporada no texto dos documentos e na estruturação dos conteúdos. Tal perspectiva não impede que seja dado maior enfoque a determinada escala a depender do conteúdo ou problematização, mas o que tende a ocorrer, em geral, é uma

retomada, pouco consciente, de um entendimento hierárquico – enraizado na literatura e no fazer pedagógico de muitos professores – que trava pouquíssimo diálogo entre as diferentes escalas e costuma ir linearmente do local ao global.

Como já levantado anteriormente neste trabalho, os PCN se desenvolveram numa linha teórico-metodológica ‘ecclética’, mas com predominância da perspectiva fenomenológica. Neste sentido, – embora as categorias geográficas ‘espaço’, ‘território’, ‘paisagem’ e ‘região’ apareçam permeando toda a trajetória escolar – é a categoria ‘lugar’ que ganha papel central nas abordagens, principalmente no que se refere aos primeiros ciclos dos anos escolares e é, principalmente, a partir desta categoria que a escala local é trabalhada. A categoria ‘paisagem’ também é estruturante dos primeiros ciclos, mas numa associação direta entre ‘paisagem local’, ‘lugar’ e ‘espaço vivido’, como verificado no seguinte trecho:

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 88)

Assim como outras categorias, ‘lugar’ é um termo polissêmico que se remete a diferentes significados de acordo com o contexto e a corrente teórica que o construíram e o constroem conceitualmente. De forma geral, podemos falar em duas principais perspectivas geográficas que tratam do ‘lugar’, como sinalizado por Fonseca:

(...) a primeira, relacionada com a Geografia Humanista, valoriza o caráter intencional, experiencial e afetivo, pelo qual o indivíduo ou grupo de indivíduos estabelece laços de identidade com uma porção do espaço. O lugar é entendido como expressão de vivência; e a segunda abordagem, ligada a tradição crítica ou radical, que começam a considerar o lugar como chave para a compreensão das transformações concretas engendradas pelo progressivo processo de globalização. Neste caso, o lugar é interpretado como expressão geográfica da singularidade (2000, p. 97).

A valorização dos laços afetivos e de identidade com o espaço, explicitada na corrente cultural humanista, foi a tônica para a abordagem da escala local nos PCN, como pode ser observado no trecho abaixo transcritos:

(...) a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que



direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 76)

No documento referente ao Ensino Médio, embora já com um peso mais equilibrado em relação às outras categorias, ‘lugar’ continua a se expressar enquanto dimensão da escala local, com enfoque na vivência e na subjetividade, mas assumindo também uma densidade normativa – importante para considerarmos o papel do Estado no território:

Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente (BRASIL, PCN de Geografia, 2000, p. 33).

Apesar de corresponder, muitas vezes, à escala local nos PCN, a categoria ‘lugar’ na perspectiva fenomenológica apresenta uma construção teórica que caminha para um enfoque multiescalar, o que torna essa correspondência inicial, de certa forma, arbitrária, afinal os laços de afetividade e pertencimento podem ser vivenciados em diferentes dimensões ou escalas espaciais. Ao discutir as contribuições do geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan, Fonseca (2001) sinaliza:

Através das experiências direta e indireta, o lugar se elastece pelas diversas escalas espaciais. O lugar, tanto pode ser uma lareira, como pode ser o cosmo. Inclusive, o autor, ao se referir ao caráter experiencial da criança, chama a atenção de que a mãe é o seu primeiro lugar. Posteriormente, a proporção que vai crescendo, amplia-se o seu lugar, pois vai conhecendo e aprendendo novas coisas a respeito da realidade. Enquanto os pequenos lugares podem ser conhecidos, através dos sentidos como cheirar, tocar e ver, os grandes lugares – o Estado-Nação, por exemplo - estão muito além de uma experiência direta em virtude da dimensão. Todavia, os símbolos veiculados em forma de signos (hino, bandeira, etc), rituais e tradições culturais, podem transformá-los em lugar ao criar um sentimento de pertencimento àquele Estado-Nação (TUAN, 1985). (p. 99)

Ao entendermos que não há necessariamente uma correlação entre escala local e ‘lugar’ e que este último denota, por conta de sua construção histórica principalmente através da corrente humanista, uma valorização dos aspectos subjetivos e culturais, não seria através desta categoria, necessariamente, que a dimensão política do espaço local seria mais evidenciada. O que se observa nos PCN é uma supervalorização deste aspecto cultural em detrimento do político e econômico, através da associação direta realizada entre escala local e ‘lugar’. Como já foi dito, são nos primeiros ciclos que essa categoria ganha maior espaço no currículo escolar de acordo com o documento, o que nos vai permitindo questionar novamente até que ponto foi superada a lógica linear das escalas. Parece-nos que há, portanto, um

relativo desencaixe do discurso multiescalar propagado pelo documento e a própria estruturação dos conteúdos e do trato dado às categorias geográficas.

Se há de certa forma uma continuidade na lógica escalar hierárquica – foco na escala local nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando gradativamente para maior foco das escalas nacional e global nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – há também uma gradativa ‘politização’ dos conteúdos, na medida em que os ciclos escolares avançam. Ou seja, à medida que a escala local vai sendo substituída por outras, a dimensão política do espaço vai ganhando também maior relevo nos eixos temáticos propostos pelos PCN e, neste sentido, a categoria ‘território’ passa, também gradativamente, a compor as abordagens curriculares de forma mais significativa.

Um primeiro aspecto a comentar acerca da referida categoria é que o termo ‘território’ tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento, além da Geografia e que, por isso, adquiriu grande polissemia, assim como a categoria ‘lugar’, já que cada área, e inclusive a partir de variadas vertentes internas, adotou diferentes perspectivas para a análise. Na Geografia não é diferente e ‘território’ tem sido vinculado não só a Geografia Política – embora tenha um peso significativo neste ramo geográfico –, mas também à vertente cultural, relacionando-se com a ideia de apropriação, pertencimento e identidade territorial. Em verdade a separação destas diferentes perspectivas do território se constitui muito mais enquanto ajuste didático, no sentido de focar em determinado aspecto, já que o território conjuga concomitantemente estas diferentes dimensões, denominadas por Haesbaert (2007) de funcional e simbólica:

(...) todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de "funções" quanto na produção de "significados". (2007, p. 23)

Seguindo esta mesma lógica conceitual acerca do território, corroboramos com a ideia de complexificação desta categoria – e conseqüentemente das diferentes conotações do termo ‘territorialidade’. Em verdade, não se pretende neste trabalho, encerrar a categoria em sua dimensão política (ou funcional), embora a abordagem aqui pretendida dê ênfase ao território político-institucional. O que se pretende com este enfoque é, por outro lado, uma análise do território que parta desta sua dimensão institucional ou formal, sem com isso negligenciar as diferentes dimensões e agentes dos contextos territoriais, que foram historicamente construídos para além de determinações institucionais.

Feitas estas breves considerações acerca do entendimento da categoria ‘território’ para este estudo, voltamos às abordagens presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no intuito de compreender a estruturação de conteúdos de Geografia Política na Educação Básica. A primeira referência ao conceito de território, entre os três documentos analisados, aparece ainda inserida nos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto

(...) uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. (...) A categoria território possui uma relação bastante estreita com a de paisagem. Pode até mesmo ser considerada como o conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. É algo criado pelos homens, é uma instituição. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 75).

Esta é já uma concepção que remete diretamente à um território politizado, por assim dizer, e mais ainda, um território institucionalizado. A concepção apresentada também não se restringe à ideia de território nacional e de Estado-Nação, já que cita a cidade, o estado e o país. Entretanto, de uma forma geral, os PCN dos anos iniciais ainda se prendem à uma concepção mais limitada da categoria – já que durante os primeiros ciclos ela não é desenvolvida de maneira mais aprofundada. Embora seja central neste trabalho a abordagem política institucional que tem no Estado um de seus agentes mais expressivos, nos parece que o que há nestas primeiras considerações acerca do território presentes nos PCN é uma concepção que se aproxima ainda de uma Geografia Política Clássica, limitando-se ao território nacional, enquanto relativo ao Estado-Nação, e que não dá conta da complexidade que a referida categoria pode adquirir, com distintos agentes e variadas dimensões – políticas, sociais, econômicas, culturais, etc.

Ainda no que se refere aos anos iniciais, é constante a utilização do termo ‘territorialidade’, que ao final do documento aparece enquanto um dos aspectos necessários para as abordagens dos conteúdos geográficos em sala de aula:

O território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira. (...) O princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos definidos pelo processo de apropriação de natureza pela sociedade garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 103).

A significação que o termo adquire, portanto, é relativa a sua expressão concreta, ou seja, ao ser apropriado e instituído um território são também criadas as suas fronteiras,

relacionadas, neste contexto, principalmente ao papel do Estado na tentativa de garantir sua soberania. Esta concepção, entretanto, também acaba por limitar, de certo modo, o entendimento acerca da territorialidade. Primeiro, por que não explora de maneira mais complexa as diferentes territorialidades político-administrativas que podem coexistir em um mesmo território nacional, por exemplo. Andrade (1998) nos chama a atenção, neste sentido, para o próprio formato federativo brasileiro, em que o Estado atua em diferentes escalas de ação (União, Estados e Municípios), o que provoca necessariamente uma tensão entre interesses quase sempre divergentes nestas escalas da gestão territorial<sup>4</sup>. Por outro lado, também é válido observar que o conceito de ‘territorialidade’ pode ganhar contornos não tão concretos, mas que podem – inclusive partindo de territórios instituídos político-administrativamente – significar a construção de um sentido de apropriação a partir de dimensões simbólicas, extrapolando a ação do Estado. Ainda como aponta Andrade:

A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentimento da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas. (...) Admitimos que a expressão territorialidade pode ser encarada tanto como o que se encontra no território e está sujeita à gestão do mesmo, como, ao mesmo tempo, ao processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar ao território” (1998, p. 214)

O que ocorre nos PCN, entretanto, é que há, sem dúvida, uma sobreposição do entendimento da territorialidade enquanto institucionalização de fronteiras territoriais (em sua dimensão material), em detrimento de uma concepção mais abrangente deste termo, como pontuado por Andrade. Até mesmo por que, como foi salientado anteriormente, nos anos iniciais nenhum dos eixos ou blocos temáticos são focados nas relações políticas estabelecidas no território e, portanto, tais categorias não são trabalhadas de modo mais aprofundado. Apesar de todas as considerações acerca de território e ‘territorialidade’ focarem na dimensão político-institucional, o Estado também não é trabalhado de forma aprofundada, no sentido de explicitar sua atuação na regulação do território em suas diferentes escalas, o que seria fundamental para compreendermos certas noções de cidadania, suas limitações e possibilidades.

No documento relativo aos anos finais do Ensino Fundamental é dada maior relevância à algumas temáticas e problematizações da Geografia Política, através de um dos eixos temáticos propostos, denominado “A Geografia como uma possibilidade de leitura e

---

<sup>4</sup> Este aspecto relativo à especificidade do federalismo brasileiro será fundamental para a construção teórica pretendida neste trabalho e será desenvolvido mais detalhadamente no último capítulo.

compreensão do mundo”. Este eixo abre espaço para discussões sobre os conflitos políticos e sociais que são veiculados pela mídia e sugere que seja estimulado um debate acerca destas temáticas entre os alunos:

(...) temas emergentes poderiam surgir no campo de interesse do aluno, quase sempre colocados pela mídia. Entre eles, os dos grandes conflitos políticos e sociais. As guerras separatistas na luta pela redefinição de fronteiras territoriais e soberanias ou autonomias nacionais. Dificilmente o aluno poderia ter uma compreensão exata sobre o assunto sem a explicação sobre o processo de construção desses territórios ao longo da História, como seus diferentes povos se apropriaram deles para definir a configuração das fronteiras em conflito (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 56).

Neste ponto, o interessante a observar é que, como evidenciado no trecho transcrito, a dimensão política do espaço, através do entendimento de conflitos territoriais, é colocada apenas no que se refere às soberanias nacionais. Novamente predomina o olhar para a escala nacional e global, em detrimento de outras expressões escalares e de seu conteúdo político. E, embora não haja referência ao termo ‘Geopolítica’, talvez aqui se faça importante uma reflexão acerca da relação entre o referido termo e a Geografia Política no ambiente escolar. Em contraposição às colocações aqui já feitas, com base em Costa (2013), que apontam mais para uma conjugação de significados e objetos de estudo do que para distinções, nos parece que na Geografia Escolar há certa particularidade no que se entende por Geopolítica, que vai ao encontro do que sinaliza Vesentini (2009) de ser este ramo da ciência geográfica voltado para a escala macro ou global, relacionando-se com a disputa do poder mundial entre os Estados. Não é à toa que termos como ‘nova ordem mundial’, ‘potências mundiais’ e ‘soberania nacional’ aparecem vinculados a estas temáticas com maior frequência e, novamente, embora não haja referência nos PCN à expressão ‘Geopolítica’, são nos livros didáticos e no fazer pedagógico que ela aparece de forma ampliada, vinculada à dinâmica mundial e sendo formatada, por assim dizer, muitas vezes através do rótulo ‘atualidades’. Este é um ponto fundamental para a análise aqui pretendida, que será retomado com maior densidade no capítulo 3, a partir do mapeamento de algumas abordagens.

Ainda neste eixo temático proposto nos PCN dos anos finais uma questão relevante é colocada, através da sugestão do tema denominado ‘a conquista do lugar como conquista da cidadania’. Neste tema é sugerido ampliar as discussões acerca do significado da cidadania:

O professor poderá desdobrar esse grande eixo temático em outros temas que levem questões como: a cidadania como a possibilidade de permanência e de integração no lugar de origem, ou de destino; transportes, analisando o drama dos deslocamentos das massas de trabalhadores, que residem em lugares cada vez mais

distantes do trabalho. O professor poderá trabalhar o conceito de cidadania como a possibilidade efetivamente garantida de ter uma moradia e transportes adequados às imposições que o sistema estabelece, principalmente nas grandes áreas metropolitanas. (BRASIL, PCN de História e Geografia, 1998, p. 59).

Quando, neste tema, é proposto discutir cidadania em consonância com algumas de suas expressões cotidianas, tais como transporte e moradia, por exemplo, tem-se, de certa forma, uma possibilidade de trabalhar mais amplamente de que maneira estas expressões – enquanto possibilidade de efetiva garantia da cidadania – são reflexo do conflito e/ou conciliação de interesses políticos de diferentes agentes sociais, entre eles o próprio Estado, em suas diferentes escalas de ação política. O que se mostra aqui também é a possibilidade de uma aproximação maior entre a escala local e a expressão política do território, relação esta até então negligenciada nos PCN. Esta relação entre cidadania, geografia política e escala local nos parece fundamental e será mais aprofundada no capítulo 4.

Outro eixo temático que, de certa forma, incorpora algumas problematizações interessantes à Geografia Política é aquele denominado “O campo e a cidade como formações sócio-espaciais” que, embora tenha seu foco voltado para questões relativas à relação campo-cidade, também tem como objetivo estimular no aluno os questionamentos acerca do poder político e do Estado. Neste eixo é discutida pela primeira vez, de forma mais aprofundada, a ação do Estado e seus rebatimentos no território:

Sua análise permitirá desenvolver como as diferentes classes sociais estão representadas no poder político e o nível de poder que cada uma delas tem nas decisões de vida em sociedade. Como o Estado intervém nas políticas públicas em relação às transformações que ocorrem no campo e na cidade? (BRASIL, PCN de Geografia, 1998, p. 67).

De certa forma esta ampliação do enfoque político na análise geográfica a partir da transição entre o Ensino Fundamental e o Médio é justificada nos PCN através do entendimento de que os alunos, nesta etapa escolar, ampliam seus interesses e curiosidades pelos assuntos veiculados na mídia e tem maior predisposição à politização, correspondendo à fase de adolescência. Neste trecho do documento também se complexifica o olhar para a vida cotidiana que, para além dos vínculos afetivos e de pertencimento já enfatizados, explicita também os interesses e conflitos políticos em jogo e a atuação do Estado no território. Por outro lado, em um dos eixos temáticos sugeridos, “Um mundo só e muitos cenários geográficos”, a política já aparece novamente mais associada à dinâmica mundial, através de temáticas como:

- Mobilização de fronteiras e conflitos internacionais.
- As mudanças atuais nas relações políticas internacionais e a atual ordem mundial: a busca de novas hegemonias.
- Mapeamento de conflitos contemporâneos no mundo.
- As organizações políticas internacionais e os novos conceitos de soberania. (BRASIL, PCN de Geografia, 1998, p. 108).

Embora seja um avanço considerável incorporar as relações de poder inerentes ao território e seja fundamental discutir quais as significações dos novos arranjos de poder na escala mundial, a abordagem neste ultimo ciclo volta a negligenciar a escala local. Nos PCN do Ensino Médio a politização dos fenômenos geográficos é aprofundada e há uma considerável retomada da escala local, ainda no sentido da construção da cidadania, anteriormente já sinalizada, embora ainda muito relacionada à subjetividade do ‘lugar’:

(...) o conceito de lugar guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. (...) É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações torna-se claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar. (BRASIL, PCN de Geografia, 2000, p.33)

Embora ainda através da categoria ‘lugar’, a escala local já passa a expressar nos PCN sua dimensão política com maior relevo, a partir da constatação dos consensos e conflitos que possuem expressão direta na vida cotidiana e na construção da cidadania. Também ‘território’ e ‘territorialidade’ são retomados neste ciclo escolar, com destaque para uma construção conceitual mais complexa do que aquelas até então realizadas nos documentos anteriores, conforme observado no trecho abaixo:

Os conceitos de território e territorialidade enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. (...) a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico. Ela refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas. (BRASIL, PCN de Geografia, 2000, p.33)

Cabe ressaltar que, ainda que pese uma relação contraditória acerca do entendimento das escalas – hierarquizadas através dos termos ‘simples’ e ‘complexas’ –, há um considerável avanço no entendimento das categorias trabalhadas, principalmente se voltarmos ao conceito

de ‘territorialidade’ apresentado no documento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que evidenciava apenas sua dimensão material, concreta, relativa à definição de fronteiras político-institucionais. ‘Território’ também ganha maior riqueza de significações e, em particular, recebe um tratamento multiescalar até então não aprofundado.

A análise dos três documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais aqui realizada evidencia dois problemas teórico-metodológicos principais, relativos a maneira como são trabalhados os conteúdos da Geografia Política e a escala local ao longo dos diferentes ciclos escolares. O primeiro deles é a permanência deste entendimento linear das escalas geográficas, que é predominante na estruturação dos conteúdos e das categorias-chave da Geografia. Embora propague justamente a superação desta lógica, os PCN dão continuidade à uma abordagem fragmentada que não estabelece diálogos escalares e que apenas nos últimos ciclos evidencia a complexidade da escala local e da vida cotidiana, ainda com espaço reduzido em relação as mais de 270 páginas dos documentos. O segundo problema refere-se a dificuldade em ampliar a abordagem política do espaço geográfico, para além das escalas nacionais e globais, alvo principal das abordagens geopolíticas, como aponta Vesentini (2009) (o quadro 1 representa uma sistematização da análise realizada).

**Quadro 1 – Os PCN, a Geografia Política e a escala local.**

	<b>Conceitos e temáticas de Geografia Política</b>	<b>Escala local</b>
<b>Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b>	Território enquanto delimitação político-administrativa, relacionada à escala nacional (Estado-Nação). Construção de uma identidade com o território nacional.	Aparece através do conceito de lugar, enfocando na idéia de espaço vivido, percebido, de caráter subjetivo e de vínculos afetivos.
<b>Ensino Fundamental - Anos Finais</b>	A discussão sobre fronteiras, e de redefinição destas, aparece com grande frequência, mas continuam com enfoque no território nacional, enquanto apenas político-administrativo. A escala mundo, através da idéia de ‘Ordem mundial’ também ganha enfoque político.	Através do conceito de lugar e cotidiano, fala-se da conquista da cidadania através da escala local. O enfoque fenomenológico continua predominando.
<b>Ensino Médio</b>	Territorialidade e território enquanto ‘espaço definido e delimitado por relações de poder’. Território aparece enquanto categoria multiescalar.	O conceito de lugar aparece enquanto ‘dimensão prático-sensível’ na construção da cidadania. Evidenciam-se relações de consenso, conflito, dominação e resistência. Contudo, o território ainda não é conceito central.

Fonte: PCN 1998, 2000; Elaboração: Lara Moraes, 2014.

O que nos parece é que se esta dificuldade aparece latente no texto dos PCN ela pode ser ainda mais evidenciada a partir da estruturação dos conteúdos nos livros didáticos e na abordagem destes em sala de aula. Neste sentido, evidenciando as dificuldades ainda



presentes no âmbito da estruturação dos currículos e dos conteúdos da Geografia Escolar, nos parece fundamental considerar o desafio de articular a dimensão política do espaço geográfico e sua expressão na escala local.

No intuito de observar como estas proposições lançadas pelos PCN – e levando em consideração a evolução histórica da geografia acadêmica e escolar – chegam às salas de aula serão analisadas no capítulo seguinte as principais abordagens relativas à Geografia Política, no que se refere às abordagens realizadas pelos professores que lecionam em colégios estaduais de Salvador-BA.

### 3. A GEOGRAFIA POLÍTICA EM SALA DE AULA: MAPEANDO ABORDAGENS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE SALVADOR-BA

A análise empreendida até aqui – considerando o processo de renovação da geografia brasileira, as trocas estabelecidas com a pedagogia e a geografia escolar, a reformulação das políticas educacionais e a estruturação dos parâmetros curriculares – nos indicou algumas pistas referentes às características que, de certa forma, moldaram a geografia escolar que se faz hoje em sala de aula. Para que pudéssemos aprofundá-la foram aplicados questionários aos professores que lecionam em colégios estaduais de Salvador-BA, a fim de mapear as principais abordagens acerca do conteúdo e as opiniões dos docentes acerca da importância da Geografia Política na Educação Básica. O recorte estabelecido levou em conta, principalmente, os resultados obtidos na análise dos PCN, a partir da qual se pôde observar que, embora haja um desencaixe relevante entre os conteúdos de Geografia Política e a escala local em toda a Educação Básica, é nas séries do Ensino Médio que se apresenta maior possibilidade de encontro destas temáticas, já que, ainda de acordo com o documento, é neste ciclo de ensino que há maior interesse por parte dos alunos à temáticas políticas, bem como se aponta um entendimento multiescalar do território, levando a um maior diálogo entre as escalas (vide quadro 1 no capítulo anterior). Foram visitados 16 colégios estaduais<sup>5</sup>, dos quais participaram da pesquisa 27 professores (4 no pré-teste e 23 na aplicação final).

O questionário (apêndice 1) consta de duas questões. A primeira delas solicitava aos professores que enumerassem por ordem de importância os temas abordados em sala de aula, relacionados ao conteúdo em questão (quanto mais próximo de 1 mais importante; quanto mais distante menos importante; os temas que não fossem abordados pelos entrevistados em sala de aula poderiam ser deixados em branco). Para isso foi disponibilizada uma listagem de 13 temas, entre os quais se encontravam aqueles mais frequentes em livros didáticos. Foram acrescidos a estes temas aqueles que, embora figurem muito pouco em livros didáticos, nos parecem importantes nas abordagens de Geografia Política, inclusive relacionando-se diretamente com a construção teórica realizada neste trabalho, são eles: “gestão territorial do município”; “democracia e cidadania: a reivindicação de direitos”; “movimentos sociais e suas ações territoriais”; e “para além do Estado: democracia direta e autogoverno”. Na tabulação dos dados foi realizado para cada tema listado o seguinte cálculo:

---

<sup>5</sup> Os colégios estaduais visitados em Salvador-BA foram: Aplicação Anísio Teixeira, Bolívar Santana, Central, Henriqueta Martins Catharino, Governador Lomanto Jr., Luis Viana, Manoel Devoto, Dep. Manoel Novaes, Monsenhor Manoel Barbosa, Odorico Tavares, Pedro Calmon, Professor Rômulo Almeida, Rotary, Satélite, Thales de Azevedo e José Tobias Neto.

$$\text{Média} = \frac{\text{Soma das 23 notas atribuídas ao tema}}{23}$$

Dessa forma, foi gerada uma ordem de importância em média para cada tema listado, na qual quanto mais próximo de 1 mais importante, quanto mais distante, menos importante. O resultado obtido está sintetizado na tabela 1:

**Tabela 1 – Ordem de importância (média) dos temas da Geografia Política, segundo professores entrevistados.**

TEMA	ORDEM DE IMPORTÂNCIA (MÉDIA)
1 Formação territorial dos Estados Nacionais	4,65
2 Globalização e nova ordem mundial	4,74
3 Organização do Estado e território nacional	4,91
4 A sociedade e as diferentes formas de organização política e gestão do território	5,57
5 Organizações internacionais e blocos econômicos	5,87
6 Democracia e cidadania: a reivindicação dos direitos	6,74
7 Poder político nas escalas regional e local	7,48
8 Geopolítica dos recursos naturais	7,65
9 Movimentos sociais e suas ações territoriais	8,48
10 Conflitos e guerras na escala global	8,52
11 Redefinição de fronteiras	8,87
12 Para além do Estado: democracia direta e auto-governo	9,35
13 A gestão territorial do município	10,26

Elaboração: Lara Moraes, 2014.

Nota: Quanto mais próximo de 1, mais importante.

A tabela 1 nos mostra que os temas que ganharam maior importância na abordagem dos professores entrevistados foram aqueles relativos à escala nacional – relacionando-se com a ideia de Estado-Nação e da organização do território nacional –, bem como aquelas relativas à lógica global e conectadas também à um cunho mais econômico, como é o caso de “globalização e nova ordem mundial” e “organizações internacionais e blocos econômicos”. Vale observar também que temas como “conflitos e guerras na escala global” e “redefinição de fronteiras”, que possuem um forte vínculo com a escala global e dialogam diretamente com a sua dimensão política, foram considerados menos importantes que os demais, o que indicaria, talvez, que ainda é comum uma abordagem economicista do espaço, em detrimento à sua dimensão política, mesmo no que se refere à escala global. Acreditamos que este aspecto seja uma herança do que Straforini apontou como centralidade da proposta curricular da Geografia Crítica nos conceitos de modo de produção e relações de trabalho:

(...) as relações de trabalho e o modo de produção capitalista tornaram-se o cerne dos estudos geográficos nas salas de aula, permeando praticamente todos os conteúdos geográficos. Os livros didáticos, os discursos geográficos e a própria prática em sala de aula voltaram-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita (STRAFORINI, 2004, p. 49).

Portanto, este pode ser um aspecto que revele esta herança economicista da Geografia Crítica e que dialoga também com o que já apontamos aqui para uma renovação dos conteúdos (através da inserção de conteúdos mais críticos), mas uma continuidade no método pedagógico tradicional, que continuava não dando grande ênfase, por exemplo, aos aspectos da realidade local em que o aluno estava inserido.

Ao nos voltarmos para os cinco temas considerados menos importantes, três deles são justamente aqueles inseridos pelo critério da nossa escolha pessoal, já que praticamente não aparecem inseridos em livros didáticos, de forma geral (são eles os temas 9, 12 e 13). Neste sentido observa-se que mesmo sendo temas que possibilitam reflexões importantes acerca do poder instituído, representatividade política e democracia não costumam ser abordados em sala de aula ou são tidos como de pouca relevância em relação aos demais. Um questionamento válido a ser feito é: em que medida este resultado não é reflexo da dependência ainda existente dos professores em relação ao livro didático, indo pouco além do que estes disponibilizam? Embora não tenhamos condições, através dos dados obtidos, de responder de forma segura a este questionamento, acreditamos ser importante colocá-lo em evidência. Outro fator que pode se configurar enquanto condicionante para o resultado relaciona-se com a própria formação de professores e os currículos acadêmicos dos cursos de Geografia, que podem pender para determinada tendência teórica e privilegiar determinados ramos do saber geográfico<sup>6</sup>. Alguns dos entrevistados nos informaram também que há um predomínio em trabalhar questões políticas (em especial, utilizando o termo ‘geopolítica’) no último ano do Ensino Médio, cabendo ao primeiro ano temáticas relacionadas aos aspectos físico-naturais do espaço. Seguindo esta mesma lógica também nos foi informado que havia, em alguns colégios, uma divisão informal dos conteúdos geográficos entre os professores, para que, enquanto um abordasse temáticas da chamada Geografia Física o outro abordava temáticas relativas à chamada Geografia Humana. Foi possível perceber, portanto, que esta subdivisão da Geografia, mesmo tendo já sofrido críticas contundentes, ainda é muito

---

<sup>6</sup> Vale aqui destaque para a disciplina acadêmica Geografia Política que, a nosso ver, deveria constar como obrigatória nos currículos universitários, diferente do que ocorre na própria Universidade Federal da Bahia (UFBA). E este não é um caso isolado. Numa rápida revisão nas ementas de algumas das universidades federais brasileiras podemos verificar que a disciplina consta como optativa também em outros cursos, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

marcante, tanto no ambiente acadêmico, como no escolar, o que dificulta uma compreensão mais abrangente e complexa dos saberes geográficos.

No que se refere, especificamente, ao último tema por ordem de importância – “a gestão territorial do município” – ainda é possível destacar que, dos 23 entrevistados, 6 afirmaram não abordá-lo em sala de aula – estando em primeiro lugar entre os temas não abordados, conforme tabela 2:

**Tabela 2 – Temas da Geografia Política não abordados em sala de aula, segundo professores entrevistados.**

TEMA	ENTREVISTADOS QUE NÃO ABORDAM O TEMA
Gestão territorial do município	6
Redefinição de fronteiras	4
Para além do Estado: democracia direta e autogoverno	3
Poder político nas escalas regional e local	3
Formação territorial dos Estados Nacionais	2
Movimentos sociais e suas ações territoriais	2
Democracia e cidadania: a reivindicação dos direitos	2
Geopolítica dos recursos naturais	2
Organizações internacionais e blocos econômicos	1

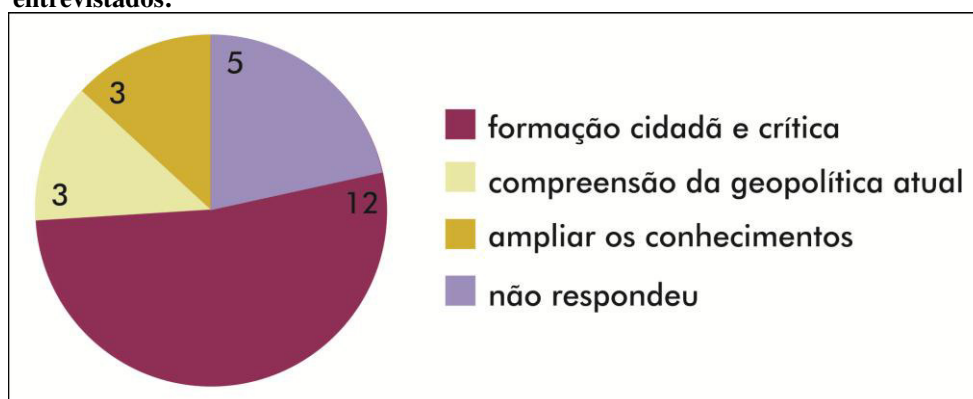
Elaboração: Lara Moraes, 2014.

Neste trabalho, consideramos a escala local fundamental nas abordagens da Educação Básica, em dois aspectos principais, como já foi sinalizado: o primeiro refere-se ao fato de que para alcançar a aprendizagem significativa é necessário partir dos conhecimentos prévios do aluno (AUSUBEL, 1980),(VYGOTSKY, 2012),(FREIRE, 2011); e o segundo refere-se ao potencial existente na escala local para a efetivação da cidadania (VAINER, 2001). Isso por que é nela em que ocorre a vivência no mundo, em que os direitos (saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, etc.) podem ser espacializados, atendidos e reivindicados e é nela também que a correlação de forças e as relações de poder se expressam mais próximas ao aluno, influenciando diversos aspectos do seu cotidiano. Partimos, portanto, de premissas que relacionam diretamente a escala local com a cidadania e a aprendizagem significativa. Neste sentido, os resultados encontrados a partir da pesquisa nos fazem questionar até que ponto estes objetivos – de preparação para a cidadania e de construção de conhecimento verdadeiramente significativo para o aluno – estão sendo buscados e alcançados no ensino básico. Observa-se que até mesmo o tema que carrega explicitamente esta ideia, “democracia e cidadania: a reivindicação de direitos”, não figura entre aqueles considerados mais importantes, quando o assunto é Geografia Política.

Se, por um lado, os resultados encontrados demonstram seguir um caminho oposto ao que é defendido neste trabalho, por outro, corroboram com a análise dos PCN realizada no capítulo 2, que apontou a predominância de abordagens políticas apenas nas escalas nacional e global, mescladas também com um enfoque economicista. Categorias tais como Estado, território e poder são trabalhadas, em geral, a partir destas duas escalas e, ainda assim, apresentando conceitos simplificados e pouco abrangentes, se aproximando, em muitos casos, da geografia política clássica.

No segundo item do questionário era solicitado aos entrevistados que respondessem sobre qual a importância de se abordar temas relacionados à Geografia Política nas salas de aula da Educação Básica e quais sugestões poderiam ser dadas para tornar este conteúdo mais atrativo e útil aos alunos. Por tratar-se de uma questão aberta e subjetiva a separamos em três aspectos, no momento da tabulação: (i) importância da Geografia Política; (ii) abordagem escalar citada, se houver; (iii) sugestões para tornar o conteúdo mais atrativo e útil para o aluno. Os resultados obtidos para o primeiro aspecto (i) estão demonstrados no gráfico 1:

**Gráfico 1 – Importância da Geografia Política nas salas de aula, segundo professores entrevistados:**



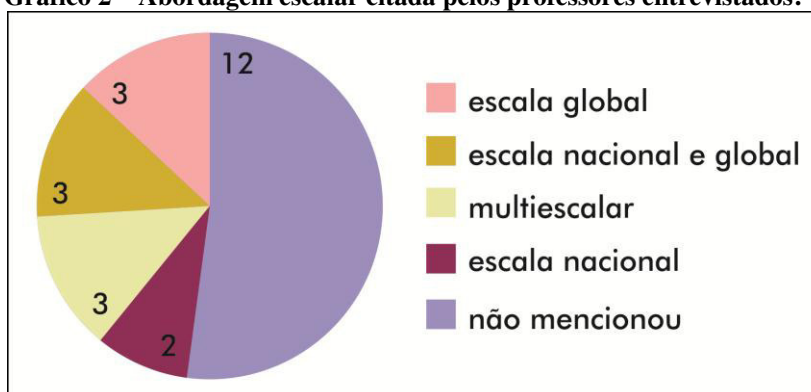
Elaboração: Lara Moraes, 2014

O gráfico 1 demonstra que, embora tenha se atribuído menor importância ao tema diretamente relacionado à democracia, cidadania e reivindicação de direitos no primeiro item do questionário, a formação para a cidadania e para uma consciência crítica aparece enquanto grande motivador da Geografia Política. Acreditamos que este resultado se dê pelo fato de que, apresentada previamente uma listagem de conteúdos, como ocorreu no primeiro item, os entrevistados tendem a realizar uma escolha comparativa, levando em conta, mesmo que de forma inconsciente, os conteúdos programáticos aos quais estão sujeitos, seja através da unidade escolar, seja pela secretaria estadual de educação. Neste sentido, o resultado do primeiro item acaba sendo influenciado não só pela concepção própria do professor, mas

também por estes fatores. Por outro lado, o segundo item, por apresentar-se em formato aberto, diminui a interferência na resposta do entrevistado já que não lhe possibilita explicitamente a comparação entre outras temáticas correlacionadas.

As demais respostas dadas relacionaram a importância do conteúdo à ampliação de conhecimentos do aluno – o que representa uma resposta abrangente e pouco clara – ou ao auxílio na compreensão da geopolítica atual. Neste último caso, a análise das respostas demonstrou um entendimento do termo ‘geopolítica’ muito próximo da noção colocada por Vesentini (2009) – referindo-se a disputa de poder entre as grandes potenciais mundiais. Este aspecto nos faz corroborar com o autor, acreditando que no que se refere especificamente ao contexto escolar há uma distinção evidente entre os termos ‘geopolítica’ e ‘Geografia Política’ – ao contrário da noção de níveis de engajamento e predomínio de similaridades, proposta por Costa (2013) e por nós também corroborada. Em verdade, quando observamos o aspecto (ii) relativo à abordagem escalar citada pelos professores no decorrer de sua resposta (gráfico 2) observamos que, embora a maioria não as tenha citado, quando fizeram houve uma predominância de valorização da escala global e nacional – esta última enquanto Estado-Nação e associando-se em grande medida com a dinâmica global. Observa-se que alguns professores mencionaram abordagens multiescalares, embora não de forma expressiva, e não houve menção às escalas local ou regional.

**Gráfico 2 – Abordagem escalar citada pelos professores entrevistados:**



Elaboração: Lara Moraes, 2014

Por fim, no que se refere ao aspecto (iii), relativo às sugestões dadas para tornar o conteúdo em questão mais atrativo e útil para os alunos, os resultados foram sistematizados na tabela 3. De acordo com a sistematização dos resultados, boa parte dos entrevistados acredita que um dos caminhos possíveis é, justamente, realizar uma abordagem mais contextualizada, aproveitando os conhecimentos prévios que os alunos apresentam e realizando também um maior diálogo entre as escalas geográficas.

**Tabela 3 – Sugestões para tornar o conteúdo mais atrativo e útil para o aluno, segundo professores entrevistados**

SUGESTÕES	
Atenção aos conhecimentos prévios do aluno e diálogo entre as escalas	7
Uso das TIC	7
Estimular maior participação do aluno	4
Interdisciplinaridade	2
Aula com atualidades geopolíticas	2
Outros	2
Não responderam	5

Elaboração: Lara Moraes, 2014.

Nota 1: TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nota 2: Diferente dos gráficos mostrados anteriormente, o somatório das sugestões dadas não fecha em 23 porque foram dadas mais de uma sugestão por entrevistado.

Dentre as respostas observadas daremos destaque a seguir a três delas, que explicitam a relação estabelecida entre aprendizagem significativa, escala local, cotidiano e cidadania:

Construir no aluno uma identidade socioespacial de forma que consiga identificar os elementos fundamentais para viver no ‘seu território’ e lutar pelos seus direitos. O conteúdo precisa ser contextualizado, apresentando a Geografia Política presente no cotidiano do aluno mesmo que indiretamente. Trabalhar com temas atuais e traçar paralelos, seja na escala local, regional ou global. (PROFESSOR(A) X)

Permitir ao educando uma formação completa para que possa exercer sua função cidadã na sociedade. Quando se trabalha os conteúdos levando para o contexto do dia-a-dia do aluno eles demonstram interesse pelo conteúdo e também participam da aula dando contribuições de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. (PROFESSOR(A) Y)

Através dos conteúdos de Geografia Política os alunos podem compreender melhor o mundo que os cerca. O professor deve incentivar seus alunos a contextualizar os assuntos estudados com sua realidade, despertando a construir seu próprio conhecimento através de debates, pesquisas com roteiros, seminários, feiras, onde eles possam expor o que aprenderam através de suas opiniões, críticas e sugestões, levando-o a compreender que ele pode intervir de maneira construtiva na sua realidade. (PROFESSOR(A) Z)

As respostas transcritas acima demonstram uma riqueza de concepções educacionais preocupadas com a aprendizagem contextualizada e significativa e resgatam, de uma forma ou de outra, a ideia freireana de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: “(...) por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?” (FREIRE, 2011, p. 32). Embora não representem a maioria dos entrevistados, estas colocações merecem ser destacadas justamente por estabelecerem uma relação tão cara aos debates pedagógicos,



relacionadas às teorias da aprendizagem e apontarem para uma relação mais horizontal entre professor-aluno.

Em relação às outras sugestões destaca-se a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que foram exemplificadas enquanto multimídias: vídeos, músicas, internet, etc, no intuito de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, dado o momento atual de grande apelo tecnológico, principalmente relacionado aos adolescentes.

Acreditamos que com a realização desta etapa da pesquisa, através da aplicação dos questionários e da posterior tabulação, foi possível mapearmos, ainda que de forma exploratória, quais abordagens predominam quando o conteúdo é Geografia Política. Foi possível observar inclusive que, para além dos conteúdos conceituais, muitos professores mencionaram a importância da Geografia Política para a construção de conteúdos atitudinais relativos ao exercício da cidadania e da democracia. Seguindo neste caminho, com base nos resultados obtidos e nas análises realizadas, pretendemos no capítulo seguinte deste trabalho demonstrar também um caminho possível, a partir do Município enquanto categoria operacionalizante de uma abordagem local da Geografia Política, com o intuito de potencializar a aprendizagem significativa e a efetivação da cidadania.

#### **4. GEOGRAFIA POLÍTICA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: O ENSINO DO LOCAL**

O que foi explanado até aqui nos indica a importância e validade da Geografia Política – não só em sua vertente acadêmica, mas também no âmbito da Educação Básica –, e nos dá pistas sobre a estruturação dos seus conteúdos, relacionada aos principais parâmetros normativos estabelecidos para esse contexto e também à análise dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários. Cabe-nos agora delimitar em quais termos a transposição destes conteúdos pode ocorrer através da escala local para alcançar, de fato, uma aprendizagem significativa e que leve ao alcance da cidadania, objetivo primaz deste trabalho.

Para isso, entretanto, é necessário ainda indicar que tipo de cidadania é esta na qual estamos insistindo, já que em torno do termo existe uma grande multiplicidade semântica, engendrada ao longo de sua construção histórica.

##### **4.1. A construção da Cidadania**

A origem do conceito de cidadania remonta a pólis da Grécia Antiga e está também intimamente relacionada com o surgimento e o exercício da democracia grega, embora com todas as restrições desta última<sup>7</sup>. Neste contexto ser cidadão significava ser “aquele que tem o poder de tomar parte na administração deliberativa ou judicial da cidade.” (ARISTÓTELES, apud GORCZEVSKI E MARTIN, 2011, p. 21). A cidadania, portanto, já carregava consigo o significado de exercício político na cidade, além de explicitar o seu caráter territorial, já que a condição de cidadão só se concretizava a partir de seu pertencimento a um território.<sup>8</sup>

Para Covre (2013) a importância dada a esta categoria só será retomada a partir do século XVI, quando ocorre a ascensão da burguesia e o seu embate contra o feudalismo. Isso por que durante toda a Idade Média o conceito de Cidadania sofreu um grande esvaziamento, já que se perdia o senso de coletividade para valorizar as classes dominantes – clero e

---

<sup>7</sup> Todos os cidadãos na Grécia Antiga participavam ativamente da vida política da pólis e tinham os seus direitos reconhecidos. Entretanto, estes direitos eram restritos à um pequeno número de pessoas, já que mulheres, estrangeiros e escravos eram considerados não-cidadãos: “(...) não cidadãos não tinham o direito de expressar ideias políticas, nem ao voto, nem a participar dos tribunais ou órgãos públicos; sequer tinham direito ao ócio.” (GORCZEVSKI E MARTIN, 2011, p. 37)

<sup>8</sup> Vale ressaltar, ainda, que tratava-se de uma democracia direta e que dava, portanto, voz ativa para cada cidadão – diferentemente da democracia representativa em que vivemos, para a qual tem sido direcionadas inúmeras críticas, impulsionando, inclusive, o que ficou conhecido como Jornadas de Junho de 2013. Esta foi uma denominação dada para um conjunto de manifestações que ocorreram neste período em diferentes cidades brasileiras e que, apesar de possuírem extensa e abrangente pauta de reivindicações – além de incorporar diferentes setores sociais – dirigiam críticas enfáticas ao sistema político vigente, à frágil representatividade política deste e à deficiência no atendimento de direitos sociais garantidos constitucionalmente, tais como saúde, educação, moradia e transporte.

nobreza. As normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal deram lugar, de início, ao estabelecimento do Estado absolutista monárquico, que também sofreria o embate da burguesia. Contra tais sistemas, ganharam força as revoluções burguesas, que pretendiam, sobretudo, instaurar o Estado de direito:

Este surge para estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados. Assim, diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na história da humanidade. Esse fato foi proclamado principalmente pelas constituições francesa e norte-americana, e reorganizado e ratificado, após a Segunda Guerra Mundial, pela ONU, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). (COVRE, 2013, p. 24)

A partir desse contexto se observa um duplo viés para o conceito de Cidadania que estaria sendo engendrado, em especial a partir da Revolução Francesa: um intrinsecamente burguês, calcado na ética protestante, na valorização do trabalho e no individualismo, e outro de aprofundamento da igualdade de direitos de uma forma ampla, já que rompia com a lógica do direito obtido pelo nascimento. O caráter contraditório do processo, através deste seu duplo viés, ocorre por conta da faceta revolucionária da burguesia, em seu enfrentamento inicial ao feudalismo (surgindo enquanto ‘Terceiro Estado’), faceta esta que se dilui a partir da consolidação do Estado de direito:

A concepção de direitos humanos contida na luta da burguesia e do resto do Terceiro Estado (camponeses, artesãos, ‘povo’) vai redundar em conceitos e práticas diferentes. O ‘povo’ concebia esses direitos extensivos a proprietários e a não proprietários. A burguesia, deixando de ser revolucionária (e deixando de ser Terceiro Estado) para tornar-se o grupo vencedor e que está no poder, irá vincular direitos humanos somente àqueles que têm propriedade. (COVRE, 2013, p. 33)

É a partir deste processo contraditório, de cunho burguês, embora apontando para avanços fundamentais, que foi se delineando o seu conceito contemporâneo. O termo atingiu contornos ainda mais definidos através de Marshall, em 1949 – um ano após a Declaração Universal dos Direitos do Homem –, através do seu livro “Cidadania, Classe Social e Status”, que estabeleceu três elementos fundamentais da Cidadania, a partir do seu desenvolvimento histórico: os direitos civis, sociais e políticos:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de

participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado e de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63)

Para Marshall estes três elementos, ou dimensões, só se concretizam concomitantemente, consolidando o que poderia ser chamado de ‘cidadania plena’. Importante salientar que esta formulação guia até hoje diversos países e suas declarações e constituições oficiais, inclusive a Constituição Federal brasileira de 1988, também conhecida enquanto ‘constituição cidadã’.

Entretanto, ao longo das últimas décadas certamente foram incorporadas às discussões acerca do tema outras problemáticas que tenderiam a ampliar a cidadania para além de uma simples relação de direitos e deveres. Os questionamentos colocados foram muitos e um deles refere-se justamente ao fato de atribuímos à cidadania apenas a condição de exercer direitos e deveres instituídos pelo Estado. Gorczewski e Martin (2011) nos alertam que o termo ‘cidadão’ foi sendo utilizado enquanto “oposto ao súdito, mas sem a aspiração de incluir todas as pessoas da sociedade. Pelo contrário, referia-se aos homens livres, proprietários e cabeças de família” (p. 27). Ao longo da história alguns traços desta conotação, infelizmente, se preservaram, já que ainda hoje ser cidadão (no sentido estrito de ter assegurado seus direitos e deveres) é privilégio de poucos.

Covre (2013) ainda nos alerta para o fato de que esta noção de cidadania que tem sido aceita ao longo das últimas décadas carrega consigo um potencial desmobilizante dos setores subalternizados, através de um atendimento corporativista dos direitos instituídos, no intuito claro de mantê-los continuamente sob controle:

Situa-se em um segundo plano, mais amplo, a proposta de transformar o trabalhador em consumidor no sentido pleno: consumidor de suas necessidades básicas, de novas mercadorias e de idéias-mercadorias. De forma avassaladora os meios de comunicação insistem nesse aspecto, procurando tirar do trabalhador o caráter político desenvolvido durante décadas na luta pela sobrevivência, despojá-lo da qualidade humana herdada da polis grega. (p. 63)

Neste sentido, a autora vai também ao encontro da reflexão empreendida por Santos (1998), este último se utilizando do exemplo brasileiro:

Criadores de moda, difusores do crédito, o papel dos meios de difusão deve ser realçado como o do colaborador privilegiado das artimanhas da produção de massas estilo brasileiro, uma produção de massas contente de si mesma e necessitada apenas de um mercado voluntariamente restringido. Isso garante o não-esgotamento da revolução das esperanças – isto é, das grandes esperanças de consumir –, e ajuda a colocar como meta, não propriamente o indivíduo tornado cidadão, mas o indivíduo tornado consumidor. (SANTOS, 1998, p. 15)

Estas ressalvas, tanto no que se refere ao atendimento pelo Estado de alguns direitos a fim de controlar os anseios revolucionários, como também a tentativa de confundir a noção de cidadania com a de consumo, nos alertam para a importância de acompanhar criticamente os avanços em torno do conceito de cidadania – e também de participação e democracia –, para que compreendamos quais suas potencialidades e suas limitações e quais são as intencionalidades embutidas em determinados usos. No intuito de superar algumas destas limitações já aqui também colocadas, em relação à construção do conceito de Cidadania, Covre nos trás uma contribuição interessante ao se utilizar da expressão ‘cidadania plena’ agora não apenas se referindo ao exercício dos direitos civis, políticos e sociais, mas sim enquanto aquela que emerge a partir dos subalternizados, a partir da reivindicação direta. Em verdade, essa já é parte da construção histórica da cidadania a medida que, em diferentes ocasiões, importantes direitos foram conquistados na base de intensa luta política popular. Como afirma a autora,

Tudo isso valoriza, mais uma vez, a categoria cidadania como estratégia de luta para uma nova sociedade. Os trabalhadores devem estar sempre em pugna por seus interesses e direitos – e a primeira exigência para isso é a manutenção de condições democráticas mínimas, acompanhadas de uma boa Constituição e de governantes que a respeitem. (COVRE, 2013, p. 53)

No caso brasileiro houve a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, alterações significativas em relação ao arranjo político do país, caminhando para o federalismo tripartite e culminando em uma Constituição Federal que preconizava maior descentralização entre as instâncias federativas e maior participação popular nos processos decisórios. Embora sabendo que estes mecanismos de rótulo participativo e descentralizador possam significar, como já apontamos, apenas mais uma forma de escamotear os conflitos de interesses e de refrear o avanço de novas reivindicações, podem representar, por outro lado, um aceno importante para o aprofundamento de determinados avanços na cidadania. Como bem apontado por Santos, “a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada” (SANTOS, 1998, p. 8), e é neste sentido que toma importância a tendência de descentralização observada no federalismo brasileiro pós-1988. Retomaremos a relação entre descentralização política, cidadania e escala local no tópico seguinte, mas, antes disso, é válido delimitar de forma clara o conceito de cidadania que abraçamos neste trabalho enquanto aquele que emerge do povo, através de seu poder de reivindicação, para construção de seus próprios direitos e deveres frente ao Estado. Corroborando com Santos (1998) e Covre

(2013), não se trata, portanto, de uma cidadania passiva, mas de uma estratégia de luta. Embora certamente passe pela noção de cidadania participativa, já presente em muitos aspectos de nosso sistema político – ao menos em discurso – a cidadania efetiva ou plena na qual acreditamos vai além, à medida que os cidadãos tornem-se, de fato, voz ativa nas decisões da vida política.

Como estamos observando, o fundamento da relação entre Geografia e Cidadania deste cedo está posto através do entendimento de que sua prática só se dá a partir da sua base territorial e, portanto, está sujeita as especificidades espaciais. Este também é o pressuposto assumido por Castro (2003) e que lhe leva a refletir sobre como as desigualdades territoriais brasileiras geram diferentes graus de exercício da cidadania. Neste sentido, a autora propõe uma abordagem espacializada do problema da cidadania, com base na ideia de que sua prática no cotidiano social será influenciada pelo aparato institucional disponível, destacando a importância de se analisar o sistema federativo brasileiro e suas diferentes escalas de ação, em especial o Município. Retomando também Marshall e sua proposição dos direitos civis, políticos e sociais, a autora afirma serem estes últimos aqueles que mais dependem de um aparato institucional no território para que sejam, de fato, exercidos, já que dependem da oferta de serviços que só se dão espacialmente, como saúde, educação, transporte e moradia. Corroborando com a análise empreendida pela autora acrescentaríamos a ela ainda uma maior ênfase não só à influência do aparato institucional, mas também ao contexto de mobilização social existente em cada local. Isso por que, como já foi salientado, a ideia de cidadania na qual acreditamos perpassa por instâncias institucionais mais democráticas e participativas, mas vai além delas, na medida em que a população assume o seu poder de transformação social direta, na sua rua, no seu bairro, local de trabalho, escola, etc. Em grande medida a expressão do exercício da cidadania se dá por vias institucionais formais, mas compreendemos que a existência de tal aparato voltado para o atendimento dos direitos não garante que estes sejam atendidos conforme o anseio popular. Para isso é necessário que haja, de fato, um forte grau de mobilização social.

No intuito de compreendermos melhor as relações estabelecidas entre o exercício da cidadania e sua expressão territorial no caso brasileiro, daremos ênfase nas próximas páginas ao Município, enquanto importante instância do poder político institucionalizado, enquanto locus do cotidiano social e, portanto, enquanto importante categoria operacionalizante da educação para a cidadania.

## **4.2. Educação para a cidadania: o Município enquanto categoria de operacionalização.**

No interior das discussões educacionais o olhar para a cidadania já é uma constante e tem produzido uma multiplicidade de abordagens tão grande quanto aquelas relacionadas à própria conceituação do termo, em sentido estrito, da qual falamos na subseção anterior. Acerca desta discussão podemos utilizar como importante marco temporal a LDB de 1996, que, como já sinalizado no primeiro capítulo deste trabalho, estabelece como uma das finalidades da Educação Básica o preparo para o exercício da cidadania. Embora haja uma enorme abrangência conceitual na referida formulação – já que não explicita de qual cidadania estamos falando – há uma tendência generalizada, tanto na prática docente, quanto na bibliografia documental existente, em conceber esta cidadania simplesmente enquanto a garantia de exercício dos seus direitos e deveres.

Neste sentido, tentaremos através deste trabalho elaborar uma construção teórica que tenha como objetivo primaz alcançar o conceito de cidadania aqui esboçado, através do ensino de Geografia Política partindo de sua abordagem local, e para isso lançaremos mão do Município enquanto conceito operacionalizador desta escala.

Como pontuado por Covre (2013) o exercício da cidadania exige condições democráticas mínimas que permitam sua realização, entre elas uma Constituição que assegure o poder de voz ativa dos cidadãos e, conseqüentemente, seu poder de reivindicação. A Constituição brasileira de 1988, ao estabelecer um rearranjo no pacto federativo brasileiro, elevou o Município a ente federado autônomo ao lado da União e dos Estados, instituindo um federalismo tripartite. O protagonismo municipal gerado neste novo arranjo significou um passo importante ao dar o devido destaque a uma escala de ação política fundamental e presente desde o período colonial brasileiro. Como sinalizado por Fonseca (2005):

(...) o município é uma peça chave nas estratégias do poder infra-estrutural, na medida em que permite a 'onipresença' do Estado por todo o território (...). É a população [dos municípios] que convive dia após dia com os problemas locais, que vota, que paga os impostos, que participa dos eventos esportivos, culturais e religiosos. (FONSECA, p. 116, grifo nosso)

Callai e Zarth (1988) também sinalizam para a importância de se considerar o Município enquanto escala de ação política fundamental e mais próxima aos cidadãos:

O município como local é um determinado espaço com limites muito precisos, possui uma população que se identifica com o nome do próprio município, tem uma história sua própria, tem o poder público instituído e responsável pelo bom

andamento do mesmo. Aliás, o poder público constituído no município é expresso de forma muito presente e visível, através do prefeito, dos vereadores, das suas assessorias. São pessoas conhecidas. Mas não apenas por isso, esta presença é muito marcante através dos serviços públicos prestados, do atendimento à infraestrutura necessária para o bom funcionamento da economia local. (p. 17)

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes inovações institucionais para o pacto federativo brasileiro e, com isso, valorizou a escala local do poder político (e seus agentes), dando-lhe maior poder decisório. O texto constitucional definiu as competências de cada ente, cabendo ao município criar sua própria Lei Orgânica – bem como Plano Diretor no caso de municípios com mais de 20 mil habitantes –, eleger prefeito, vice-prefeito e vereadores, legislar sobre os interesses locais, instituir e arrecadar tributos e legislar sobre a organização de distritos.

Esse novo rearranjo, portanto, abriu brechas para ampliar o espaço das reivindicações sociais, tanto por preconizar um maior nível de participação popular nas instâncias políticas decisórias como por descentralizar a gestão política e dar maior força e autonomia ao município. E no caso brasileiro, é importante salientarmos que é através desta categoria, desta dimensão político-administrativa que, de fato, se concretiza a cidadania. Não queremos com isso afirmar que a escala local deve ser trabalhada como a escala primordial dos fenômenos sociais e da ação política, mas sim como escala em que se dá a efetivação da cidadania. Da multiescalaridade falada no capítulo anterior passamos agora para a idéia da transescalaridade de que nos fala Vainer (2001):

O entendimento de que os processos econômicos, políticos, sociais, culturais têm dimensões escalares não pode conduzir à reificação das escalas, como se estas antecedessem e contivessem (como um receptáculo) os processos. O que temos são processos com suas dimensões escalares, quase sempre transescalares (haverá ainda hoje algum processo social relevante cuja compreensão e modificação seja possível através de uma análise ou intervenção uniescalar?) (VAINER, 2001, p. 146)

Partindo da idéia de que os processos sociais são, eminentemente, transescalares não se quer, com isso, homogeneizá-los nas diferentes escalas, inclusive por que a sua própria dinâmica pressupõe que, quando se muda a escala muda-se o caráter e a natureza dos fenômenos e processos. O que se quer enfatizar é que a análise dos processos e relações sociais deve ser realizada estabelecendo um diálogo incessante entre as diferentes escalas. E é a partir da ideia de transescalaridade que Vainer nos remete à idéia de cidadania emergindo da escala local, possuindo, entretanto, um alcance que a extrapola. Neste caso, a escala local (e, portanto, o município) aparece com maior potencialidade para a criação de uma cidadania



verdadeiramente plena no espaço porque é nela que se concretiza, de fato, a vivência no mundo:

Eu vivo cotidianamente no mundo e no meu local, no meu município, na minha cidade, no meu país (...) mas uma cidade não existe solta no ar (...). De que forma as coalizões dominantes locais se articulam horizontal e verticalmente? Enquanto grupos de interesses e segmentos de classe, que posição ocupam e como interagem com o bloco hegemônico nacionalmente? Como e com que redes globais a cidade está conectada? (...) Nem universo fechado pelas sobredeterminações estruturais (globais), nem campo totalmente aberto para a construção de alternativas, o local, a cidade em primeiro lugar, constitui escala e arena de construção de estratégias transescalares e de sujeitos políticos aptos a operarem de forma articulada com coalizões e alianças em múltiplas escalas. (VAINER, 2001, p. 149)

A compreensão de que a cidadania se faz a partir de um diálogo incessante entre as escalas e que, de fato, perpassa por diversas delas através da transescalaridade, é fundamental para que, ao enfocarmos na escala local não caiamos em um reducionismo, estudando o Município por ele mesmo. O desafio está justamente em compreender o local inserido dentro do contexto espacial, econômico, social e político de que faz parte.

A Geografia Política, enquanto ramo geográfico que preza pela explicitação territorial das relações de poder, é entendida neste trabalho como fundamental para trabalhar a consciência política e cidadã nos alunos, suscitando nestes a apreensão de sua capacidade transformadora da realidade em que estão inseridos. Considerando também o papel da escala local, através do Município, para a efetivação da cidadania, nos moldes que estamos aqui insistindo, chegamos, então, na necessidade de ampliar as abordagens que enlacem estas dimensões na Educação Básica. Neste esforço de uma construção teórica para o alcance da cidadania o Município não é apenas a dimensão da vivência (lugar, espaço vivido), mas também locus da produção e reprodução de relações de poder, interesses políticos, representatividade política, expressão local do Estado no território (gerando normas de regulação, uso e ocupação do solo). Essa abordagem pretende incorporar, portanto, outra dimensão da escala local, diminuindo a predominância exagerada de enfoques culturais ou econômicos, como tem sido de costume, bem como abordagens que foquem apenas nas escalas nacional e supra-nacional.

No caso brasileiro, como já sinalizado, o Município se apresenta enquanto singular frente a outros exemplos de organização do território e sistemas políticos, justamente porque possui uma série de normativas próprias para sua auto-organização. Ao colocarmos essa especificidade do federalismo brasileiro enquanto objeto de estudo da Educação Básica, estamos permitindo que o aluno amplie sua compreensão política sobre a realidade social em que está inserido. Mais do que isso, é a partir desta realidade que o aluno pode alcançar

noções mais universais da Geografia Política, como aquelas relativas ao Estado e a gestão territorial. O poder instituído no Município representa a expressão local do Estado no federalismo brasileiro e isso gera importantes implicações relativas à descentralização no atendimento de serviços públicos, autonomia e representatividade política. Em relação a esta última é válido ainda observar que é nessa escala de ação que estão mais presentes e acessíveis alguns dos representantes políticos, na figura do prefeito e, principalmente, dos vereadores, que possuem, muitas vezes, uma forte inserção social estabelecida nos bairros da cidade.

É válido salientar que o estudo das dinâmicas internas do município deve estar sempre remetendo ao seu contexto mais amplo, fazendo com que o aluno compreenda como tais dinâmicas dialogam, refletem ou reagem em relação às condições que surgem nas escalas regional, nacional ou global, evitando análises fragmentadas. Portanto, estudar o Município brasileiro abre duas principais vias de abordagem que estão constantemente entrelaçadas: compreender a estrutura e organização política do território brasileiro e qual o papel do Município nesta estrutura, enquanto instância político-administrativa importante e autônoma; e compreender de que maneira se dá a dinâmica política interna do Município, a partir da ação do poder instituído (prefeito, vice-prefeito, secretarias, câmara de vereadores, etc) e da sociedade civil. É no cotidiano do Município que a vida acontece e as forças políticas que ali são tensionadas geram reflexos diretos na sua organização territorial. Explicitando essas dinâmicas o professor de Geografia possibilita ao seu aluno uma compreensão ampla de cidadania e do que é ser cidadão. Nas palavras de Santos, “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura” (1998, p. 7), e o Município pode, sem dúvidas, representar um caminho para que o aluno se reconheça enquanto agente que constrói o seu espaço ativamente, já que possibilita o domínio de um conhecimento que lhe empodera enquanto cidadão.

Algumas proposições referentes ao estudo do Município no ensino de Geografia, de forma mais abrangente, já foram apresentadas por Callai e Zarth (1988), como a utilização da sistemática “Registro – Produção – Análise” enquanto etapas não lineares do estudo, estando em constante retroalimentação e se utilizando de diferentes procedimentos metodológicos (aplicação de questionários, entrevistas, pesquisa documental, trabalho de campo, fotografias, etc.). Acreditamos ser este um caminho interessante também no que se refere à Geografia Política e tentaremos aqui esboçar algumas contribuições neste sentido, através da sugestão de uma Sequência Didática. De acordo com Zabala (1998), podemos definir as seqüências didáticas enquanto

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (p. 18)

Ainda com base no autor, dentre os inúmeros formatos que podem ser elaborados é válido destacar aquele que estimula a participação do aluno em todas as etapas e que tenha com um dos objetivos principais o alcance da aprendizagem significativa. Além disso, é necessário estar atento para os diferentes conteúdos a serem desenvolvidos<sup>9</sup>, dando ênfase aos conteúdos atitudinais, evitando sequências didáticas que foquem exageradamente nos conceitos.

Sabendo da natureza dinâmica e complexa da sala de aula não pretendemos neste trabalho elaborar um receituário ou um passo-a-passo fechado, mas sim indicar possíveis questionamentos e caminhos a serem seguidos, realizando as devidas adaptações a cada caso. A sequência didática que propomos aqui será, portanto, de caráter mais abrangente e flexível para que seja possível adequá-la aos diferentes contextos educacionais, sendo inclusive possível aplicá-la envolvendo outras temáticas que se relacione com a escala local do Município.

#### **Quadro 2 – Sequência Didática: o Município e sua dimensão política**

Objetivos: Compreender como a política se expressa no território do seu município, seja através da distribuição dos serviços públicos e do atendimento de direitos sociais, seja a partir dos atores sociais que estabelecem uma correlação de forças local, tais como movimentos sociais, sociedade civil e poder instituído. Associado a isto, pretende-se que os alunos se compreendam enquanto agentes ativos e políticos na construção deste espaço.

Conteúdos: Gestão territorial do município, organização do Estado no território nacional (federalismo brasileiro), democracia e atendimento e reivindicação de direitos.

Séries: Ciclos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

1ª etapa: O professor deve apresentar uma situação-problema que se relacione com a vida política e a gestão territorial no município em questão. Outra opção para esta primeira etapa é que o professor solicite aos alunos que pensem e discutam sobre a distribuição de serviços públicos no território do Município, por exemplo: distribuição de escolas, postos de saúde, fóruns, delegacias, postos policiais, organização do transporte público, conjuntos habitacionais, situação do esgotamento sanitário, calçadas, espaços públicos, iluminação pública, etc. A ideia é que os alunos reflitam sobre como as decisões políticas e gestão do Município refletem no seu cotidiano e como estão distribuídos espacialmente.

(continua)

<sup>9</sup> Para Zabala (1998), os conteúdos podem ser classificados em conceituais (fatos, conceitos, princípios), procedimentais (técnicas e métodos) e atitudinais (valores, atitudes e normas).

**(continuação) Quadro 2 – Sequência Didática: o Município e sua dimensão política**

2ª etapa: Com a ajuda do professor, os alunos deverão propor questões que tentem explicar quais as causas que levaram a uma determinada organização e gestão territorial no município discutida na etapa anterior e também quais as conseqüências desta organização territorial para a consolidação da cidadania. Embora as questões devam surgir a partir de cada situação e relação professor-aluno, algumas delas podem se relacionar com os questionamentos colocados a seguir:

- O Estado brasileiro está organizado através de uma estrutura federalista tripartite. Quais responsabilidades são geradas para cada ente federado (União, Estados e Municípios)?
- Como os serviços públicos estão estruturados espacialmente no Município? Existem bairros em que estes serviços são melhor ofertados?
- Quais os principais agentes políticos do Município? (tanto no que se refere ao poder instituído, quanto àqueles que emergem da mobilização popular)
- No que se refere à prefeitura e câmara de vereadores, qual o perfil político e ideológico dos seus representantes? Quais deles possuem maior voz nestes espaços?
- Quais são as principais pautas dos movimentos sociais atuantes no Município? Elas estão relacionadas com o atendimento de serviços públicos e garantia de direitos sociais?
- Qual a relação estabelecida entre estes diferentes agentes e seus interesses?
- Existem no Município instâncias políticas que garantem maior poder de participação popular, como Conselhos? Se sim, como tem sido sua atuação?
- De que forma a sociedade organizada poderia intervir no intuito de solucionar ou minimizar determinados problemas?

3ª etapa: Após sistematizarem as principais questões a serem respondidas ao longo do estudo os alunos, com o auxílio do professor, deverão estabelecer quais fontes de pesquisa utilizarão e dar seguimento a ela. Nesta etapa os alunos desenvolverão habilidades importantes relativas à mecanismos de coleta de informações e dados qualitativos e quantitativos, estabelecendo, portanto, um enfoque em conteúdos procedimentais. Além da coleta de dados secundários, os alunos poderão utilizar instrumentos como fotografias, entrevistas e questionários para obterem dados primários e que, certamente, darão ainda mais credibilidade e significado ao estudo. Nesta etapa ainda é possível estimular os alunos a confeccionarem plantas ou croquis de algumas áreas da cidade que possam auxiliar na resposta aos questionamentos iniciais, fazendo que os conteúdos procedimentais relacionados à cartografia também sejam trabalhados. Algumas fontes possíveis para a coleta destas informações e dados podem ser:

- Mídia (jornais, revistas, canais locais de TV, rádio, sites)
- Prefeitura, câmara de vereadores e secretarias.
- Associação de moradores de bairro / lideranças comunitárias

(continua)

**(continuação) Quadro 2 – Sequência Didática: o Município e sua dimensão política**

- Movimentos sociais
- Órgãos públicos que disponibilizem índices e estatísticas, como IBGE.

4ª etapa: A partir dos dados e informações coletados os alunos deverão partir para a análise e formular conclusões a partir de tudo que foi visto ao longo do processo. Nesta etapa o objetivo principal é observar se as questões colocadas durante a 2ª etapa foram respondidas satisfatoriamente e elaborar a partir delas uma análise

sobre a vida política no Município, distinguindo quais são os principais problemas, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades de atuação para melhorar a vida local. Esta etapa resultará numa espécie de relatório de campo, composto pelos questionamentos colocados inicialmente, pela compilação dos dados e informações coletados e pela análise realizada.

5ª etapa: Nesta etapa, mais expositiva do que as demais, pretende-se fazer com que, das situações-problema e da prática cotidiana dos alunos, alvo das etapas anteriores, o professor possa apresentar a definição dos conceitos envolvidos, tais como Estado, território, gestão e democracia

6ª etapa: Com base nos questionamentos iniciais, nos dados e informações coletados e na análise realizada os alunos deverão produzir materiais que possibilitem um contato continuado com as temáticas estudadas. Ou seja, o esperado é que os materiais produzidos tenham uma continuidade para além desta Sequência Didática, podendo ser utilizados também em outros momentos. Abaixo apresentamos algumas sugestões possíveis para esta etapa do estudo:

- Mural sobre a vida política do Município: Ao elaborar este material, que ficaria disponível na escola, os alunos terão a possibilidade de alimentá-lo constantemente, ao longo do ano, com notícias, fatos, curiosidades e projetos que se relacionem com os agentes políticos locais, a oferta de serviços públicos, a reivindicação de direitos por movimentos sociais locais, etc. Este material possibilita que toda a comunidade escolar tenha conhecimento que foi produzido ao longo deste processo, além de estimular as discussões políticas.
- Exposição de fotos e/ou vídeos: Ao longo da etapa de pesquisa e coleta de informações espera-se que os alunos também utilizem como instrumento recursos áudio-visuais, o que possibilita que, ao final do processo, seja realizada uma exposição de fotos e vídeos que revele à comunidade escolar os caminhos percorridos pelos alunos ao longo do estudo, explicitando também as impressões obtidas acerca da organização territorial do município e da expressão dos conflitos políticos existentes.
- Debates: A realização de debates sobre algumas das situações-problema identificadas ao longo do processo pode representar um mecanismo para estreitar os laços da comunidade escolar com a população do entorno e inclusive de outras áreas da cidade. Os debates abertos à comunidade podem contar ainda com convidados, estudiosos das temáticas relacionadas, representantes políticos e

(continua)

**(continuação) Quadro 2 – Sequência Didática: o Município e sua dimensão política**

membros de movimentos sociais, que teriam como principal objetivo ampliar a percepção dos problemas discutidos, a partir de diferentes pontos de vista, e pensar conjuntamente quais os desafios e possibilidades existentes de intervenção.

7ª etapa: A partir da observação de todas as etapas anteriores e do desenvolvimento dos alunos relacionado aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como através da análise do relatório de campo apresentado, o professor deverá realizar uma avaliação processual da aprendizagem realizada.

A elaboração desta Sequencia Didática representa uma tentativa de ampliar os horizontes de uma aprendizagem significativa voltada para a dimensão política da vida local. Neste sentido, nos aproximamos novamente da concepção de aprendizagem vygotskyana, entendendo-a como um processo que ocorre sempre histórica e espacialmente situada e que, por isso, deve se conectar com a realidade socioespacial dos educandos. Estas ideias, de uma forma geral, são também muito próximas do que propõe Paulo Freire, ao enunciar a importância do respeito aos saberes dos educandos – que podem ser compreendidos também enquanto aqueles conhecimentos prévios, representados pelos conceitos subsunçores de Ausubel. No que se refere a este último ainda é válido observar que, embora a conceituação dos subsunçores (conhecimentos prévios) tenha sido proposta por Ausubel enquanto conceitos mais abrangentes e inclusivos, acreditamos que deve seja necessário estar muito atento e disposto ao diálogo para que ocorra a verificação se, de fato, são estes os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Isto por que – para trazermos para o contexto da Geografia Política – talvez não seja a noção de Estado (que na concepção ausubeliana representaria um conceito subsunçor) aquela já previamente conhecida pelo aluno, mas sim noções menos inclusivas, mais específicas, tais como prefeitura, prefeito, vereadores, etc. É neste sentido que propomos, antes de qualquer explanação teórico-conceitual que os professores abram espaço para o diálogo, a partir do qual será possível identificar quais os conhecimentos prévios existentes e quais as possibilidades de atuação.

Ao deixar em aberto algumas questões, como o tempo necessário para a sua realização e as séries a serem trabalhadas, pretendemos deixar claro que trata-se de uma proposta abrangente e genérica, que permite a sua utilização em diferentes formatos. A ideia é que a abordagem da vida local não se dê através de uma hierarquização das escalas, da qual já falamos anteriormente. Decorre daí, portanto, o fato de não haver necessariamente uma série ou ciclo de ensino mais adequado, devendo haver adaptações para cada realidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui realizado se debruçou sobre a Geografia escolar, no intuito de demonstrar a relevância de debates que entrelacem a Geografia e a Educação e, mais especificamente, estimular reflexões sobre as potencialidades da Geografia Política também no contexto escolar, principalmente se entendermos que o objetivo primaz da Educação Básica é a formação cidadã e crítica do educando. Neste sentido este ramo do saber geográfico nos apresenta muitas possibilidades, por trabalhar com o conteúdo político da vida social, demonstrar como as relações de poder se expressam no território e refletir sobre a mediação dos interesses sociais dos diferentes sujeitos que compõem a dimensão política.

A análise empreendida inicialmente nos indicou algumas considerações importantes: o intenso processo de renovação da Geografia brasileira a partir da década de 1970, que culminou na corrente da Geografia crítica, refletiu no contexto escolar, alterando fundamentalmente a questão dos conteúdos abordados, através da incorporação dos ditos conteúdos críticos. Entretanto, não houve reflexos diretos deste processo no que se refere aos métodos de ensino, daí falarmos em renovações nos conteúdos e continuidade nos métodos. Obviamente esta é uma generalização, o que significa dizer que iniciativas mais progressistas certamente ocorreram ao longo deste processo, mas não corresponderam a uma tendência mais ampla. Quando falamos em método estamos falando já de questões relativas também à transposição didática e à pedagogia, por isso o diálogo entre estes campos disciplinares – Geografia e Educação – deve estar sempre vivo. Se, no campo da ciência geográfica o processo de renovação ocorria, trazendo novos caminhos e novas perspectivas, ocorria o mesmo também no campo da pedagogia, através da discussão acerca das diferentes tendências pedagógicas já existentes e aquelas que se mostravam mais críticas. Estas tendências foram representadas neste trabalho principalmente através da psicologia educacional de David Ausubel e Lev Vygotsky e também através da perspectiva libertadora de Paulo Freire. Ao realizarmos o diálogo entre os referidos teóricos estamos colocando no centro do debate questões como aprendizagem significativa e contextualizada, conhecimentos prévios, contexto histórico e socioespacial da aprendizagem e respeito aos saberes dos educandos. Estas contribuições nos fizeram assumir a premissa de que uma aprendizagem de fato comprometida com o educando deve partir, essencialmente, da realidade local – o que entrelaça estas questões com a abordagem escolar tão cara a Geografia. Esta relação, em verdade, também embasou outra premissa adotada neste trabalho: a de que, ao colocarmos a Geografia Política enquanto conteúdo relevante para o contexto escolar, principalmente

objetivando o alcance da cidadania, e levando em conta os aspectos já colocados sobre a aprendizagem significativa, a escala local se faz ainda mais potencializadora, porque é nela em que a cidadania é exercida e pode, inclusive, ser reclamada.

Outro aspecto revelado pela análise aqui empreendida refere-se ao conteúdo presente nos PCN que, de alguma forma, continuam a influenciar as abordagens em sala de aula. A análise demonstrou que tais parâmetros – além de todas as críticas relativas ao processo de sua formulação envolvendo organismos internacionais e pouquíssimo diálogo com a comunidade escolar – apresentam os conteúdos geográficos através de uma abordagem escalar hierarquizada e a politização dos conteúdos também é gradativa. Neste sentido, chegou-se à conclusão de que há um desencontro nos PCN da escala local e da dimensão política da geografia, porque à medida que a escala local vai sendo substituída pela nacional e global, com o avançar dos ciclos escolares, a dimensão política do espaço vai ganhando maior relevo – e por isso se relacionando com muito mais intensidade à escala global.

Para que pudéssemos aprofundar a análise até então realizada foi fundamental a aplicação de questionários aos professores de colégios estaduais da capital baiana, para mapearmos quais abordagens, de fato, são mais predominantes em sala de aula. Os resultados demonstraram que há correspondência naquilo que é encontrado nos PCN, porque foi atribuída maior importância às temáticas relacionadas à escala nacional e global, enquanto que a temática relacionada à gestão territorial do Município foi aquela de menor importância atribuída, dentre diferentes temáticas. Apesar destes resultados iniciais foi possível observar que se encontra presente nas respostas também a compreensão de que, para tornar o conteúdo mais útil e atrativo aos educando é necessário buscar uma abordagem mais contextualizada com a realidade espacial cotidiana deste. Acreditamos que um dos fatores que podem influenciar os professores à não abordarem tanto os conteúdos relacionados ao local, ainda que saibam da sua importância, seja a existência de normativas pré-existentes e a natureza delas, como os próprios PCN ou os conteúdos programáticos estabelecidos pelas unidades escolares e pela secretaria de educação, que não priorizam esta escala, nem a politização dos conteúdos. Neste sentido, para que se altere esta lógica de ensino-aprendizagem, se busque e se alcance uma aprendizagem mais significativa, acreditamos ser necessário agir em diferentes frentes de atuação, tais como a própria formação de professores, elaboração e revisão dos materiais didáticos disponibilizados, reflexão acerca das gestões escolares e seus princípios pedagógicos, maior diálogo horizontal entre acadêmica e escola, bem como maior conexão da realidade escolar com o seu entorno, seu bairro e sua cidade. Todos estes fatores, certamente, ajudarão a encontrar caminhos possíveis para que os objetivos aqui entendidos



como fundamentais da Educação Básica (efetivação da cidadania e aprendizagem significativa) sejam atingidos.

Ainda nesta lógica procuramos propor, ao final do trabalho, uma abordagem voltada para o Município e sua dimensão política, através de uma seqüência didática. Esta proposição partiu, justamente, na necessidade de apresentar um caminho que entrelaçasse a Geografia Política e a escala local, a partir do Município, enquanto conceito operacionalizador. A seqüência proposta buscou, sobretudo, explicitar as relações de poder estabelecidas no território municipal, levando em consideração tanto o poder político instituído, como a sociedade civil e movimentos sociais existentes no local. Acreditamos que a conjugação destes fatores torna a abordagem mais rica em possibilidades para alcançar a aprendizagem significativa, além de se comprometer com uma formação crítica e cidadã, possibilitando serem trabalhados tanto conteúdos conceituais, como aqueles procedimentais e atitudinais.

Ao longo da pesquisa foram encontrados inúmeros desafios, principalmente no que se refere ao diálogo entre ambiente acadêmico e escolar, que ainda é muito frágil. Este aspecto chegou, inclusive, a ser verbalizado por alguns dos professores entrevistados, que afirmaram existir no ambiente acadêmico um senso de superioridade e olhar avaliativo muito crítico em relação à realidade escolar, além deste se mostrar muito distante em determinados casos. Acreditamos que, ao mesmo tempo em que este aspecto se apresenta enquanto limitação, também se mostra enquanto um desafio a ser superado e que deve articular diferentes possibilidades de atuação e diálogo. E é desta forma que pretendemos finalizar as análises e considerações até aqui feitas, vislumbrando os caminhos possíveis para uma educação voltada para a autonomia, para a formação crítica e para a efetivação de uma cidadania, de fato, plena. Seguindo esta lógica também acreditamos ser necessário que as pesquisas que se debruçam sobre o tema elaborem mecanismos de diálogo mais franco com a comunidade escolar, bem como de uma forma mais processual. Este trabalho, por limitações referentes, principalmente, ao tempo de execução, se deu muito mais de forma exploratória e teve como objetivo estimular o debate, a pesquisa e olhar para uma educação mais crítica. Por isso acreditamos ser de extrema importância que pesquisas futuras possam estabelecer um diálogo ainda mais prolongado e horizontal entre academia e ambiente escolar. Corroborando com as ideias freireanas, a educação jamais foi e nunca poderá ser neutra. Dito isto, ela é, em última instância, uma forma de intervenção no mundo e exige posicionamento a quem a ela se dedica. Neste caso, este trabalho aponta para a esperança de práticas educativas cada vez mais emancipatórias, que desenvolvam a autonomia dos educandos para que estes reinventem a sua própria cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. . Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, p. 19 - 51, 2011.
- ANDRADE, M. C. . Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local, 1998. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. . Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo, SP: Hucitec, ANPUR, 1998.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H.. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. *et al.* **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, Acesso em 06/10/2014
- CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. In: Centro de Ciências Naturais e Exatas. Departamento de Geociências, **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13 n. 1, p. 43 50, 2009.
- CAVALCANTI, L. S. . Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas - SP, v. 25, n.66, p. 185-208, 2005.
- CALLAI, H. C. . *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas-SP, v. 25, n.66, p. 227-247, 2005.
- CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. . **O Estudo do Município e O Ensino de História e Geografia**. IJUÍ: LIVRARIA UNIJUÍ EDITORA, 1988.
- CACETE, N. H. . Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, , 2013, João Pessoa: **Anais do 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. 1 CD. p. 1-10.

CAMACHO, R. S. ; ALMEIDA, R. A. . Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental em debate. **Revista Formação** (Presidente Prudente), v. 1, p. n.15, 36-60, 2008.

CASTRO, I. E.. Instituições e territórios. Possibilidades e limites ao exercício da cidadania no Brasil. **GEOSUL**, v. 19, p. 16-32, 2003.

\_\_\_\_\_. O problema da escala. . In: Iná Elias de Castro; Paulo Cesar da Costa Gomes; Roberto Lobato Correa. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

COSTA, W. M. . **Geografia e Geopolítica: Discursos sobre o Território e o Poder**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013

COVRE, M. L. . **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2013

FARIA, M. O. DE. **Em busca de uma epistemologia escolar: a transposição didática**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

FONSECA, A. A. M. . **Instituição e Desenvolvimento Territorial: o desempenho municipal após o processo de descentralização**. 1. ed. Feira de Santana: Gráfica da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005.

\_\_\_\_\_. A emergência do lugar no contexto da globalização. **RDE. Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 5, n.3, p. 96-103, 2001.

FREIRE, P. . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2011

FRIGOTTO, G. ; FRANCO, M. C. . Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 82, p. 93-132, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1987

GORCZEWSKI, C. ; MARTIN, N. B. . **A Necessária Revisão do Conceito de Cidadania: Movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

HAESBAERT, R. . Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** (UFF), ano IX, nº 17, p. 19-45, 2007.

KAERCHER, N. A. . O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: Nídia Nacib Pontuschka; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, v. 1, p. 1-383.

- MARSHALL T. H. . **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.
- MORAES, A. C. R. . **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007. v. 1, 150p.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S.. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2001.
- OLIVEIRA, T. M.. Amostragem Não Probabilística: Adequação de Situações para Uso e Limitações de Amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On Line** (São Paulo), São Paulo, v. 2, p. s/n, 2001.
- ROCHA, G. . A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista da APG (PUCSP)**, São Paulo, v. 8, p. 202-217, 1996.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo, SP: Nobel, 1998.
- SOUSA NETO, M. F. . As atuais políticas educacionais no Brasil e os seus impactos no currículo básico de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4/5, p. 09-15, 2003.
- STRAFORINI, R. . **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2004. v. 1. 188p .
- VAINER, C. B. . As Escalas do Poder e o Poder das Escalas: o que pode o poder local?. In: IX Encontro Nacional da ANPUR, 2001, Rio de Janeiro. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. Recife: ANPUR, 2001. v. 1. p. 140-151.
- VESENTINI, J. W. . **A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente**. 2001 (hipertexto). Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/artigos.htm>>, Acesso em 06/10/2014.
- \_\_\_\_\_. **Novas Geopolíticas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ZABALA, A.. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE

**Apêndice 1:** Termo de consentimento livre e esclarecido e questionário aplicado aos professores dos colégios estaduais de Salvador – BA.

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) de Geografia na rede estadual de ensino da Bahia, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado **“O ensino de Geografia Política na Geografia Escolar: o Município como perspectiva de efetivação da cidadania”**, cujos objetivos são: analisar quais são as principais abordagens acerca da Geografia Política e da sua dimensão local em sala de aula; e problematizar o tema a partir de uma proposta teórico-metodológica transescalar, que explicita de que modo as relações e processos da Geografia Política se dão em cada uma das escalas.

A minha participação no referido estudo será no sentido de preencher um breve questionário relativo à abordagem de temas da Geografia Política, nas salas de aula da Educação Básica, em especial nas séries do Ensino Médio. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são os que seguem abaixo, com os seus respectivos dados, caso haja necessidade de se manter contato.

<b>Pesquisadores</b>	<b>Contatos</b>
Lara Moraes Borowski, graduanda em Geografia/IGEO-UFBA	(71) 8896-0251 laramoraes.b@gmail.com
Antonio Angelo Martins da Fonseca, professor orientador no curso de Geografia/IGEO/UFBA	(71) 8827-4476 aangelofonseca@uol.com.br

Me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, \_\_\_\_\_ de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do entrevistado*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do pesquisador responsável*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**



- Questionário relativo à pesquisa sobre o ensino da Geografia Política na Educação Básica (trabalho de conclusão de curso na graduação em Geografia/UFBA).

Colégio: \_\_\_\_\_

1) Dos temas listados abaixo, enumere por ordem de importância aqueles que você costuma abordar para tratar de Geografia Política em sala de aula:

Obs.: Quanto mais próximo de 1 mais importante, quanto mais distante, menos importante.

Tema	Ordem de importância (1º, 2º, 3º...)
Formação territorial dos Estados Nacionais	
A gestão territorial do município	
Organizações internacionais e blocos econômicos	
Movimentos sociais e suas ações territoriais	
Organização do Estado e território nacional	
Redefinição de fronteiras	
Para além do Estado: democracia direta e auto-governo	
A sociedade e as diferentes formas de organização política e gestão do território.	
Globalização e nova ordem mundial	
Poder político nas escalas regional e local	
Conflitos e guerras na ordem global	
Democracia e cidadania: a reivindicação dos direitos.	
Geopolítica dos recursos naturais	

2) Em sua concepção, qual a importância de se abordar temas relacionados à Geografia Política nas salas de aula da Educação Básica? Você daria alguma sugestão para tornar este conteúdo mais atrativo e útil para o aluno?

---



---



---



---



---



---