

A CIDADE E A CULTURA URBANA: UM ESTUDO METODOLÓGICO PARA SE ENSINAR GEOGRAFIA

CITY AND URBAN CULTURE: A METHODOLOGICAL STUDY TO TEACH GEOGRAPHY

Sonia Maria Vanzella Castellar¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar da relevância do saber o que se ensina, o porquê e o como se ensina, articulando-o com as concepções fundamentadas nas teorias de aprendizagem e no campo da epistemologia das disciplinas escolares. Essa análise está focada no estudo da cidade e da cultura urbana como possibilidade de estruturar um projeto educativo interdisciplinar. A compreensão de aspectos significativos da realidade pode mudar alguns parâmetros do processo de ensino e da aprendizagem de Geografia. Nesse contexto, o aluno poderá não só compreender o conteúdo trabalhado pelo professor, como também se apropriar do sentido de identidade e pertencimento em relação ao lugar em que vive.

ABSTRACT

The goal of this article is to deal with the relevance of knowing what it is taught, the reason and how it teaches, articulating that with the conceptions based on the learning theories and in the field of the scholar's classes epistemology. This analysis is centered in the study of the city and the urban culture as possibility to structuralize an interdisciplinary educative project. The understanding of significant aspects of the reality can change some parameters of the education process and the learning

¹ Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - smvc@usp.br.

of Geography. In this context, the student will be able to not only understand the content used by the teacher, but also to assume the identity and belonging in relation to the place where he lives.

Nas últimas décadas, o conjunto de geógrafos ligados ao ensino e especificamente à metodologia do ensino de Geografia no Brasil tem procurado produzir teorias e práticas voltadas para as tarefas sociais que essa área profissional deve cumprir. Investiu-se bastante nesses anos em pesquisas sobre o ensino e a metodologia de ensino de Geografia. Foram feitos diagnósticos, colheram-se depoimentos, foram analisados materiais, elaboradas propostas. Nas discussões entre os geógrafos que atuam como professores de Geografia, percebe-se cada vez mais a incorporação dessa temática - assim como nas pesquisas acadêmicas, inclusive em dissertações e teses. Para esse estudo, os autores desse projeto contribuíram com trabalhos específicos, predominantemente voltados para as problemáticas da formação do professor e da metodologia do ensino de Geografia. Dentre eles, podem-se destacar: Callai (1996, 2000, 2001, 2002, 2003); Castellar (1996, 2000, 2001, 2003, 2005a, 2005b), Cavalcanti (1998, 1999, 2002 a, 2002 b, 2003); Simielli (1996, 2001); Pontuschka e Oliveira (2002), Braga (2000), Pinheiro (2003) entre outros.

Como resultante desse estudo, é possível verificar importantes mudanças no trabalho de alguns professores de Geografia e na aprendizagem de muitos alunos. Porém essas mudanças têm sido pontuais e não se têm notado resultados significativos e alterações nas representações que a sociedade possui em relação ao ensino de Geografia e a sua importância no cotidiano.

Considerando, então, que as propostas de alterações da Geografia escolar só ganham vida na prática realizada por professores e alunos, e que essa prática se inscreve em determinados recortes culturais, torna-se importante conhecer os sujeitos dessa prática para entender os limites e as possibilidades de que as propostas atuais se realizem de fato. Os sujeitos dessa ação são todos os envolvidos na prática escolar, ou seja, os atores da comunidade escolar, com destaque para os professores e alunos.

Destacamos os conceitos de lugar, cidade e de cultura urbana, por serem fundamentais para o estudo geográfico: mesmo que nas discussões acadêmicas apareçam concepções diferenciadas, a

investigação sobre o lugar, a cidade e o urbano é preocupação dos geógrafos desde a criação do curso de Geografia, no início da década de 1934, estruturado a partir da chegada dos professores franceses na Universidade de São Paulo (como os professores Pierre Monbeig - 1934, Pierre Deffontaines - 1934, e Emanuelle de Martonne - 1936). Na produção acadêmica desses professores podemos destacar os estudos de Monbeig “Aspectos Geográficos do crescimento da cidade de São Paulo”. Além dos geógrafos franceses, o professor Aroldo de Azevedo também possui vários estudos sobre a cidade de São Paulo, como a obra “A Geografia em São Paulo e sua evolução”.

Esses estudos mostram que as cidades têm suas especificidades, suas histórias, expressam em suas dinâmicas um modo de vida, elementos da espacialidade urbana que são comuns às cidades brasileiras e mundiais contemporâneas e à cultura. Para entendermos a complexidade das cidades, vale considerar as percepções e as concepções que temos delas. Em função dos saberes escolares e do como desenvolvê-los em sala de aula. A relevância do saber o que se ensina, o porquê e como está no fato de se ter concepções fundamentadas nas teorias de aprendizagem e no campo da epistemologia das disciplinas escolares. Portanto a falta de clareza nos fundamentos teóricos e metodológicos leva a um aligeiramento do processo de aquisição de conhecimento, retomando ao velho discurso da superação de um ensino memorístico e sem significado para o aluno.

A crítica, recorrente, é que muito embora se assuma que a metodologia de ensino deve ter fundamentos teóricos, nos diversos campos do conhecimento, percebe-se que existe um certo desconhecimento sobre as concepções e o sentido da aprendizagem na prática docente. A questão que se coloca é: como o sujeito que aprende constrói seu conhecimento? Às vezes, para não dizer frequentemente, o que ocorre é uma preocupação com o conteúdo ou com a informação sem que, entretanto, se saiba como fazer para que o aluno realmente aprenda e não simplesmente memorize, na medida em que os estudantes não são depósitos de informações.

As atividades educacionais e pedagógicas que realizamos no dia-a-dia deveriam ser enquadradas numa concepção construtivista da aquisição do conhecimento. Contudo notamos que o conhecimento formalizado e adquirido na escola acaba diminuindo a capacidade de construção do aluno. Obter conhecimento não é acumular conteúdos. Programar e organizar um currículo de Geografia implica em se ter

clareza de em qual modelo educativo estamos situando e planejando as atividades de aprendizagem. Para isso é necessário conhecer e interpretar os objetivos em relação aos critérios didáticos que devem ser estudados.

A compreensão que temos sobre a aprendizagem passa pela construção conceitual - isso significa que, em qualquer idade, o conceito elaborado pelo sujeito deve representar um ato de generalização. Sabemos que o significado das palavras evolui: por exemplo, quando a criança aprende uma nova palavra está iniciando um processo de generalização, do tipo mais primitivo; à medida que o pensamento da criança se estrutura, a noção construída é substituída por outro significado mais elaborado processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. A construção dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

É dessa maneira que entendemos que um conceito cotidiano pode ser desenvolvido em sala de aula, possibilitando um caminho para o desenvolvimento, ou seja, a evolução do conceito espontâneo em conceito científico, requalificando as hipóteses conceituais que os sujeitos têm dos objetos e fenômenos cotidianos.

Os conceitos espontâneos têm como ponto de partida as representações sociais que estão articuladas com a imagem imitativa, o simbolismo lúdico e a própria inteligência representativa. Nesse processo, deve-se considerar a intervenção da linguagem, dos signos verbais coletivos na construção de noções ou conceitos. Um exemplo desse processo é o início da alfabetização: a maioria dos alunos, nem sempre só das séries iniciais, faz distinção entre um texto e um desenho indicando que o desenho serve “para olhar”, enquanto o texto “para ler”. Segundo pesquisa desenvolvida por Ferreiro & Teberosky (1986: 47)

“nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler, porém várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem, como se fossem complementares para proceder a um ato de leitura.”

Traçando um paralelo entre o processo descrito por Ferreiro e o ensino de Geografia, observamos que a criança vive em um lugar e consegue muitas vezes descrevê-lo, porém não consegue perceber as relações sociais existentes nele. Da mesma maneira que a criança lê através das figuras ou desenhos, na Geografia os alunos lêem as paisagens dos vários lugares em que vivem e, poderão superar uma leitura superficial e estruturar os conceitos passando para uma percepção mais complexa da realidade. A leitura que a criança faz da paisagem está sem dúvida carregada de fatores culturais, psicológicos e ideológicos.

Qualquer coisa que os alunos queiram representar está relacionada com a capacidade que terão para diferenciar o significante (nomes) do significado (representações/objetos).

Para os sujeitos, os nomes vinculados pertencem aos sujeitos ou aos objetos. Ao confundirem o nome com o objeto, pode-se dizer que eles, ainda, não generalizam e não superaram o realismo nominal. Diante dessa situação o nível do desafio para o aluno é elevado, pois os alunos necessitam superar os desafios para ler e compreender textos, desenhos e relacioná-los com a realidade. Porém todas as capacidades cognitivas e superação dos desafios fazem parte do processo de processo da aprendizagem. Na fala dos alunos encontramos, ainda na 5ª série, algumas confusões entre o significado e o significante, como mostram os exemplos a seguir:

Pat (13 anos - 5ª série) - Poderíamos chamar o sol de lua e a lua de sol? - Não. - Por quê? - Porque o sol aparece de dia e a lua de noite, mas pode acontecer da lua aparecer de dia. - Poderíamos chamar a mesa de cadeira e a cadeira de mesa? - Não. - Por quê? - Porque a mesa a gente coloca os objetos e a cadeira é para sentar. - Escreva três palavras grandes. - Datilógrafo, liquidificador, abundância. - Escreva três palavras pequenas. - Mala, mico, moda. - Qual a palavra maior, boi ou aranha? - A palavra maior é boi. - Por quê? - Porque o boi é grande e a aranha é pequena. - Qual a palavra menor, trem ou telefone? - A palavra menor é telefone. - Por quê? - Porque telefone é pequeno e o trem é grande. - Escreva duas palavras parecidas com a palavra bola. - Bolo, bexiga. - Por quê são parecidas? - Porque o bolo é redondo e a bola

é redonda e a bexiga também. - Escreva duas palavras parecidas com a palavra espaço. - Espaçoso, espacinho. - Por que são parecidas? - Porque tem espaço grande e tem espaço pequeno.

Luc (15 anos - 5ª série) - Poderíamos chamar o sol de lua e a lua de sol? - Nós não podemos. Por quê? - O sol é uma coisa e a lua é outra, o sol tem reflexo, e a lua não tem reflexão. - Poderíamos chamar a mesa de cadeira e a cadeira de mesa? - Nós não podemos. - Por quê? - porque a cadeira nós senta, e a mesa a gente come em cima dela nós não pode sentar em cima da mesa. - Escreva três palavras grandes. - Guarda-roupa, escola, geladeira. - Escreva três palavras pequenas. - bala, bola, lixo. - Qual a palavra maior, boi ou aranha? - boi. - Por quê? - o boi é gordo, é grande, e a aranha é pequena. - Qual a palavra menor, trem ou telefone? - telefone. - Por quê? - o telefone ele é pequeno, e o trem é grande. - Escreva duas palavras parecidas com a palavra bola. - bala, balão, boliche. - Por que são parecidas? - elas são parecidas porque não muda muitas palavras só muda algumas. - Escreva duas palavras parecidas com a palavra espaço. - espaçoso, espelho, espuma. - Por que são parecidas? - porque tem o mesmo significado só muda algumas palavras mas eles são iguais.

Nos dois casos os alunos estão na 5ª série e têm 13 e 15 anos, respectivamente, e ambas as explicações têm referência na forma do objeto e não no significado da palavra. Em função de sua idade e escolaridade, esses alunos deveriam já ter capacidade de generalização e ter superado a relação entre nome e objeto, mas ainda não o fizeram, o que significa que terão dificuldade em compreender e estruturar conceitos científicos.

O que ocorre com os alunos, em função da formação, da dimensão social e cultural, pode acontecer com adultos: Cavalcanti (1998: 130) afirma a dificuldade que os professores de Geografia têm em relação aos conceitos basilares de sua disciplina. A falta de compreensão conceitual acaba se refletindo em uma prática pedagógica tradicional, ou seja, uma ação didática em sala de aula

que não avança do ponto de vista da construção conceitual, apenas reforça a memorização de informação.

Os conceitos permitem ao aluno, no estudo da Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e no papel que os diferentes lugares têm na vida cotidiana de cada um, além da dimensão cultural.

Organizar um currículo de Geografia a partir desses fundamentos permite ao aluno articular os conceitos científicos com as suas hipóteses levantadas com base no cotidiano.

Tendo em vista o exposto, esse estudo propõe-se a pesquisar aspectos da cultura de um dos sujeitos do ensino de Geografia - o aluno e o professor -, na expectativa de contribuir para o entendimento das possibilidades latentes e efetivas dessa prática. Porém, para que se possa mudar a prática docente é preciso inserir nessa análise as concepções e a formação dos professores, bem como as relações existentes na gestão escolar. É preciso ter clareza do papel da escola, do professor e do aluno no contexto da aprendizagem, pois mediante o tratamento adequado dos conteúdos específicos, das relações estabelecidas com as outras disciplinas escolares e a realidade é que podemos considerar avanços no processo de aprendizagem.

Esse conjunto de relações nos remete ao currículo escolar, que normalmente tem uma trajetória particular, não se tratando de uma mera transposição didática daquilo que é discutido na academia.

Os conteúdos disciplinares não são meras imposições à escola pela sociedade que a rodeia, porém essa relação não ocorre sem que haja conflitos, o que acaba individualizando a organização curricular, ou seja, há um processo de constituição do currículo (e um currículo, como resultado desse processo) próprio de cada escola. Assim, a escola não é uma retransmissora de saberes que foram produzidos fora dela, mas tem como paradigma as ciências que são referências para cada uma das disciplinas escolares.

Desse modo, a análise da disciplina escolar que faremos considerará sua gênese, sua função e seu funcionamento. É o que propomos fazer ao longo desse trabalho, de forma mais ampla para o ensino de Geografia, com base nas localidades definidas pelo projeto. Assim, compreendemos que as discussões acerca da metodologia do ensino e da didática em Geografia só terão êxito no sentido social das aprendizagens se estiverem articuladas aos conteúdos que lhe

imprimem o significado. É por essa razão que temos o interesse de centrar a discussão no conteúdo de lugar, cidade e da cultura urbana dos professores, isto é, ter a cidade como um projeto de educação geográfica.

Uma das recomendações que temos feito para a metodologia do ensino de Geografia é a de se considerar o cotidiano, o espaço vivido dos alunos como referência concreta para o encaminhamento do processo. Nesse sentido, consideramos como fundamental entender as concepções do professor sobre esse cotidiano, sobre esse espaço vivido, ou seja, suas percepções sobre o lugar de sua vivência e de seus alunos, e compreender como essas percepções podem e têm ajudado na formulação das suas propostas de ensino.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A CIDADE EDUCADORA

A contribuição que trazemos no campo metodológico já vem ocorrendo em algumas escolas de diferentes países, por exemplo, na Colômbia, com iniciativas de professores que estão se propondo a rever suas ações didáticas, sem perder a objetividade da área de conhecimento e a partir de projetos educativos que representam concretamente reflexões sobre o saber e o fazer Geografia.

Os projetos didáticos coletivos, tendo como referência a cidade, articulam algumas áreas do conhecimento para estudar a cidade, ampliando a compreensão do aluno sobre ela, assim o urbano e a cultura urbana têm importância para o método de análise do fenômeno investigado. Trazer para o currículo da Geografia a cidade e a cultura urbana como tema de projeto educativo passa por compreender a sua função, a sua gênese e o processo histórico no qual foi produzida, podendo estabelecer uma nova referência curricular para a Geografia escolar. Como consequência dessa proposta desconstruímos o senso comum, o imaginário de parte da população que considerar a Geografia uma disciplina memorística e sem importância.

Nessa perspectiva, estudar a cidade passa a ser um ato educativo e ao mesmo tempo um método de análise dos fenômenos e das relações que a estruturam, como a função. Fazer da cidade

um objeto de educação geográfica significa superar a superficialidade conceitual e estabelecer uma relação mais eficaz entre o saber formal e o informal.

Desse modo, os alunos descobrem que o estudo da cidade é mais do que uma decodificação das informações que ela revela na sua aparência. Não significa retomar as temáticas escolares em relação ao que está próximo ou distante, trabalhar o entorno por ele trazer conteúdos de mais fácil entendimento ou simplificar o objeto que se busca conhecer - a relevância dessa proposta está na possibilidade de qualificar o estudo da cidade, do urbano e da cultura urbana.

No entanto será por meio da vida cotidiana que será possível perceber as diversas cidades que existem em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Nesse sentido, a cidade pode ser entendida pela dinâmica do território, o que requer o uso de escalas de análise que estabelecem o nível de interpretação do que se investiga e das escalas cartográficas para se localizar nos mapas os fenômenos geográficos.

Ao se estudar a cidade, observam-se as áreas comerciais, o centro histórico, as áreas residenciais, a ocupação irregular, a exclusão geográfica, ou seja, investiga-se o espaço, e o aluno compreende o valor da cidade e vincula o valor do local e o sítio com o relato dos habitantes, que caracteriza a paisagem com a complexidade dos elementos locais, incluindo as segregações, as culturas singulares.

Essa compreensão da cidade e do espaço urbano permite a construção de um eixo temático de análise: cidade e cultura. Em tais contextos, aprender a cidade significa aprender que ela não é estática, mas um sistema dinâmico, no qual fluem, por exemplo, informações e cultura. Nessa perspectiva torna-se relevante compreender a cidade como um lugar que abriga, produz e reproduz culturas, como modo de vida materializado cotidianamente.

Aprender com a cidade é facilitar e socializar o processo de aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, e em diferentes áreas de conhecimento escolar, elaborando roteiros a partir da observação do cotidiano, fazendo leituras de cartas e mapas, além de organizar instrumentos de pesquisas para descobrir e analisar as várias cidades e itinerários que existem em uma cidade.

De acordo com Bernet (1993: 194), há três dimensões da relação entre educação e cidade. A primeira consiste em considerar a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, recursos, relações, experiências. Essa dimensão identifica-se com a fase: “aprender na cidade”. A segunda dimensão é a que considera o meio urbano um agente educador, um emissor de informação e de cultura; trata-se do “aprender da cidade”. A terceira dimensão é a que considera a cidade como conteúdo educativo; a expressão que a define é “aprender a cidade”.

Essa reflexão pode suscitar algumas questões: em que medida os cidadãos têm tido nas cidades o direito de viver na cidade, de circular por ela e seus lugares, de consumir seus e nesses lugares? Como estabelecer uma corrente de pensamento pedagógico que torna a cidade um local onde se materializa a educação geográfica?

Nesse contexto, Bernet (1993: 194) corrobora com essa análise ao afirmar que

“La escuela-ciudad constituye también una estrategia pedagógica de tipo propedéutico para formar al ciudadano adulto. Así, Piaget, comentando favorablemente el self-government, escribía: ‘Más que imponerse a los niños un estudio completamente verbal de las instituciones de su país y de sus deberes ciudadanos, está efectivamente muy indicado aprovechar los tanteos del niño en la constitución de la ciudad escolar para informale sobre el mecanismo de la ciudad adulta’”

Compreender a cidade nessa dimensão pedagógica configura reconhecê-la como um meio em que a escola está inserida; a cidade não terá o papel de substituir a escola na formação educativa do aluno, ela é o objeto de estudo que dinamizará a prática docente e tornará a Geografia mais significativa.

A Geografia escolar, portanto, contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

Além disso, devemos considerar a dimensão temporal como mais um constituinte da cidade: observamos diversos elementos em que o tempo pode ser percebido, tanto no que se refere ao cotidiano quanto na natureza, pois o modelado do relevo, as avenidas e ruas, as indústrias e os campos, por exemplo, revelam em suas formas, simultaneamente, o passado e o presente. Tudo isso resulta de um processo na produção e organização do espaço, analisado a partir das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

No espaço geográfico encontramos objetos técnicos, transformados ou não; nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, bem como o significado do processo de construção de sua identidade individual e coletiva.

Nesse sentido, o estudo da Geografia auxilia na formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural.

Estudar as mudanças e as permanências que ocorreram nos sítios geográficos e relacioná-los com a forma de ocupação dos lugares em diferentes períodos é explicativo para o aluno, na medida em que é possível entender as transformações das cidades e do campo e articulá-las com o meio físico e a dinâmica da natureza, o que leva os alunos a superarem uma visão fragmentada da sua realidade. Por isso há a necessidade de se estabelecerem relações entre relevo, solo, hidrografia, clima, cobertura vegetal, em diferentes escalas, e tendo uma maior clareza da ocupação do lugar.

Ao destacarmos no ensino da Geografia a localização, a origem e as características dos fenômenos, como, por exemplo, um tema no qual se inserem as bacias petrolíferas, é necessário fazer um estudo contextualizando o fenômeno, o que significa conhecer a gênese da dinâmica das placas tectônicas, a disposição dos continentes, a formação dos vales e bacias sedimentares, para que possamos relacioná-lo com a localização dos recursos minerais e os

conflitos geopolíticos entre países, sem ficar em fatos e informações que apenas tratam do tema superficialmente.

Com esse mesmo raciocínio podemos articular o estudo da dinâmica terrestre com o clima e as suas alterações para entendermos os motivos que levaram a existência das ondas gigantes “tsunamis” e as áreas afetadas, além do aumento do número de furacões e ciclones em várias partes do mundo, como o que ocorreu nos Estados Unidos. A Geografia estuda o meio e a sua ocupação, as transformações, como os fenômenos se articulam, por isso, quando lemos a seguinte notícia: Na Europa o calor é intenso, idosos e crianças estão morrendo desidratados é importante investigar os motivos: quantidade de habitantes na Terra, emissão de poluentes das indústrias e automóveis, quantidade de partículas de monóxido de carbono na atmosfera, políticas ambientais..., enfim pesquisar dados para que possamos explicar os que acontece no nosso dia-a-dia.

Vale ainda ampliar esta discussão para a possível relação entre o modelo de produção industrial e o agravamento do aquecimento global, revelando a questão do tempo social e geológico e suas consequências sócio-ambientais.

Os conteúdos que são abordados, tendo como referência os exemplos citados, possibilitam a construção do raciocínio geográfico. Ou seja, possibilitam compreender o espaço construído, a ordenação territorial, a espacialidade e/ou a territorialidade dos fenômenos, bem como a escala social de análise.

Dessa forma, o olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes lugares e escalas de análises, possibilitando superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global, superando o senso comum na ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, que acaba gerando um discurso descritivo do espaço geográfico. Nesse caso, destacamos a importância de se estabelecer relações entre essas escalas, criando condições para que o aluno ordene os espaços estudados, comparando os fenômenos geográficos, ampliando a idéia de escala.

Essa idéia se reforça, pois alguns autores, como Callai (2003) e Batllori (2002: 11) chamam a atenção sobre a importância de se eleger uma escala de análise e em seguida outra, para que o aluno consiga explicar o processo de generalização dos elementos e

fenômenos de uma área, porque em função da escala pode-se perder a noção de conjunto ou de detalhes do que está se estudando.

A interpretação dos fenômenos geográficos ganha significado quando o aluno entende a diversidade da maneira como se dá organização dos lugares, quando compreende o conceito de território, por isso reafirmamos que a leitura de mapas e a elaboração de mapas cognitivos são imprescindíveis para a compreensão do discurso geográfico.

Esse é um projeto lento e de largo alcance. Para realizá-lo, é preciso tempo suficiente para que os conceitos (geográficos e cartográficos) sejam apropriados e internalizados. Para que se viabilize, é necessário o entendimento de que a cidade é a expressão de um modo de vida e de que esse modo de vida tem como sustentação um modo de produção.

Os mapas e as imagens criados pelos alunos durante as aulas podem ser utilizados como conhecimento prévio ou estratégias para aprendizagem, podem ser pontos de partida para iniciar uma discussão e, ainda, mobilizar habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...), estimulando o pensar do espaço, a partir da observação e da comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Isso permite, também, aos alunos, entender os mapas como construções sociais que transmitem idéias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los.

Destaco, ainda, que não se trata de ensinar a cidade de modo tradicional, apenas definindo lugar e sociedade local, é preciso ter em conta todos os aspectos que estabelecem organização da cidade, as relações entre os diferentes lugares, a cultura dos grupos sociais, a economia e o processo histórico que operam em múltiplas escalas.

Trata-se de criar espaços de encontros e análises junto com os membros das comunidades, para aprender a investigar, que despertem a curiosidade para o saber e que superem as práticas pedagógicas que reproduzem esquemas rígidos de aprendizagem. Todas as cidades educam, à medida que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço, é de interação ativa e dialética.

A cidade é um espaço público por constituir-se no ambiente da vida coletiva; algumas pessoas são responsáveis pela sua gestão e

precisam, também, viabilizar e incentivar essa vida coletiva, orientar para a coexistência humana. A orientação da vida coletiva nas cidades de diferentes portes acontece em função das ações de vários agentes, que realizam diferentes atividades educativas (agências de trânsito e ambientais, escolas, ONGs). Mas a cidade não só reúne agentes, ela mesma é um agente educativo. Seu arranjo, sua configuração, é, em si mesmo, um espaço educativo.

Destaca-se, assim, aqui, a possibilidade de se efetivar um projeto de cidade educadora, que significa, entre outras coisas, realçar seu caráter de agente formador, sua dimensão educativa. Todas as cidades educam, à medida que a relação do habitante com esse espaço é de interação ativa, suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação.

Porém falar em cidade educadora no contexto do ensino de Geografia significa destacar a possibilidade de, pela mediação da escola e do trabalho escolar com a Geografia, viabilizar esse projeto, objetivando com essa mediação a formação de cidadãos que conhecem, de fato, a cidade em que vivem, que compreendem os lugares como locais produzidos segundo projetos sociais e políticos determinados e que, sendo assim, sua participação nessa produção é viável, desejável e pode contribuir para que seja garantida nela a melhor vida coletiva possível.

A cidade é educadora: ela educa, forma valores, comportamentos, ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. Por exemplo, ao se estudar a cidade de São Paulo, é importante afirmar que com 450 anos, fundada em 1554, continua sendo um núcleo da região metropolitana da grande São Paulo que conta com uma população aproximada de 17 milhões, com destaque para o Município de São Paulo, que possui cerca de 9 milhões de habitantes. Com muitas contradições econômicas e sociais é, também, uma cidade que recebeu muitos migrantes de várias partes do Brasil e do mundo, dando-lhe uma característica multicultural. Ao mesmo tempo é considerada uma metrópole nacional, com um importante centro financeiro e industrial. Atualmente passa por um decréscimo populacional, mas continua tendo a sua área urbana em expansão.

A metrópole de São Paulo, por outro lado, sofreu alterações econômicas fundamentais no decorrer de sua história, gerando novos processos sócio-espaciais. Para entendê-los é necessário analisar as transformações técnicas do processo produtivo e das formas gerais de organização da produção. A metrópole tem hoje uma estruturação espacial que foi fruto do desenvolvimento produtivo comandado pelos agentes econômicos e políticos.

Para compreender esse processo da transformação da cidade de São Paulo em uma metrópole mundializada, é preciso observar que ela foi no decorrer do tempo adquirindo status econômicos diferenciados. São Paulo foi se transformando, passando por diversas características econômicas; num momento se apresenta como capital agrícola, ou seja, aquela que concentrava o poder das negociações referentes às exportações e distribuição da produção agrícola do Estado de São Paulo, cujos resultados excedentes foram paulatinamente sendo investidos na indústria nacional. Posteriormente São Paulo tornou-se a capital industrial e durante muitos anos comandou a produção industrial, organizando os fluxos produtivos em todo o território nacional. Agora, mais recentemente, vem se tornando a capital dos serviços, responsável pela formação de um novo complexo de produção, com destaque para o setor terciário e informacional (quaternário).

Para efeitos de comparação, faz-se necessário eleger algumas escolas que se situam nas cidades citadas e realizar um estudo sobre a compreensão que os professores possuem das categorias de lugar e cultura urbana, na medida em que são conteúdos ensinados em Geografia.

A intenção é elaborar um projeto educativo para estudarmos e apreendermos elementos da cidade e da cultura urbana a partir da vivência dos alunos e professores, em espaços urbanos diferentes, no entendimento de que são atores do processo de ensino e aprendizagem, portadores de cultura que sintetiza sua experiência vivida no local, seus valores, sua formação escolar e profissional, que lhe permitiu conhecer e analisar espaços urbanos numa perspectiva de totalidade.

Nessa perspectiva, os alunos descobrem que a cidade é mais do que uma decodificação das informações que ela revela na sua aparência, mas pode-se descobrir sua história, compreender e até

questionar a organização dos bairros, a circulação das pessoas e dos meios de transporte, a oferta de espaços para lazer e cultura, a localização e distribuição do comércio e dos serviços como educação e saúde. No entanto, será por meio da vida cotidiana que se perceberão as diversas cidades que existem em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela.

Para ensinar Geografia precisamos avaliar os conteúdos desenvolvidos nas escolas, repensar o currículo do ensino básico. Incorporar nas ações do cotidiano uma proposta que tenha como objetivo criar condições para que o aluno aprenda, desenvolva os conceitos científicos, confronte hipóteses e resolva problemas. Assim, os procedimentos provocariam o aluno partir de suas hipóteses, confrontar idéias e tomar posições. Essas habilidades contribuirão para que ele desenvolva competências que, no nosso entender, estão relacionadas com a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos sistematizados.

Esse artigo é mais uma reflexão que poderá permitir uma análise da situação de aprendizagem e a importância da compreensão que os professores e os alunos têm dos conceitos geográficos e cartográficos. Provocamos, mais uma vez, o professor para que possa repensar sua prática e fazer mudanças concretas. Portanto é preciso descobrir que há outros padrões de aprendizagem, a partir de uma rede de significados, e que há necessidade de se fazer escolhas. No entanto não há fórmulas prontas e acabadas, existem sim possibilidades de ter êxitos saindo do imobilismo e atuando na perspectiva de utilizar estratégias diversificadas ao abordar conteúdos, exercitando o pensamento, dialogando e ampliando conhecimentos já adquiridos e construindo, assim, novas situações de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

BATLLORI, Roser. La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. In *Las Escalas Geográficas*. n. 32. Barcelona: Graó, Íber, 2002.

BERNET, Jaume Trilla. *Outras educaiones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudade educativa*. Barcelona: Anthropos, 1993.

CALLAI, H. C. & CALLAI, J. C. “Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais”. In. CASTROGIOVANI, A. C. (org.) Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

CALLAI, H. C. “O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise”. In. CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

_____. “O misterioso mundo que os mapas escondem”. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

CASTELLAR, Sônia M. V. “A formação de professores e o ensino de Geografia”. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros Terra Livre. 14, 1999.

_____. “O ensino de Geografia e a formação docente”. In CARVALHO, Anna Maria P. (coord.). Formação continuada de professores. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Alfabetização em Geografia. Espaços da Escola, Ijuí: Editora Unijuí, ano 10 nº. 37 jul./set. 2000., p.29-46.

_____. A Percepção do Espaço e a distinção entre o objeto e o seu nome. Ensino de Geografia, Caderno CEDES, nº. 39. Campinas: CEDES, Papirus, 1996, p.88-96.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Arte Médicas, Porto Alegre, 1986.

JUQUE, Afonso; ORTEGA, Rosario & CUBERO, Rosario. “Concepções construtivistas e prática escolar”. In ARNAY, José (org.). Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores. São Paulo: Ática, 1998.

MAURI, Teresa; SOLÉ Isabel; CARMEN, Luis del & ZABALA, Antoni. El Currículum en el Centro Educativo. Barcelona: ICE/Horsori, 1998.

