

# O ENSINO DE GEOGRAFIA, A CIDADE E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Márcio Luis Alves Paiva<sup>1</sup>  
Martha Maria Júnior<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre as potencialidades dos conteúdos referentes à cidade na sala de aula, entre elas, sua estreita afinidade com o desenvolvimento da cidadania na escola, buscando apreender sobre o tratamento que alguns livros didáticos têm dispensado ao estudo da cidade.

Palavras-chave: Cidade. Cidadania. Ensino de Geografia.

## ABSTRACT

This paper aims at reflecting about the contents skills referring to the city in the classroom and its things in common with the development of citizenship in school, while interacting with some textbooks, it discusses the treatment of these ones related to the city study.

Key-words: City. Citizenship. Geography Teaching.

## INTRODUÇÃO

A Geografia se configura como uma ciência social, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, compreendido como o espaço socialmente elaborado, ou seja, fruto da interação constante entre o homem, organizado socialmente, e o meio natural.

Entendido isto, esta pesquisa procurou voltar seus interesses para a dimensão urbana do espaço geográfico: a cidade, concebida, entretanto, como espaço dinâmico, mutável, fruto das relações desencadeadas no seio de uma sociedade visivelmente fragmentada em classes. Por isso mesmo, a cidade é o reflexo das desigualdades e contradições sociais, expressas na conseqüente instituição de espaços segregados e diferenciados.

O objetivo precípua dessa análise tenta apreender o tratamento que alguns livros didáticos têm dispensado ao estudo da cidade, além de averiguar e refletir sobre as potencialidades dos conteúdos referentes à cidade na sala de aula, dentre elas, sua estreita afinidade com o desenvolvimento da cidadania na escola.

A pesquisa, que se encontra integralmente em Paiva (2001), está organizada em três momentos. Inicialmente, buscamos refletir sobre o ensino da Geografia escolar e primordialmente à análise de alguns dos livros didáticos utilizados em escolas públicas e privadas da cidade de Sobral, com a preocupação inicial de apresentarmos e analisarmos as diferentes abordagens concedidas aos conteúdos sobre a cidade em tais obras. Concomitantemente, se fez necessário investigarmos a postura expressa nesses livros, se tradicional ou crítica.

No segundo momento, por entendermos o espaço da cidade como espaço social, logo, apropriado e usufruído diferenciadamente pelos diversos grupos sociais diretamente implicados

---

<sup>1</sup> Licenciado em Geografia, professor da rede pública estadual. E-mail: marcioluis@sobral.org

<sup>2</sup> Ms em Geografia, professora do curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: marthajr@ig.com.br

na sua produção, propomos a discussão da cidade, enquanto objeto pedagógico, capaz de promover o desenvolvimento da cidadania por meio do processo educativo. Para tanto, se fez pertinente tecermos considerações acerca do ensino de Geografia e das ideologias subjacentes ao papel da escola, seja encarando-a como o *locus* de reprodução das desigualdades sociais, seja configurada como campo de lutas de classes.

Finalmente, ouvimos a impressão sobre a cidade, enquanto instrumento educativo, de um dos principais segmentos envolvidos na trama escolar: o professor. Por meio de entrevistas abertas, indagamos a esses profissionais sobre os livros didáticos que utilizam, que propositalmente são aqueles que analisamos inicialmente. Indagamos sobre como encaram os estudos sobre a cidade em suas aulas, pedindo, por fim, sua reflexão sobre a relação entre cidade trabalhada escolarmente e a construção da cidadania.

## A “PRODUÇÃO” DA CIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Nosso propósito, primeiramente, é refletir sobre o ensino de Geografia, investigando a forma como se apresentam os conteúdos relacionados ao estudo da cidade nos livros didáticos do ensino fundamental II, enfocando particularmente os livros da 6ª série, por serem justamente onde se localizam com mais ênfase tais conteúdos. Para isto, buscaremos averiguar se os autores dessas obras trabalham na perspectiva tradicional ou crítica da análise geográfica, para tecer considerações acerca do processo de ensino da Geografia no âmbito escolar e dar ênfase ao modo de inserção dos conteúdos relacionados à Geografia Urbana nesse processo.

Inicialmente, de forma concisa, relacionaremos a forma tradicional de ensinar Geografia, que, conquanto se tenham alcançado mudanças significativas nos últimos 20 anos, essa tendência ainda tem uma real aplicação nas redes de ensino no país. Buscaremos, assim, resgatar a caracterização da Geografia Tradicional, enfaticamente expressa em nossa própria história escolar. Não é difícil visualizarmos nossa práxis na escola, de onde certamente guardamos ainda o gosto salobro da metodologia arcaica e “robotizante” empregada por nossos professores.

A Concepção de Geografia tradicionalmente difundida nas escolas é a de que essa área do conhecimento deve proporcionar um acúmulo de informações sobre os lugares. São conteúdos que devem ser memorizados, tendo sido apresentados de uma forma fragmentada, tanto nos aspectos da natureza (relevo, vegetação, hidrografia e clima), quanto nos aspectos da sociedade (população, agricultura, indústria, urbanização e circulação)[...] (AZAMBUJA, 1994, p.22).

Justamente por essa forma tradicional, que se vale da utilização de um exaustivo método decorativo, que conduz o educando sempre a uma mera repetição, e por sua carga abusiva de conteúdos alheios e distantes da realidade imediata e cotidiana, é que a Geografia escolar mereceu descrédito por parte de alunos e professores, sendo rotulada como uma disciplina chata e enfadonha.

Neste processo tradicional, não podemos olvidar a relevância concedida ao discurso presente no livro didático, de verdade incontestado, elaborado segundo programas e currículos exteriores, em detrimento do estudo das relações que se dão em nível local. Necessário se faz que reu-namos agora algumas questões que nos levam a considerar a importância que exprime o livro didático na sala de aula, seja auxiliando ou, com na grande maioria das vezes, norteador a ação docente e exercendo um fascínio sobre o olhar do discente.

A primeira dessas questões refere-se à produção do livro. Devemos considerar que, em primeira instância, esse material reflete, sem sombra de dúvidas, a visão de mundo do seu autor; logo, se apresenta com algo não-neutro.

Num segundo aspecto, talvez um dos mais críticos, apontamos para a submissão comercial do livro didático; este é encarado como mercadoria, e para isso tem de obedecer às regras do comércio, que estabelece padrões a serem seguidos. Isto nos atenta para o fato de o livro produzido em escala nacional causar graves danos às abordagens das realidades regional e local.

A partir disso, consideremos nessa reflexão sobre o livro didático, os vínculos que possui com os guias curriculares, muitas vezes alheios à clientela estudantil, e suas amarras com o aten-

dimento do mercado consumidor, que para se efetivar deve ser condizente com os modelos estabelecidos, gerando uma repetição na feição desses livros. Isso se deve ao fato de que livros aceitos pelo mercado são “bons” e se assim o são, têm de ser “imitados” para continuar o processo de venda.

Um último ponto reflete a forma como é encarado o conteúdo presente no livro didático. Nossos alunos o encaram como saber absoluto e verdadeiro, e nossos professores, na maioria das vezes, não se vêem capazes de transformá-lo. Se bem que devemos considerar também a má formação de muitos docentes e sua labuta diária, restando-lhes valer-se dos planos de curso impressos nos livros.

O autor do livro didático acaba sendo encarado como autoridade infalível do saber, como referência acima do real, e não como um ser humano passível de erros, indecisões e contradições e mesmo com pontos de vista e concepções de mundo diferenciadas. Podemos dizer, portanto, que há uma fetichização do livro didático, uma relação entre pessoas, passa-se como se fosse uma relação entre professor/aluno com um objeto, coisa (o livro didático), cujo conhecimento, absoluto, não pode ser questionado. (ROCKENBACH, 1993, p. 27).

Presentes no quadro tradicional do ensino de Geografia, os conteúdos relacionados à cidade não poderiam obedecer a abordagens teórico-metodológicas diferentes das utilizadas. Tentando apresentar uma análise mais consistente do estudo da cidade nesse quadro, decidimos buscar a historicidade dos estudos urbanos no Brasil, para assim relacionar com sua chegada aos níveis de ensino. Nosso trabalho se baseará, num primeiro momento, na reflexão que faremos com base em alguns trabalhos afins, e num segundo momento na análise que faremos de alguns livros didáticos de Geografia, utilizados nas escolas de maior relevância na região.

Schaffer (1998) afirma, após revisão das tradicionais obras de Geografia, especialmente as de origem francesa, que tiveram grande influência sobre a Geografia brasileira, que os estudos referentes à cidade pouca expressão tiveram.

A ênfase aos estudos de fenômenos da natureza (a Geografia como ciência dos lugares e não dos homens) e aos estudos agrários, que mais claramente diferenciavam os “gêneros de vida”, as possibilidades do meio e as determinações da cultura, numa perspectiva de história local, relegaram a segundo plano o estudo da cidade. (SCHAFFER, 1998, p. 110).

Entendemos, portanto, que a falta de significância concedida aos estudos de Geografia Urbana nos livros didáticos tradicionais se dá pelo fato de esta linha de pensamento (tradicional) encontrar dificuldades em explicar a cidade como um fenômeno natural (uma manifestação da filiação da geografia tradicional à corrente positivista), impedindo-a de ir buscar tal explicação nas relações travadas socialmente. Talvez seja por isso que nos livros analisados se tenha dado o reconhecimento de capítulos dedicados ao estudo da cidade, que assinalavam alguns itens, como a história da cidade (origem, primeiros povoadores), a posição e o sítio, o total de população residente e suas atividades básicas.

Ainda com base na mesma autora, percebe-se que o período posterior a Segunda Grande Guerra compreende uma fase caracterizada pelo desenvolvimento e exaltação do planejamento territorial (regional e urbano), diante de mudanças mundiais impulsionadas principalmente pela reorganização do capital. Campo e cidade se redefinem, principalmente no tocante ao crescimento populacional das grandes cidades e ao acelerado deslocamento das populações rurais para as metrópoles. Nisto, os estudos urbanos ganham importante significado dentro do planejamento, uma vez que este era encarado como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento e aniquilar as desigualdades socioespaciais.

A cidade passa a ser encarada como um sistema, e os entraves que barravam seu equilíbrio, com disfunções do sistema que deviam ser corrigidas. Fica evidente a qualificação funcional de abordagem da cidade. Aplicavam-se nesse momento aos estudos da cidade métodos estatísti-

cos e matemáticos que visavam à quantificação, classificação e a descrição da cidade, bem como teorias de estrutura urbana.

Afirma a autora que o reflexo dessa pluralidade teórica e instrumental da época não atingiu os níveis de ensino escolar; somente alguns novos temas foram inseridos nos livros didáticos, como rede urbana, estrutura e uso do solo e funções urbanas. Porém, ressalta-se que os pressupostos que regiam esses temas ainda eram os antes adotados:

[...] a sociedade vista como um todo homogêneo (todos os homens são iguais e têm interesses comuns), determinação dos fenômenos urbanos pelas condições naturais ou culturais, crença num método único (científico) para abordar diferentes fenômenos, tanto os da natureza quanto os da sociedade. (SCHAFER, 1998, p. 110).

É fato, portanto, que no período do pós-guerra até a década de 1970, a Geografia viveu importantes períodos, que proporcionaram seu aprimoramento enquanto ciência. A partir da segunda metade dos anos 1970, impulsionada pelo movimento de reflexão crítica desencadeado em importantes países, chega ao Brasil uma nova perspectiva de análise, pela qual a cidade deixou de ser vista como um organismo funcional, para ser encarada como produção social, vista enquanto materialização do trabalho humano, sendo analisada a partir das relações sociais de produção.

Cidade e campo não são mais vistos como pontos/paisagens diferenciadas no espaço, mas como componentes de um mesmo processo sustentado pelo modo de produção que os enquadra [...]. O processo de urbanização importa mais que a caracterização formal da cidade. [...] O estudo geográfico da cidade, mais do que propiciar a descrição da mesma, visa sua compreensão e transformação, na medida em que vê no indivíduo (morador, aluno) o agente de produção e transformação. (SCHAFER, 1998, p. 111).

Fica agora, então, caracterizada a nova perspectiva de análise geográfica, a chamada Geografia Crítica, que busca, antes de tudo, o entendimento do espaço geográfico, espaço fruto da dinâmica social, que o modela segundo suas necessidades. Sendo assim, diz Rockenbach (1993): “Os fenômenos passam a ser apreendidos em sua dimensão histórico-social”. Também emenda Carlos (1999): “Os traços marcantes da realidade urbana entram na análise geográfica: a pobreza, as diferenciações e segregação espacial, os movimentos sociais urbanos em todas as suas dimensões, a utopia, os projetos”.

É evidente que, a partir de então, a produção científica sobre o temário Geografia Urbana se ampliou crítica e vertiginosamente. Mas o que é ponto crucial aqui é identificarmos se estas inovações conseguiram romper as fronteiras da academia e caminharam até a escola. Será que os fenômenos citadinos e todas as suas imbricações tornaram-se alvos de estudo nos variados níveis de ensino?

Uma forma viável para chegarmos à resposta de nossa indagação anterior é analisarmos alguns livros didáticos, observando a maneira como são colocados os conteúdos sobre a cidade. São estes os livros: “Geografia Crítica”, de José William Vesentini e Vânia Vlach; “A Geografia do Brasil”, de Carlos Henrique Moura Mavignier de Noronha e “O Brasil e suas regiões geoeconômicas”, de Melhem Adas.

Buscamos, então, pontuar alguns itens que se apresentam como questões principais nessas obras, tecendo considerações sobre a forma como são abordados. Um deles diz respeito à origem das cidades. Esse item está dissecado tanto por Noronha como por Vesentini, porém de forma muito antônimas. Vejamos o que descreve Noronha:

As cidades se originam de duas formas:

1. Naturais ou espontâneas: surgiram espontaneamente, do desenvolvimento de pequenas vilas até se transformarem em cidades. São exemplos dessas cidades: São Paulo, Salvador e Vitória.

2. Artificiais ou planejadas: cidades que são planejadas por especialistas com fins específicos. São exemplos dessas cidades: Belo Horizonte, Goiânia e Teresina. (NORONHA, 1997, p.33).

Este tema, segundo o referido autor, se apresenta na forma de um conhecimento pronto e acabado. Destacamos aí o fato de a cidade não ser encarada como um produto histórico e social. Não se relaciona que o surgimento das cidades se dá de forma diferenciada, de acordo com momentos históricos próprios e específicos. Perguntas como: para que, por quem e para quem as cidades foram construídas não mereceram destaque. As cidades se acham, portanto, como organismos independentes que surgem do nada, e o que fica explícito é somente sua aparência.

O autor assume, assim, uma postura estritamente “tradicional” nas suas considerações sobre o surgimento das cidades. No entanto, Vesentini, ao referir-se ao mesmo tema, procura relacioná-lo à divisão territorial do trabalho. Coloca o autor sob o subtítulo: “A divisão do trabalho entre campo e cidade” uma interessante explicação. Assim descreve:

Até conseguir o excedente econômico, praticamente todos os membros de um mesmo grupo social trabalhavam na terra, cultivando-a ou cuidando do gado, além de praticarem a caça, a pesca ou o extrativismo vegetal. Depois disso, deixou de ser necessário que todos se dedicassem às atividades manuais. [...] Assim, embora a maioria das pessoas continuasse no campo, dedicando-se à produção de alimentos e à criação de gado, pela primeira vez uma minoria começou a executar outras atividades, tornando-se, por exemplo, apenas comerciantes, sacerdotes, militares ou administradores. [...] Essas outras atividades já não mais eram desenvolvidas no campo, mas na cidade, o novo espaço geográfico que muito lentamente passaria a reunir pessoas, habitações e outras edificações, como igrejas, mercados, palácios, etc. (VESENTINI, 2000, p. 50).

A explicação dada pelo autor, considerando as cidades como produto do trabalho social e histórico, deixando evidente a relação tempo-espacial no surgimento das mesmas, delineando meios de entendimento destas enquanto produto de uma sociedade, que ao passo que produz sua existência, está também construindo seu espaço, desencadeando novas relações sociais, fomentando atitudes e modos de ver o mundo inseridos numa perspectiva histórica, faz-nos perceber a postura crítica assumida pelo autor em sua argumentação. No entanto, salientamos que, no mesmo tempo em que abre caminhos para o entendimento da origem das cidades, o autor deixa implícito que a diferenciação entre campo e cidade se dá tão somente pela divisão territorial do trabalho. Torna-se oportuno enfatizarmos que a cidade, ao se configurar originalmente como o lugar das atividades comerciais, no centro de decisões políticas e outras, também se configurou como espaço da opressão, subordinação e segregação, a sociedade se fragmentou em classes distintas que a remodelam segundo suas necessidades, estabelecendo-se, assim, uma situação de exploração do campo pela cidade.

Alguns outros itens são trabalhados nos livros didáticos em análise, tais como o “sítio”, a “situação” e as “funções” da cidade.

O sítio é colocado por Vesentini (2000) como sendo a área que o espaço urbano ocupa, com suas características de relevo: colinas e baixadas, vales etc. Diz o autor que o sítio exerce alguma influência sobre as características da cidade e sua expansão, citando exemplos como as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, enfocando a problemática dos morros e das áreas privilegiadas de cada uma das cidades em destaque, sugerindo indícios da segregação espacial, porém sem muito aprofundamento.

O termo situação também é descrito pelo autor. Para este, o elemento situação de uma cidade refere-se à sua localização geográfica, ou seja, o local onde a cidade se situa em relação ao espaço mais amplo. No entanto, é importante destacarmos quando o autor diz que a situação não é algo estático, ao contrário é dinâmica: ela pode se alterar com as mudanças históricas.

Apesar de considerarmos os esforços do autor em elucidar e caracterizar cada um dos elementos acima, salientamos que cada um, além de fornecer descrições pontuais dos fatores geográficos presentes na paisagem, deveriam fornecer maiores indícios que conduzam à compreen-

são da cidade e do urbano. No entanto, quando se refere às funções da cidade, Vesentini reflete com muito mais criticidade acerca da questão que Noronha coloca. Vejamos o que escreve este autor:

Função é a atividade principal de uma cidade, na qual ela se destaca e da qual ela vive. Por exemplo, algumas cidades vivem em função do comércio, outras em função das indústrias que nela existem, outras dependem bastante do turismo, etc. (VESENTINI, 2000, p. 52).

A partir daí, o autor passa a relacionar uma série de funções exercidas pelas cidades: função política, administrativa, religiosa, entre outras. Porém, o autor enfatiza: “Mas o importante é entendermos que dificilmente uma função existe sozinha ou isoladamente. Em geral, uma cidade tem diferentes funções, mesmo que uma delas se sobressaia.”

Vejamos porém, o que diz Noronha (1997) sobre o mesmo ponto:

As cidades são classificadas segundo as suas funções: 1. Turísticas: Olinda (PE) e Ouro Preto (MG); 2. Industriais: Volta Redonda (RJ) e Ipatinga (MG); 3. Religiosas: Aparecida (SP) e Palmelo (GO); 4. Portuárias: Santos (SP) e Paranaguá (PR); 5. Político-administrativas: Brasília (DF) e Natal (RN); 6. Cidades-dormitório: S. João de Meriti (RJ) e Paulista (PE). (NORONHA, 1997, p. 34).

Torna-se insuficiente apreendermos a historicidade destas cidades utilizadas como exemplos no texto acima. Ao proceder assim, o autor resumiu demais a malha de relações vividas nessas cidades. É possível somente ao aluno assimilar que tais cidades se destinam a cumprir dadas funções, sucumbindo aí toda a dinamicidade social que as envolve. Trata-se, portanto, de uma abordagem preeminente tradicional.

Preferimos a forma como as funções das cidades foram apresentadas por Vesentini, ao reconhecer que as cidades podem exercer, sim, uma só função, mas a maioria delas exercia e exerce funções diversificadas, não sendo, portanto, correto classificá-las quanto a sua origem exclusivamente com uma só função.

Certamente, um dos elementos de maior destaque nos livros didáticos estudados é a “urbanização”. É fato posto que este termo adquire nos materiais analisados muitas versões.

Noronha escreve sobre o tema de forma concisa, não deixando margem a uma análise mais aprofundada, que leve à compreensão do fenômeno urbanização, sob o subtítulo “A Urbanização das Cidades”: “Esse fenômeno tomou grande impulso a partir do século XX. O crescimento dos grandes centros urbanos gerou subúrbios, que são os bairros que surgem e se desenvolvem na periferia urbana ao longo das grandes vias de circulação”. (NORONHA, 1997, p. 37). Acrescenta ainda que o principal fator da urbanização das grandes cidades brasileiras foi o movimento migratório.

Diante de como foi exposto o tema por este autor, o que nos inquieta é o fato da desconexão entre as informações tratadas. Qual a causa do impulso que tomou o fenômeno no século XX? O porquê dos fluxos migratórios? Por que abusar de simplismo para conceituar subúrbios? Acreditamos que esse tipo de discurso em um livro didático acaba funcionando como um escamoteador da realidade, que reflete, mais uma vez, os preceitos tradicionais da Geografia.

Um outro uso que o mesmo autor faz do termo urbanização é relacionando-o aos dados estatísticos de população das cidades. Vejamos o que diz:

[...] Tomemos, por exemplo, duas capitais brasileiras: Goiânia (GO) e Belo Horizonte (MG). Goiânia passou de 53.000 habitantes, em 1950, para 998.000, em 1996. Belo Horizonte, que em 1900 contava com apenas 13.000 habitantes, já em 1996 atingia 2.092.000 habitantes [...]. (NORONHA, 1997, p. 38).

Consideramos que entender urbanização como crescimento da população em determinada área, de forma extremamente quantitativa, significa voltar àquela velha Geografia presa ao descritivo e ao formal.

Numa perspectiva diversa, os outros dois autores optam por abordagens que explicam a urbanização a partir da industrialização e outros fatores.

Vesentini se refere à industrialização enquanto propulsora da urbanização, explicitando as diferentes intensidades e processos que se desenrolaram entre países ricos e pobres. Diz o autor:

Nas cidades do Primeiro Mundo, pela primeira vez na história da humanidade, a indústria propiciou a construção do espaço geográfico contemporâneo. Em outras palavras, a moderna sociedade construiu – e continuamente reconstrói – um espaço que atende aos seus interesses. É o espaço urbano, que constitui o meio ou ambiente mais humanizado, com maiores transformações da natureza”. [...] O processo de industrialização tardia, que caracteriza os países do Terceiro Mundo, explica por que é recente a urbanização nesses países. [...] A planificação econômica é o elemento responsável pela urbanização no Segundo Mundo. Como em geral as indústrias não se concentram apenas em algumas regiões, as cidades não cresceram demais. (VESENTINI, 2000, p. 56).

Porém, o autor só dirige uma ênfase maior à diferença temporal entre indústria e cidade quando se refere à urbanização brasileira. Faz-se necessário aqui nos lembrarmos que o surgimento das cidades se deu muito antes do surgimento da indústria. Não devemos esquecer que o homem estabeleceu as primeiras cidades há mais de 5.000 anos. Achamos por bem frisar isso, uma vez que a história se perde, cidade e indústria parecem ser simultâneas no tempo e no espaço, fazendo com que os alunos não sejam capazes de abstrair sobre o exposto e relacionar o surgimento das cidades ao da indústria.

Mas ao tempo que fizemos a observação acima, queremos aqui enriquecer um pouco nossa discussão, com um breve aparte do autor João Rua, que assinala a importância da indústria no processo de urbanização:

A indústria acelerou o processo de desenvolvimento das cidades. Concentrou população, para servir de mão-de-obra e de mercado; definiu as classes sociais básicas que se multiplicaram em setores mais diversificados, à medida que a sociedade se tornava mais complexa; deu à cidade a característica do capitalismo: a concentração, tanto a nível espacial quanto social, deu à cidade moderna a fisionomia que ela apresenta como fruto da industrialização, enquanto expressão plena do modo de produção capitalista, que se transformou na forma hegemônica de organização da sociedade em que vivemos. (RUA et al 1993, p. 86).

Entretanto, ao relacionar os fluxos migratórios do campo para a cidade, impulsionados pela industrialização, Vesentini abre um leque relevante de questões relacionadas à problemática socioespacial:

As metrópoles exercem um verdadeiro fascínio sobre os homens do campo, que acreditam lá encontrar condições mais favoráveis de vida. [...] A realidade, porém, é diferente, pois o número de empregos oferecidos pelas indústrias é muito menor que o esperado. Isso explica as diferenças sociais tão acentuadas, principalmente nas grandes cidades do Terceiro Mundo, onde vivem pessoas muito ricas e outras extremamente pobres. (VESENTINI, 2000, p. 57).

Outro ponto importante é a menção que faz o autor, embora rasteiramente, sobre o fenômeno da economia informal, presente nos grandes centros urbanos. Diz ele:

Ao mesmo tempo, a necessidade de sobreviver nas cidades acaba levando a maior parte das pessoas vindas do campo a trabalhar no setor terciário não qualificado: serviços em residências (empregos domésticos) e nas ruas, onde freqüentemente crianças e adultos vendem todo tipo de produto ou simplesmente pedem esmola. (VESENTINI, 2000, p. 57).

O autor Melhem Adas, no entanto, articula seu discurso, considerando a industrialização, não a única, mas uma das causas da intensa urbanização brasileira, diz o autor:

O crescimento da população urbana do Sudeste, de 1950 a 1960, resultou, dentre outros fatores, da intensa industrialização iniciada principalmente durante a década de 1950. A industrialização do Sudeste abriu novas fontes de emprego, atraindo a população rural não só da própria região, mas também de outras regiões e até mesmo do exterior. (ADAS, 1999, p.42).

Para o autor, existem outras causas para a urbanização brasileira, como o crescimento natural da população, a compra de pequenas e médias propriedades rurais por grandes proprietários (o que causou a migração dos pequenos proprietários para a cidade), a atração exercida pelas cidades, a busca por melhores condições de vida, entre outras.

O entendimento que temos a partir do exposto é que a urbanização, nos livros didáticos de Geografia, não ganhou ainda o significado de processo de construção da cidade e da vida urbana, como deveria.

É válido mencionar agora um outro elemento que é intrínseco à análise dos três autores: a problemática socioespacial. Vesentini não colocou de forma tópica o tema, mas deixou claro, como vimos anteriormente. Noronha escreve sobre o enunciado com o subtítulo “Os problemas das cidades” e Adas dirige a discussão no título secundário “Problemas urbanos: favelamento, desemprego e subemprego, violência e transporte urbano.”

Vejam primeiro a forma como coloca Noronha:

Os problemas principais que encontramos nas cidades são normalmente o saneamento básico, os transportes, o crescimento desordenado, a falta de trabalho, a poluição e habitação. [...] Com o crescimento urbano desordenado e que escapa a qualquer planejamento demográfico, as cidades brasileiras começaram a enfrentar graves problemas, tais como: desemprego e subemprego; favelização, isto é a construção de casebres sem infra-estrutura urbana; pobreza; criminalidade; a insuficiência dos serviços básicos e a poluição industrial que contamina o ar, o solo e as água. (NORONHA, 1997, p. 40).

Damos como válida a reflexão do autor, porém não poderíamos deixar de apresentar contestação quanto ao modo descritivo como são colocados tais problemas. Suas causas não poderiam permanecer na obscuridade.

Adas trata o assunto partindo de uma postura fundamentada na crítica social, dando a condizente relevância ao tema. Este autor cita como causa da favelização a falta de empregos na cidades e a baixa renda da grande parte da população e, como justificativa à falta de empregos, a crise do sistema capitalista no Brasil e no mundo, enfatizando a desaceleração da economia nacional e a falta de investimentos governamentais nos setores produtivos. O autor toca num ponto importante: a destinação de grandes divisas nacionais para o pagamento de juros da dívida externa brasileira.

O autor aborda ainda de forma coerente o problema do emprego e do subemprego, explicando a gênese dos fatos, procurando caracterizar cada um dos elementos. Vejam por exemplo, quando diz do subemprego:

Subemprego corresponde à situação em que o trabalhador se dedica à prestação de serviços avulsos, apenas em certos períodos do ano, em geral em troca de baixa remuneração. São subempregados aqueles que vivem da venda de mercadorias nas ruas, os lavadores e guardadores de carro, os vendedores de flores, frutos, flanelas e muitos outros objetos nos semáforos, etc. (ADAS, 1999, p. 47).

Na referência que faz ao problema da violência urbana, Adas adquire uma postura ainda mais crítica e severa. Vejam:



A falta de moradias, o desemprego, o subemprego, a inflação alta, os baixos salários, o agravamento da crise de saúde (falta de hospitais, médicos, péssimo atendimento, remédios cada vez mais caros), o incidente e vergonhoso exemplo de corrupção e desonestidade no tratamento do dinheiro público, dado por muitos políticos e governos, e sua impunidade, a existência de um código penal com muitas falhas facilitaram o crescimento da violência urbana.. (ADAS, 1999, p. 48).

O que nos chamou bastante atenção neste último autor foi o uso que fez de textos complementares, ricos na observância da cidade enquanto espaço socialmente segregado, e comprometidos com o despertar da cidadania no educando.

O primeiro dos textos, intitulado “A cidade é uma paisagem humana ideal para observarmos as desigualdades sociais”, simula um vôo sobre a cidade. Faremos um apanhado dos trechos principais a seguir:

Iniciamos nossa observação pelo centro da cidade. Do alto, vemos, então, a igreja matriz, a praça arborizada, as áreas comerciais, as ruas asfaltadas, os postes de eletricidade, os pontos de ônibus, os sacos de lixo na calçada para serem recolhidos. [...] Afastando-nos do centro para um certo bairro, observamos casas bonitas, construídas em terrenos grandes, muitas delas com piscinas, jardins etc. Ruas asfaltadas, pontos de ônibus, postes de eletricidade, avenidas com jardins centrais. [...] De um outro lado da cidade, observamos algumas indústrias, barracões, depósitos, oficinas. [...] Agora estamos sobrevoando um novo bairro. Casas pequenas inacabadas, com tijolos à vista, poucas ruas asfaltadas. [...] Próximo desse bairro vemos, então, uma favela com barracos e mais barracos, construídos com restos de madeiras, de caixas de maçã, telhados de folha de zinco ou de lata. [...] o lixo está espalhado, há valetas por onde corre água suja. (ADAS, 1999, p. 50).

O autor, a partir da observação do texto, coloca que existem dois tipos de cidade: a formal – a cidade dotada de uma boa infra-estrutura (os bairros centrais e nobres) – e a cidade informal, aquela desprovida de infra-estrutura (constituída pela periferia e os bairros pobres).

Seguindo, o autor lança uma série de questionamentos extremamente relevantes, como: “Por que ocorre essa brutal diferença entre as condições de vida dos moradores dessa cidade?” E conclui dizendo: “por tudo isso, então, é que se pode afirmar que o espaço geográfico urbano (a cidade) é a expressão visível das desigualdades sociais ou da enorme desigualdade de distribuição de renda entre as pessoas.”

No segundo texto complementar, que leva o título: “Existe algo a fazer?”, retirado do livro “Criança e miséria”, o autor coloca sua preocupação com o despertar da cidadania na escola. Relacionaremos alguns trechos, que delinearão o eixo central do que se discute no texto. Vejamos:

Cada um de nós tem um lugar na sociedade, como estudantes, como profissionais, como pais de família, e os deveres precípuos de cada situação não excluem os inerentes aos de cidadãos de fato e de direito. [...] Temos exercido verdadeiramente nossa cidadania, ou repetido à exaustão o modelo paternalista e piedoso que não promove o outro, antes o inferioriza?. [...] Repudiamos a devastação da natureza, mas o que fazemos quando somos solicitados a deixar os carros em casa para não engrossar o trânsito no centro das grandes capitais? Que atitudes temos diante de movimentos de participação comunitária que pedem presença e atuação? Exigimos benefícios de uma ordem social perfeita e democrática, mas negamos, na maioria das vezes, a participação pessoal, o compromisso efetivo com os cidadãos [...]. (ADAS, 1999, p. 50).

É iminentemente valorosa a inserção nos livros didáticos de questões que incitam a discussão da cidade enquanto materialização do trabalho social, e por isso prenhe de conflitos e contradições.

Entendemos que, embora a leitura complementar da obra não seja uma realização do autor, este, no entanto, manifesta-se claramente sensível quanto a sua intenção de desafiar o leitor à reflexão de suas ações sociais, revelada, por exemplo, quando indaga no trecho: “[...] Temos exercido verdadeiramente nossa cidadania? [...]”. E é justamente essa interatividade estabelecida com o leitor, o aspecto qualitativo, que destaca a obra de Adas. Dizemos isto por entendermos que os textos complementares citados ganham um caráter mais instigante, passíveis de respostas que despertam o sentimento de cidadania no aluno nas aulas de Geografia.

## **CIDADE E CIDADANIA**

Após a reflexão feita sobre a cidade nas aulas de Geografia e sobre o estudo desta nos livros didáticos, achamos relevante constituir uma nova vertente nesta pesquisa: discutir acerca da relação entre o estudo da cidade e a construção da cidadania.

Para tanto, centraremos nossa reflexão na cidade, compreendida enquanto forma resultante da ação humana, prenhe de contradições e desigualdades, procurando assim, entendê-la como um instrumento educativo, capaz de fomentar a capacidade crítica no homem cidadão, encarado aqui como um ser concreto, realizador de seu espaço e concomitantemente de sua história, compreendido enfim, como o cidadão.

Num ato de justificar nossas proposições, falemos primeiramente da importância do estudo da cidade nas aulas de Geografia. Entendemos que a percepção desta, enquanto forma material das diferenças e contradições da dinâmica social, prescreve o desenvolvimento do sentimento de cidadania.

Nessa perspectiva, o espaço geográfico, em sua dimensão urbana, não é simples localização do fenômeno. O espaço geográfico é um produto social e histórico onde o homem não se relaciona simplesmente com a natureza, mas a partir dela, pelo processo do trabalho, apropria-se da natureza transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade. (CARLOS, 1999, p. 86).

No entanto, é fato que a discussão do estudo da cidade sob a ótica proposta exige um maior aprofundamento e nos encaminha na junção de uma série de aspectos intrínsecos e intensamente proeminentes, como a apropriação e usos na/da cidade, a produção do espaço, o direito à cidade, entre outros.

Entender o espaço da cidade enquanto espaço social requer, necessariamente, que reflitamos sobre a apropriação deste, uma vez que um espaço só se configura socialmente se for apropriado.

Consideremos, então, a gritante diferenciação quanto ao poder de apropriação do espaço da cidade pelos diversos grupos sociais, e muitas vezes por indivíduos isolados; uma disparidade erguida sobre a égide do modo de produção capitalista, onde a possibilidade de posse da terra urbana se concentra na mão de poucos, e onde muitos não chegam a possuir uma fração modesta desta terra. Acreditamos que tais questões convergem numa discussão por demais rica nas aulas de Geografia.

A discussão sobre a apropriação do espaço urbano deixará fortes evidências para o entendimento das desigualdades socioespaciais, uma vez que, através da observância das diferenças entre os lugares, pode-se alcançar meios de entendimento da configuração espacial e, conseqüentemente, da fragmentação do espaço da cidade, fruto de um processo extremamente desigual de produção e organização urbana.

Compreendo cidadania envolvendo, claramente, a questão da sociedade civil e suas formas de apropriação do mundo produzido por ela, para além das formas de representação política, que se desenvolveram e, muitas vezes, substituem a

apropriação concreta, por sua mistificação e espetacularização. (DAMIANI, 1999, p. 51).

O estudo da cidade como um conjunto viável à construção da cidadania exige ainda a discussão sobre a produção do espaço urbano, buscando aqui entender a ação dos mais variados agentes envolvidos no processo, não excluindo deste o educando.

De forma lacônica, a cidade vista como o espelho das contradições previstas pelas relações sociais nos dirige a reflexão das formas de produção do espaço da cidade, processo este regido por diferentes necessidades e pontos de vistas de agentes sociais concretos e diferenciados. Isto relega à cidade, neste contexto, dois aspectos importantes: o da fragmentação, uma vez que sua produção se dá sob óticas e necessidades distintas, e por isso os espaços refletem a ação de seus produtores; e o aspecto da articulação, entendendo que, embora funcionalmente díspares e segregados, os lugares na cidade estabelecem interrelações de dependência, de usos e de trocas.

Neste momento, atentamos como maior ênfase para o aspecto da segregação socioespacial, levando em consideração a indissociável relação entre produção do espaço urbano, propriedade do solo e seus respectivos usos.

Isso porque a cidade parece se distanciar (enquanto construção e uso) do cidadão. Feita a obra, o sujeito não se reconhece nela e nem é reconhecido, pois trata-se de um esforço produzido em funções de finalidade estranhas às necessidades, distantes de seus sonhos e utopias. Há uma distância social entre o ato de produzir as obras e os produtos e de apropriar-se deles que faz com que a identificação do homem com aquilo que o cerca apareça como estranhamento. (CARLOS, 1999, p. 80).

Desta maneira, podemos ter a idéia de que os habitantes da cidade, vítimas incontestes de uma distribuição de renda extremamente irregular, se vêem diferenciadamente dotados de poder de compra do espaço citadino (o espaço sob a ótica do sistema capitalista torna-se mercadoria de extremo valor de venda) e que, por conseqüência, apelam para outras vertentes que os levem a suprir suas necessidades de consumo espacial, estabelecendo, por exemplo, espaços extremamente segregados (as favelas), áreas de moradia caracterizadas muitas vezes como áreas sub-humanas de moradia, em completa e absurda disparidade aos bairros residenciais de classe média, estabelecidos em áreas atendidas por um conjunto eficaz de equipamentos urbanos (asfalto, água, luz, esgotos, etc.)

Na realidade, o espaço se reproduz, reproduzindo também a contradição entre sua produção socializada e a apropriação privada. O choque é maior quando se observam as áreas da cidade destinada à moradia. É onde a paisagem urbana mostra as maiores diferenciações, evidenciando nitidamente as contradições de classe: a uma morfologia social estratificada corresponde um espaço social estratificado. (CARLOS, 1999, p. 85).

Há que se citar um ponto inerente à discussão, o direito à cidade, entendido aqui como o acesso aos meios de consumo dos equipamentos coletivos e usos da terra urbana, ou seja, a cidade organizada espacialmente segregando espaços, indeferindo serviços a uma parcela estimada de sua população. Como afirma Santos: “Um resultado da planificação urbana capitalista combinada com o processo especulativo do mercado é a distribuição desigual dos equipamentos educacionais e de lazer”. (SANTOS, 1993, p. 90).

No entanto, há de se convir que neste país a figura do cidadão é exaltada em momentos propícios, chamada a atender interesses outros que não de sua realidade imediata, como no período eleitoral.

Discussões sobre direito à moradia, ao saneamento, ao lazer, bem como o acesso legítimo de todas as classes, sem constrangimentos, a todos os lugares da cidade, são inferiorizados pelo poder público na cidade.

O discurso das liberdades humanas e dos direitos seus garantidos é certamente ainda mais vasto. Tantas vezes proclamado e repetido, tantas vezes menosprezado. É isso justamente o que faz a diferença entre a retórica e o fato. O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pelo qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. (SANTOS, 1993, p. 7).

Certamente a discussão acerca de aspectos de suma relevância como a apropriação do espaço, sua produção, bem como os direitos na cidade, o esclarecer sobre os diversificados papéis dos agentes envolvidos na trama cotidiana que rotineiramente escrevem e reescrevem a história na/da cidade, entre uma outra série de fatores consideráveis, se convergem, nas aulas de Geografia, num ponto essencial, que reiteramos ser o ponto de partida para o desabrochar crítico do aluno. Acreditamos que a reflexão do educando acerca de tais eixos, presentes diariamente no seu cotidiano, acabam fazendo com que ele se perceba como agente ativo, atuante na produção de seu espaço vivido.

Após todas as considerações feitas, achamos legítima a colocação de duas pertinentes indagações: Não seria a escola o *locus* provedor da cidadania? Por que a educação formal tranca às escuras as abordagens de tais questões da cidade? Numa primeira tentativa para elucidar tais proposições, procuremos organizar nossas idéias e reflexões sobre a escola e o ensino, particularmente o de Geografia.

Quanto à escola, podemos considerar, num primeiro efeito, sua relação com a reprodução das desigualdades sociais. Podemos, *a priori*, concebê-la como um aparelho a serviço das forças dominantes, com o objetivo básico de assegurar a continuidade das relações de expropriação.

A escola, como todos os aparelhos nascentes e subordinados ao Estado, tem ainda a função de impor aspectos de vidas, repassar valores e dirigir as mentes discentes à perfeita atuação nos variados graus das atividades profissionais. A escola atua, assim, na qualificação de mão-de-obra para o trabalho, assumindo um papel incitante de disputa pelo poder, refletida pela qualidade de sua ação, ou seja, referendamos, por exemplo a seleção, as arcaicas avaliações, as notas, as sanções etc.

No entanto, a escola não se restringe a esse aspecto tão somente, embora esse seja um de seus traços essenciais. A escola, ao mesmo tempo que se reverte neste instrumento de dominação, se constitui igualmente num espaço que comporta as diferentes ideologias de classes. “Ela é também, e *ipso facto*, um campo de lutas de classes, um *locus* de reprodução de poder, mas onde, dialeticamente, podem-se implementar práticas que questionem esse poder e esbocem novas relações societárias”. (VESENTINI, 1992, p. 70).

Queremos, entretanto, ressaltar que não tratamos aqui amiúde as posturas escolares; estamos refletindo sobre a escola de modo genérico, porém cientes de que existem escolas com funcionalidades diversas, com ações de professores diferentes e clientelas estudantis também específicas.

Entretanto, concordamos que nossas proposições podem ser relativizadas. O espaço da escola não se configura apenas como o local da reprodução das ideologias das classes dominantes, afim de prosseguirem com a dualidade: dominados e dominadores, através do repasse exagerado de informações alheias ao mundo experimentado pelo aluno. Acreditamos, sim, que ela possa se reverter numa ferramenta extremamente capaz de fazer nascer neste aluno a capacidade de agir criticamente sobre seu cotidiano. Nestes termos, estamos nos referindo à escola como o *locus* de estímulo da cidadania plena, como bem define Milton Santos:

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ele se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, neste sentido que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. (SANTOS, 1992, p. 7).

Consideramos, então, que a função da escola deva ser fornecer ao aluno as bases necessárias à real constituição de sua cidadania, e nisto entendemos o relevante compromisso da Geografia para com esse processo, notadamente pelos temas e assuntos intrínsecos a esta ciência. No nosso discurso, damos ênfase ao estudo da geografia da cidade, como um desses temas de suma importância no trabalho de construção da cidadania.

No entanto, temos de considerar no ensino de Geografia, propositadamente a Urbana, uma série de constituintes, que condicionam à não realização do processo de despertar crítico do aluno, como experimentamos no início da pesquisa, na análise de alguns livros didáticos que num percentual consideravelmente elevado não relacionam preocupações quanto a isso. No entanto, não devemos esquecer que os livros didáticos, infelizmente, na grande maioria das salas de aula, são autoridades preeminentes no ensino; o que estiver neles contidos é encarado como verdade.

Como pudemos experimentar, no caso do estudo da cidade, os materiais analisados deixaram muito a desejar, a vasta sucessão de informações esparsas, que de um modo geral relegam à cidade uma “funcionalidade natural”, ou seja, seu processo de constituição ou produção, são obras do acaso ou do natural, onde o relacionamento disto com a dinâmica social e com a atuação do homem socialmente organizado, pouco se expressa ou de forma alguma se verifica, acabam por constituir um dos entraves ao desenvolvimento da cidadania na escola.

A Geografia é uma ciência social, ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço. [...] A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI, 1998, p. 57).

Neste entendimento, gostaríamos de referendar como uma das partes essenciais neste processo, a ação docente. De modo superficial, percebemos que não estão claras ao docente suas reais possibilidades quanto ao trato do estudo da cidade nas aulas de Geografia. Acreditamos também que uma parcela significativa de nossos professores não vislumbra ainda uma Geografia não somente orientada por livros didáticos, muitas vezes sem grandes préstimos e contribuições. Não acreditam ainda no seu poder, devidamente consciente, de transformação ou adaptação de currículos exteriores às necessidades de sua sala de aula, e conseqüentemente no seu poder de intervenção nos discursos incontestes pré-estabelecidos.

No entanto, para que nossa reflexão ganhe maiores significados, daremos continuidade a esta pesquisa, buscando compreender as realidades no ensino de Geografia de algumas salas de aula, norteados pelos depoimentos de alguns professores das redes de ensino pública e privada de nossa região, mais especificamente da sede do município de Sobral.

## **DA IMAGEM DA CIDADE À PRÁTICA DOCENTE**

Nos momentos anteriores, buscamos a reflexão acerca do ensino de Geografia, tendo como ponto culminante das discussões a relação entre esse ensino e a cidadania, considerando como instrumento capaz de consolidar este processo os conteúdos de Geografia Urbana trabalhados na escola, uma vez que constatamos ser o espaço da cidade o lugar das experiências cotidianas mais imediatas, permeado por contradições e desigualdades. Sendo assim, procuramos encará-la como um instrumento pedagógico suficientemente apropriado à construção da cidadania na escola.

A análise que ora se inicia é destinada aos depoimentos de docentes das redes pública e privada da sede do município de Sobral.

Ressaltamos que, para melhor validarmos este momento, tivemos a preocupação de entrevistar docentes que trabalham com os livros didáticos citados neste trabalho. Tentaremos, a

partir de então, analisar os discursos, buscando a confrontação com a reflexão por nós já realizada acerca de tais materiais.

Foram entrevistado cinco profissionais, embora inicialmente nossa meta fosse trabalhar com todos os professores de Geografia da 6ª série das dez maiores escolas da cidade de Sobral. Porém em cinco dessas escolas, ou os professores se negaram a dar seus depoimentos, achando que poderiam sofrer algum tipo de represália por parte da direção das escolas, ou não nos foi permitido por coordenadores sequer nos dirigirmos aos professores.

Quanto à opção metodológica para a realização da pesquisa empírica, elegemos a técnica de “entrevista aberta”, por acharmos que na forma de questionários previamente distribuídos, as respostas se tornariam mais pontuais e conseqüentemente distorcidas quanto à realidade que pretendíamos desvelar. Os depoimentos foram norteados principalmente por três questões, consideradas por nós extremamente permeadas de significação.

A primeira indagação que fizemos foi pertinente à escolha do livro didático. Entendemos que a escolha do material a ser utilizado na sala de aula se converge num ponto significativo. Dizemos isto embalados, infelizmente, na representação assumida ainda pelo livro didático no ensino formal, “o detentor do discurso competente”, inquestionável.

Os depoimentos sobre a primeira indagação, traduzem o seguinte:

Não houve escolha, houve adoção; quando entrei na escola, já havia ocorrido dez dias de aula. Atendendo a cobrança dos pais a escola adotou Melhen Adas no ensino fundamental. (Professor 1).

Quando eu cheguei na escola, o autor, esse livro já tinha, já estava lá, já tinha sido escolhidos pela escola e por outros professores. (Professor 2).

Não tivemos a oportunidade de escolher o material didático a ser trabalhado. (Professor 3).

Quando fui chamada para trabalhar com o fundamental II, os livros já haviam sido escolhidos por outros professores e pela orientadora pedagógica. (Professor 4)

O autor José William Vesentini foi escolhido porque os conteúdos expostos nos seus livros são de muita coerência e objetividade. São textos que auxiliam na formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de opinião própria. (Professor 5).

O fato de a grande maioria dos professores não ter tido a oportunidade de escolha dos livros didáticos a serem utilizados nas suas aulas nos leva a questionar a inadequação destes frente à proposta pedagógica dos referidos professores, compreendendo também que a não-escolha dos livros pelos docentes pode constituir uma considerável defasagem entre estes materiais e a realidade vivida pelo educando.

Cabe, então, ao professor, o elemento mais conhecedor da realidade de sua sala de aula, buscar meios de equilíbrio entre o conteúdo que se tem no livro e sua ligação com o espaço próximo. Acreditamos assim que uma das práticas comumente empregada nas aulas de Geografia, caracterizada pela exposição primeira do que está escrito no livro didático, em detrimento do conhecimento do aluno, embora distorcido de seu espaço de vivência, deva ser revista.

A segunda indagação posta aos professores foi a seguinte: Como você trabalha os conteúdos sobre cidade (ou Geografia Urbana) na sala de aula? Qual a metodologia? As respostas foram:

A cidade é trabalhada na 6ª série somente, e é muito superficializada. O autor insere meia página com a noção de município e de cidade dentro do capítulo da explosão urbana, o resto se quiser o professor invente com sua criatividade. (Professor 1)

Trabalhar esse tema geografia urbana na sala de aula é um pouco difícil, a gente fica meio restrito a certas coisas. A gente pode notar que dentro desse conteúdo fica ainda faltando algo sobre a total realidade. Fala-se parcialmente sobre a situação de moradia, habitação, como foi construída a cidade, a aglomeração de pessoas vindo do campo para a cidade. [...] Às vezes seria interessante sair da sala de aula, mas fica muito difícil quando se trabalha com muitas 6ª série, a gente prefere trabalhar somente em sala, através de debates, aula expositiva. (Professor 2).

O livro pelo qual trabalhei abordava a questão da cidade, procurava situar o aluno no espaço e no tempo. Através de textos e da mostragem e compreensão da realidade procurava fazer que os alunos se vissem inseridos nesta realidade. [...] Apesar de não ter condições de trabalhar com aulas de campo e ver com os alunos a realidade nua e crua da verdadeira transformação do espaço ou da construção da cidade, por trabalhar com turmas noturnas e com uma classe seletiva em que todos trabalhavam diariamente, é importante em um determinado momento que o aluno compreenda sua realidade. (Professor 3).

O livro diz muito pouco da Geografia Urbana, mas a gente busca através de leituras trabalhar tentando relacionar o conhecimento que tá no livro com a vida do aluno. Se o aluno por exemplo, tiver nas explicações o dia-a-dia dele, se torna mais próximo esse conhecimento, se torna informações da realidade e desperta nele a atuação dele para que ele possa contribuir mais com o próprio papel de cidadão. (Professor 4)

Os conteúdos de Geografia são trabalhados com objetivos que atinjam a aprendizagem. E se tratando de conteúdos sobre a cidade, consideramos a vivência do aluno e então seguimos para um todo mais abrangente. Levamos o aluno a refletir e participar ativamente, criticando e analisando o espaço estudado. [...] A metodologia aplicada é baseada nos conhecimentos dos alunos e de acordo com o tema, utilizamos vídeos, aulas expositivas, cartazes, aulas de campo. (Professor 5).

Fica evidente na análise da maioria das proposições colocadas pelos professores a preocupação em se cumprir o que rege o livro didático. Reiteramos que o docente deve ter consciência das possibilidades de uma reestruturação e adequação do está descrito no livro, das possibilidades de utilização de outros recursos didáticos, como os citados no depoimento do Professor 5. Indagamos a esse respeito o seguinte: será que por não estar devidamente encaixados no livro didático, os conteúdos relacionados à “geografia da cidade” não mereçam da parte do professor a atenção necessária?

O livro não se converte numa verdade sagrada, seus modelos estão aí para ser aferidos, contestados. Se o conteúdo não está colocado de forma satisfatória, cabe ao professor elaborar metodologicamente suas alterações. O que percebemos, no entanto, na maioria dos depoimentos é a evidência de uma postura pedagógica conservadora, que ainda adota, basicamente, como únicas metodologias no ensino de Geografia o cumprimento do conteúdo do livro didático e/ou as aulas de campo.

As possibilidades quanto às práticas metodológicas são ilimitadas (pelo menos diante de nossa utopia e em relação o que sugerem leituras recentes sobre o que se discute). Há de se considerar a utilização de múltiplas linguagens na escola. Recursos, como dramatizações sobre as dinâmicas vividas na cidade, a valiosa contribuição dada pelas letras de músicas que retratam o urbano, a utilização de fotografias como resgate histórico da paisagem, reiteram nosso argumento. Enfim, o docente deve perceber as múltiplas opções e recursos de que dispõe para a revitalização de suas práticas, que devem propiciar o entendimento crítico do espaço da cidade pelo educando, despertando neste o sentimento de co-participação na produção do conhecimento geográfico sobre a cidade.

A nossa terceira e última investigação, constitui na verdade uma impressão pessoal do professor quanto à construção da cidadania e a cidade na sala de aula, seu enunciado dizia: Você percebe, ao trabalhar os conteúdos sobre a cidade, a relação entre estes e a construção da cidadania?

Recebemos as seguintes considerações:

Claro, ambos estão intrínsecos no processo de construção de valores de uma sociedade. É a falta de uma construção sólida da cidadania que trará à cidade problemas sérios das ordens socioeconômicas e naturais e também políticas. O próprio questionamento acerca da explosão urbana nos faz perceber reflexos claros da falta dessa construção. (Professor 1).

Quando a gente fala sobre esta Geografia Urbana na sala de aula, com certeza a gente comenta sobre a condição social, como as pessoas estão hoje, o que gerou essas diferenças sociais. Nós procuramos mostrar para eles, através de discussões, pra ver se notam essas diferenças: alunos de escola pública, aluno de escola particular. [...] as classes mais altas notam melhor essas questões de cidadania, as classes mais pobres deixam passar batido. (Professor 2).

A construção da cidade, seja na ela no âmbito de mudança da paisagem física ou nas questões sociais, acho de fundamental importância relacionar o estudo da Geografia Urbana ou da cidade e a construção da cidadania, pois é através dos atos, gestos, atitudes e do cotidiano dos cidadãos, cada um a um grupos exercendo seus direitos irão contribuir e fazer parte como agentes interativos na cidade. (Professor 3).

Eu acredito sim que o estudo da cidade possa propiciar a construção da cidadania, uma vez que é na escola onde temos a forma correta de passar valores, de fazer com que esse aluno tenha a capacidade de reflexão, que ele compreenda o que é uma crítica, o que é ele participar de um movimento político, não é fazer movimento partidário, não é uma politicagem, só a escola através de pessoas capazes tem essa condição de socializar um aluno, porque é claro que ele já vem com algum conhecimento de casa, mas são conhecimentos limitados, a capacidade crítica pode dizer a esse aluno que o mundo é maior que a sua casa, que a sua cidade, só através da escola é que nós podemos alcançar isso. (Professor 4).

A cidade é um espaço dinâmico. Falar de cidade isolando o cidadão como um todo é viajar sem sair do lugar, porque cidade e cidadania são assuntos amplos mas que estão interligados. (Professor 5).

Analisando a fala dos docentes entrevistados sobre o estudo da cidade e sua relação com a construção da cidadania, um fato é digno de ressalva: a simplicidade assumida diante daquilo que lhes foi indagado. A cidade em poucos momentos quase adquiriu o caráter de espaço socialmente elaborado, e a cidadania se apresentou como um simples sinônimo de direitos. É fato que não era intuito aqui obtermos definições acabadas acerca dos elementos relacionados: cidade e cidadania; no entanto, esperávamos por um discurso mais profícuo envolvendo tal relação.

Sabemos que a ação pedagógica do professor reflete em primeiro lugar suas experiências de vida e sua formação, talvez por isso queiramos encontrar aqui um fato que justifique nossas colocações. O encarar da cidade como um fenômeno abstrato deve ter sido impregnado pela incapacidade de nossos docentes em se sentirem cidadãos, não alcançaram a visão da cidade enquanto produto histórico-social da ação humana, organizada societalmente, não vislumbram ainda o processo de produção social do espaço e conseqüentemente não se vêem inseridos como participantes nesse processo. As repostas simplórias e confusas refletiram, sim, uma consciência sócio-política deficiente; tais respostas apontam para uma qualificação profissional questionável.



Acreditamos que seja papel da Geografia, na sala de aula, conduzir o aluno ao entendimento do espaço socialmente produzido, e no caso do estudo da Geografia Urbana, levar à compreensão da cidade, não como fenômeno abstrato, mas como o palco de atuação de diferentes classes sociais e que por isso mesmo se converte num espaço diferenciadamente apropriado, portador de uma dinamicidade inegável, reflexo e condicionante das ações sociais. Creemos então que o entendimento da cidade assim objetivado culmina necessariamente na questão da cidadania, refletida aqui como o olhar crítico sobre a cidade pelo seu habitante. A cidadania passa verdadeiramente a se efetivar quando o morador da cidade se percebe como um ser concreto, participante ativo no processo de produção do espaço que o cerca, e não apenas como consumidor e usuário desta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAS, Melhem. A Explosão Urbana. In: **O Brasil e suas regiões geoeconômicas**. v. 2. São Paulo: Moderna, 1999.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. A construção de uma prática de ensino de Geografia no 1º grau. **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, nº 14, out./dez. 94.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Geografia em sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB-PA, 1998.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escola e cultura urbana. A escrita na cidade; a escrita da cidade. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 6, n. 8, 1997.
- KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EUNISC, 1998.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- NORONHA, Carlos Henrique Moura Maviginier de. As cidades brasileiras. In: **A Geografia do Brasil**, volume 2. Aspectos humanos e regionais. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- PAIVA, Márcio Luis Alves. **O ensino de Geografia, a cidade e a construção da cidadania**. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2001.
- ROCKENBACH, Denise. **A Geografia Urbana no livro didático**. 1993, Dissertação (mestrado) - USP, São Paulo, 1993.
- RUA, João et al. **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- SCHAFFER, Neiva Otero e outros. **Ensinar e aprender geografia**. Porto Alegre: AGB/Editora da UFRGS, 1998.
- SILVA, José Borzacchiello da; CAVALCANTE, Tércia Correia. As questões teórico-metodológicas da Geografia Escolar. **Espaço Aberto**, n. 3, Fortaleza: AGB-Fortaleza, 1998.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim. A cidade de São Paulo no imaginário infantil piedadense. **Terra Livre**, n. 8. São Paulo: AGB-Nacional, 1991.
- SPOSITO, Eliseo Savério. **A vida nas cidades**. São Paulo: Contexto, 1994.
- VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. O meio urbano. In: **Geografia Crítica**, v. 2. O espaço social e o espaço brasileiro. São Paulo: Ática, 2000.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: \_\_\_\_\_. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e Luta de Classes. In: **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da terceira Revolução Industrial. In: **Terra Livre**, n. 11-12. São Paulo: AGB-SP, 1993.