

PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO ENSINO: ALGUMAS REFERÊNCIAS DE ANÁLISE

LANA DE SOUZA CAVALCANTI^{*}

É possível, ou mesmo desejável, formular orientações curriculares comuns para o estudo da Geografia nas escolas de ensino fundamental e médio? As orientações curriculares, ao contrário, devem ser específicas para cada realidade escolar, elaboradas pelo conjunto dos professores a partir de necessidades concretas? Não conviria abolir inteiramente orientações e programas curriculares vindos de fora, já que seu objetivo é a imposição e a inculcação de saberes sistematizados oficializados, que só interessam a uma pequena parte da sociedade?

Afinal, como se estrutura e como se desenvolve o conteúdo de uma disciplina escolar? A referência básica para a seleção e organização de conteúdos e métodos de ensino deve ser a ciência ou as demandas da sociedade, dos alunos, da realidade escolar?

Essas questões estão sempre no debate sobre currículo escolar. As reformulações que tem sofrido a disciplina Geografia em seus diferentes momentos foram acompanhadas de questões como essas, destacando-se as reflexões sobre as necessidades e as possibilidades de se reestruturar essa disciplina²⁹.

A discussão atual sobre a Geografia escolar e as propostas de reorganização curricular reascendeu com o aparecimento recente de documentos oficiais como a LDB, os PCNs, os Programas Curriculares estaduais e municipais,

^{*} Prof^a. Dr^a. Do INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS, CURSO DE GEOGRAFIA/UFG

²⁹ A década de 80 é importante na história da Geografia científica e escolar no Brasil, por representar um momento de grande discussão e abertura de possibilidades de trabalho. Nos encontros da AGB, essa época marcou uma reformulação em sua organização e o início de organização de encontros específicos para o tema do ensino de Geografia. Nesse tema particular, privilegiaram-se as questões políticas e ideológicas da prática docente em Geografia (num primeiro momento) e propostas de realização de uma nova Geografia, uma Geografia Crítica, com

envolvendo diferentes especialistas na área³⁰. O resultado dessa discussão pode ser situado em duas posições: numa, busca-se consolidar um projeto oficial para o ensino em geral e para o de Geografia em particular; noutra, como resposta a esse projeto, investigam-se modos alternativos e mais autônomos de trabalho com a Geografia, sem o vínculo explícito às orientações de caráter oficial. Embora deva ser considerada positiva a existência de diferentes posições quanto ao que deve ser a Geografia na escola, razão pela qual defende-se o caráter de referência para as propostas, é importante buscar pontos comuns entre essas orientações (oficiais ou não), já que todas elas têm se colocado como tentativas de reestruturação da Geografia escolar para que ela cumpra melhor sua tarefa social para os dias atuais.

A partir dos estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos, é possível fazer-se um balanço provisório e, a partir dele, encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia de grande valor na formação de cidadãos críticos e participativos. As “idéias motrizes” que parecem estar despontando e ganhando força no âmbito do ensino de Geografia são, entre outras, as seguintes:

- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar
- A “geografia do aluno” como dimensão do conhecimento geográfico construído em sala de aula
- Seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino
- Definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais
- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar

indicações de reformulação de conteúdo curricular e sugestões de atividades, técnicas e material didático para a sala de aula (num segundo momento). (Cavalcanti, 1995).

³⁰ Refiro-me especificamente a publicações mais recentes sobre o ensino de Geografia, como as de Castrogiovanni e outros (1998a); Cavalcanti (1998), Kaercher (1997), Carlos e outros (1999).

O *construtivismo* é tomado aqui em sentido bem amplo já que não há, nas propostas para o ensino de Geografia, uma concepção única dessa proposta. É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em consequência, a ênfase em atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Nas reflexões e análises feitas por Kaercher (1997, 1998a), por exemplo, é possível ver uma preocupação constante em superar uma visão de ensino reprodutor de conhecimento e em assumi-lo como atividade de “construção coletiva do saber”. Ao assumir a idéia de conhecimento como uma construção do sujeito ante o mundo, ele recomenda:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Buscar mais de uma versão para um fato. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos. (1997, p.136-7)

Outro exemplo dessa orientação, são as formulações de Vesentini (1999) a respeito das possibilidades de a escola cumprir atualmente sua dupla função de instituição indispensável à reprodução social e de instrumento de libertação. Segundo ele, atualmente há uma necessidade de elevar a escolaridade da população brasileira em geral:

[...] *essa escolaridade tem que ser fundamentada num ensino não mais “técnico”, como na época do fordismo, e sim “construtivista”, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas.* (1999, p.20)

Na proposta de Geografia escolar expressa nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), também está presente uma concepção construtivista de ensino. No documento que traz a proposta de Geografia para a 1.^a fase do ensino fundamental³¹, essa concepção pode ser inferida, como nos trechos seguintes:

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. (Brasil-PCNs, 1997, p.115)

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia [...] (Brasil-PCNs, 1997, p.121)

Por sua vez, a perspectiva sócio-construtivista - denominação proveniente dos estudos de Vygotsky - concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (Cavalcanti, 1998). Esse entendimento implica, resumidamente, em afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade frente ao meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de incômodo desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

A referência a ações que dirigem o processo faz ressaltar outro aspecto igualmente importante: no ensino, a construção do conhecimento do aluno é

³¹ Trata-se de um documento que integra uma proposta mais ampla de estruturação de conteúdos para o ensino fundamental, para as diferentes disciplinas. Não é o caso de comentá-lo, mas quero destacar a proposta de estruturação do ensino por ciclos (4 ciclos) para substituir a convencional estruturação por série (1.^a à 8.^a séries).

socialmente mediada. Não é uma atividade espontânea do sujeito; é, ao contrário, uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente que é o professor. Ele é, tanto quanto o aluno, agente ativo no processo. É como agente que intervém no processo do aluno que ele apresenta, propõe, “coloca” como objeto de conhecimento temas, problemas, dilemas, conteúdos. Sobre a atitude sócio-construtivista, escreve Libâneo:

É “sócio” porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É “construtivista” porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor. (1995, p.6)

A “Geografia Do Aluno” Como Dimensão Do Conhecimento Geográfico Construído Em Sala De Aula

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares³² referentes ao espaço geográfico. São os resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno

Propostas atuais de um ensino crítico de Geografia são pautadas pela necessidade de se trabalhar com os saberes escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão.

³² Saberes escolares aqui devem ser entendidos como conceitos, procedimentos, valores. Isso significa que são objetos de conhecimento não apenas os conhecimentos sistematizados mas os

De acordo com Forquin (1993), na escola lidamos basicamente com 3 tipos de culturas: *a cultura escolar*, seleção arbitrária do repertório cultural da humanidade, conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, organizados, constitui o objeto de uma transmissão deliberada na escola; *cultura da escola*, desenvolvida no cotidiano da escola, conjunto de saberes e práticas da escola, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem; *cultura dos alunos e professores*, construída pelos agentes do processo escolar em sua experiência cotidiana, fora da escola, juntamente com os grupos sociais aos quais pertencem.

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em função, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção *a priori* de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente. Nesse sentido, ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes geográficos “trazidos” pelos agentes do processo de ensino: alunos e professores.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos, na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia (Cavalcanti, 1998).

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse

procedimentos, as habilidades, as estratégias de aprendizagem, as atitudes e valores ligados a esses conhecimentos.

conhecimentos nos seus espaços, discutido e ampliado, alterando, com isso, a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica.

Damiani (1999) traz em um texto recente uma discussão sobre um projeto educativo para a Geografia voltado à construção da cidadania. A autora formula a preocupação em considerar a experiência do aluno e, pelo ensino, ampliá-la:

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las. (1999, p.58)

Outro autor que demonstra preocupação com a inclusão da Geografia do cotidiano em sala de aula é Kaercher (1997, p.74), que afirma:

[...] os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (grifos do autor).

A recomendação de que se considere os conhecimentos dos alunos é feita como orientação geral ou para se trabalhar com determinados conteúdos, seja o município (Callai, 1998b), seja a globalização (Castrogiovani, 1998c) ou até algo mais específico como o tema do separatismo no Brasil (Kaercher, 1998b).

Essas orientações de se estruturar o trabalho docente considerando os conhecimentos geográficos dos alunos também perpassam a proposta de Geografia para a 1.^a e 2.^a fase dos PCNs. Alguns trechos dos documentos servem para ilustrar:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (Brasil-PCNs, 1997, p.110)

[...] mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e idéias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo [...] (1997, p.128)

Seleção De Conceitos Geográficos Básicos Para Estruturar Conteúdos De Ensino

Admitindo-se que o objetivo mais geral do ensino de Geografia é o de desenvolver o pensamento autônomo dos alunos do ponto de vista do raciocínio geográfico, tem-se considerado importante organizar os conteúdos de ensino com base em conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico. A idéia é a de que se deve encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos para que os cidadãos tenham uma consciência da espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que eles vivenciam mais diretamente ou que eles vivenciam enquanto humanidade.

No mundo contemporâneo, há uma complexificação do espaço que se tornou global. O espaço vivenciado hoje é fluido, é formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos e extrapola o lugar de convívio imediato. É, também, um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem-terra, de sem-teto.

Um espaço assim produzido, mas aparentemente desorganizado, é de difícil compreensão para o cidadão. O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer hoje, mais que antes, instrumentos conceituais que tornam

possível apreender o máximo dessa espacialidade; daí a preocupação com organizar conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos.

A formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes porque ajudam as pessoas a categorizar o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade; ele nos liberta da escravidão do particular (Coll, 1997).

As representações sociais dos alunos são importante recurso na formação de conceitos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é *compartilhado socialmente*, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa.

Em recente estudo (id ibid.), a partir de referências de autores dedicados ao ensino da Geografia, foram sugeridos como conceitos mais abrangentes: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade.

Nos PCNs de Geografia, alguns conceitos são selecionados como norteadores de toda a estruturação dos conteúdos da 1.^a fase do ensino fundamental (1.º e 2.º ciclos) e da 2.^a fase (3.º e 4.º ciclos): lugar, paisagem e território e região. Sobre esses conceitos, o documento esclarece:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às características de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. (Brasil-PCNs, 1998, p.39)

Na proposta curricular atual da rede municipal de educação de Goiânia, denominada “Escola para o século XXI”, é possível perceber uma preocupação com a formação de conceitos pelos alunos em toda a estruturação de conteúdos. Seu projeto temático geral é “Cidade e Cidadania”; a partir dele, a proposta separa, para as diferentes áreas de conhecimento, os subtemas, os **conceitos fundamentais** e os conteúdos programáticos para cada ciclo. Na Geografia para o ciclo I, por exemplo, está proposto, dentro do subtema “Paisagem e modo de vida” (que é para todas as áreas), o trabalho com os conceitos: paisagem rural, paisagem urbana, cultura, limite e fronteira. Com base nesses conceitos, organizaram-se os seguintes conteúdos: diferentes formas de produção cultural; produção individual e produção coletiva, produção de riqueza na cidade e no campo; paisagens naturais e culturais: o trabalho e a transformação da paisagem (Brasil-PCNs, 1998).

Alguns autores, formulando orientações mais recentes para o ensino de Geografia, alertam para a importância dos conceitos geográficos. Segundo Kaercher (1998a): “os conceitos não devem anteceder aos conteúdos. Estes devem propiciar que os alunos construam os conceitos”. Oliva (1999) enfatiza a importância de se trabalhar com conceitos científicos, principalmente no ensino médio. Segundo ele, não há como interpretar o fluxo das mudanças sócio-espaciais atuais sem um discurso conceitual mais organizado. Ou seja, a preocupação do professor em levar em conta os conhecimentos dos alunos e os conteúdos de temas mais contemporâneos, conjunturais, não pode levar a uma simplificação de conteúdos e a pouco trabalho com conceitos científicos.

Definição De Conteúdos Procedimentais E Valorativos Para A Orientação Das Ações, Atitudes E Comportamentos Sócio-Espaciais

Esta orientação destaca a necessidade de o professor ir além do estudo dos fatos, das definições e, especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos do ensino. O ensino é um processo que atua na formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva,

social, moral, estética, física. Para isso, deve estar voltado para além da construção de conceitos, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar.

Coll (1997) destaca alguns dos conteúdos procedimentais e valorativos para os alunos em geral: habilidades para resolver problemas; para selecionar informação, para usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas, trabalho em equipe; solidariedade com os colegas, respeito e valorização do outro. Esse autor esclarece que a diferenciação entre tipos de conteúdos é mais uma distinção pedagógica, relacionada com os objetivos e os modos de se trabalhar os conteúdos, e que os professores devem trabalhar os temas de ensino na perspectiva desses diferentes tipos de conteúdos.

Os *conteúdos procedimentais*, em Geografia, dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos. O PCN de Geografia dá destaque aos procedimentos, nos seguintes termos:

É fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares. (Brasil-PCNs, 1998, p.30)

Entre os conteúdos procedimentais da Geografia escolar, cabe destacar a cartografia. O trabalho com cartografia é um assunto recorrente nas pesquisas, seja para denunciar práticas inadequadas com a cartografia ou ausência de trabalho cartográfico, seja para propor práticas alternativas (conforme

Castrogiovanni, 1998b; Callai & Callai, 1998; Somma, 1998; Simielli, 1999; Kaercher, 1997; Cavalcanti, 1998).

A cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas.

Em pesquisas realizadas com alunos (Cavalcanti, 1998; Kaercher, 1997), verificou-se forte associação entre Geografia e mapa, podendo até mesmo afirmar-se que o mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola. Estas constatações por si só justificariam um investimento maior em se buscar formas de se aproveitar melhor o trabalho com mapas em sala de aula.

As propostas atuais de trabalho com a cartografia no ensino têm buscado banir das práticas de sala de aula aquelas convencionais atividades de copiar e colorir mapas. Em contrapartida, são recomendadas atividades que visem o desenvolvimento de habilidades de mapear a realidade e de ler realidades mapeadas, ou seja, os professores devem buscar formar alunos mapeadores (não cartógrafos) e leitores de mapas.

Os alunos devem construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando esquemas mentais já adquiridos (como nos mapas mentais) ou aprendendo elementos da cartografia para representar melhor a realidade. Os alunos precisam ter, também, a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos.

É importante assim o uso do mapa no cotidiano das aulas de Geografia para auxiliar análises e para desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Simielli (1999) traz uma proposta para a cartografia no ensino fundamental e médio, em que destaca como objetivo fundamental ajudar o aluno a tornar-se um leitor crítico e um mapeador consciente, por meio de trabalho com o produto cartográfico já

pronto, indo da alfabetização cartográfica à leitura crítica em que se trabalha com um conjunto de correlações e, por meio de sua participação efetiva na confecção de maquetes, croquis e elaboração de mapas mentais.

De acordo, ainda, com Castrogiovani, “os mapas devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas serem incluídos nos dias específicos de Geografia. Devem ser vistos como uma possibilidade admirável de comunicação” (1998b, p.33).

Os *conteúdos atitudinais e valorativos* referem-se à formação de valores, atitudes e convicções, que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos e informações, devendo ser tratados em todas essas dimensões. Trata-se daqueles conteúdos que auxiliam o aluno a agir no espaço, a influir na sua produção de acordo com determinados valores e convicções, como por exemplo, a atitude de participação ativa na construção e produção da moradia, co-responsabilidade com a gestão dos territórios, valorização da vida no espaço, respeito ao direito das pessoas pelo deslocamento no espaço. Neste texto, destaco o tema da cidade, na sua relação com o cidadão, e o tema da ética ambiental.

O tema da **cidade** é crucial na formação da cidadania. A vida urbana é hoje uma experiência mundial, mais ainda quando se considera que o urbano é mais do que uma localização, é um modo de vida que extrapola fisicamente a cidade. É, segundo Carlos (1999, p.87), um produto social e histórico, onde o homem “apropria-se da natureza transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade”. Também Alves argumenta sobre a importância da cidade:

A cidade, mais do que a materialização das relações sociais e de produção, é todo um modo de viver, pensar e sentir. Ela é o lugar privilegiado do urbano, fenômeno que em parte existe na vida cotidiana das cidades e, ao mesmo tempo, não está posto em sua totalidade, sendo parte de um processo em constituição da sociedade, ainda não realizado em todas as suas possibilidades. (1999, p.135)

O impacto da cidade na vida individual e social faz com que o exercício pleno da cidadania pressuponha uma concepção, uma prática - comportamentos, hábitos, ações concretas - de cidade. O tema da cidade vem sendo contemplado em vários programas na 1.^a fase do ensino fundamental no estudo de bairros e municípios, ou na 2.^a fase, quando se estuda o processo de urbanização no Brasil e no mundo³³.

Nos PCNs, o tema da cidade aparece em eixos temáticos: “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, no 3.^o ciclo e “Ambiente urbano, indústria e modo de vida”, no 4.^o ciclo. Aparece, também, nos temas transversais sugeridos nas propostas, especialmente os temas da ética, da pluralidade cultural e do trabalho e consumo.

Na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1998), o tema da cidade aparece como eixo temático central, e não apenas de Geografia: “Cidade e cidadania”. No interior da proposta, esse tema é contemplado em diferentes subtemas e nos conceitos que orientam a organização dos conteúdos.

A orientação é a de que se considere o tema da cidade como conteúdo que busca desenvolver comportamentos e atitudes com a cidade, para além de favorecer a aquisição de informações e a formação de conceitos importantes no desenvolvimento do pensamento espacial, como: paisagem urbana, urbanização, metropolização, rede urbana.

Nesse sentido, a cidade deve ser vista como espaço educativo, lugar da “co-presença”. Sua estruturação se dá de tal modo que ela educa seus habitantes, e ela pode educá-los, por exemplo, para a vida solidária ou não.

Carlos (1999) afirma que, na cidade, pelos movimentos urbanos, é possível a formação do sujeito coletivo. Segundo a autora, o “contato cotidiano com o

³³ Segundo Schaeffer (1998, p.107), nos últimos anos, surgiram também livros didáticos que procuram introduzir nova orientação teórica e metodológica para o tratamento do tema da cidade, superando uma concepção funcionalista. Isso resultou na inclusão de novos temas, como: a relação campo-cidade, a produção do espaço urbano, a questão dos meios de uso coletivo, o

outro implica a descoberta de modos de vida, problemas, perspectivas e projetos comuns. Por outro lado, produz junto com a identidade a consciência da desigualdade e das contradições, nas quais se funda a vida humana” (p. 89).

Nessa mesma linha de preocupação, Schaeffer (1998) esclarece sobre o tema da cidade como conteúdo referente a valores e atitudes:

A ênfase pedagógica sobre a formação integral do estudante, colocando junto aos conteúdos de caráter cognitivo (o saber), também, e sobretudo, os comportamentais (saber fazer) e as atitudes e valores (o ser), conforme a perspectiva presente em Coll (1997), resulta na necessidade de pensar/planejar essa temática de uma forma mais abrangente, ainda que tomando como foco o lugar. Não basta saber sobre a cidade e o urbano, mas impõe-se um envolvimento com o lugar, em atitudes de cooperação, respeito, participação e solidariedade. (1998, p.107-8)

Ao lidar com os temas da cidade e do urbano como conteúdos educativos, o professor propicia aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências e conhecimentos que trazem. Desse modo, é possível captar seu comportamento em relação à cidade, como deveriam se comportar ante ela; como a cidade se comporta com eles, como deveria se comportar; como é a relação dos gestores da cidade com a habitação dessas crianças e jovens, com os lugares onde se localiza essa habitação e com outros lugares, como os de lazer, de trabalho, de estudo, de assistência médica; como é a relação das crianças e jovens com o ambiente urbano. É importante trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade. A luta pelo direito à cidade é um exercício de cidadania.

O tema da **ética ambiental**, assim como o tema da cidade, deve ser visto, no contexto do raciocínio aqui desenvolvido, como conteúdo referente à formação de valores e convicções. Trata-se, portanto, de incluir na discussão de

uso do solo, o cotidiano da vida na cidade moderna, movimentos sociais, segregação e violência

conteúdos referentes ao ensino de Geografia a reflexão sobre valores, comportamentos e convicções que têm orientado ou que podem orientar práticas ambientais - que são ações individuais e sociais em relação à natureza e ao ambiente construído.

O entendimento de ambiente que estou formulando procura superar a tendência dominante que enfatiza o meio físico e o confunde com os ecossistemas naturais. O ambiente é, ao contrário, o resultado da interação dos constituintes físicos e sociais. Trata-se, portanto, de uma leitura geográfica do ambiente, que envolve objetos e ações na moradia, nos espaços públicos de lazer, de estudo, de transporte, nas áreas de jardins, parques, nas áreas de rios, matas, florestas.

O objetivo é o de construir com os alunos, em consonância com o movimento social, uma ética ambiental que oriente práticas democráticas, solidárias, respeitadas, com a natureza e com o ambiente construído. O objetivo é o de levar o aluno a entender a lógica que alimenta a intensificação dos problemas ambientais atuais e levá-lo a uma atitude de responsabilidade com esses problemas. É o de procurar desenvolver nos alunos uma atitude de agentes responsáveis pela construção de ambientes, mas não agentes genéricos, como se todos fossem iguais, mas como atuantes, cada um a seu modo, nessa construção.

O ambiente é construído no jogo entre poderes, interesses e práticas da sociedade com a natureza e com os objetos materiais, de um lado aqueles dominantes, principalmente os econômicos; de outro, aqueles que se expressam no cotidiano, como resistência ou como reprodução de uma determinada ordem, mas sempre expressando valores, hábitos, comportamentos individuais e coletivos.

É por isso que a superação de determinados problemas ambientais depende, além de alterações do modo de produzir a sociedade, de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que implica mudanças nas percepções ambientais do cidadão.

Incluir o tema, vinculado a objetivos valorativos, visa a permitir ao aluno trabalhar com suas diferentes concepções: o vivido, o percebido e o concebido. Trata-se, por exemplo, de lidar com as representações sociais dos alunos a respeito de elementos do ambiente mais “íntimos” em seu cotidiano, como a água, por exemplo, para levá-lo a fazer ligações como: água - sobrevivência, água - bem-estar, água - ciclo da água, água - desmatamento, recursos hídricos - equilíbrio ambiental, água do cotidiano - água do planeta.

As orientações apontam para esse trabalho de “ir e vir” com as idéias dos alunos, buscando desenvolver uma mentalidade mais holística de ambiente, que integre (embora distinga suas escalas e natureza) práticas individuais e sociais, processos de pequena e grande escala, e que procure superar o dualismo (por exemplo, entre natureza e sociedade), e o maniqueísmo (por exemplo, homens bons não destroem a natureza, os maus sim, conforme Cavalcanti, 1998). Nessa visão, conforme Siqueira (1997, p.13),

Meio Ambiente passa a ser não apenas o espaço biológico das espécies animais e vegetais, mas, também, um aspecto fundamental nas relações antrópicas. Valoriza-se a utopia realista de um Meio Ambiente onde os espaços naturais e sociais vivem e convivem com as dimensões harmônicas e conflitivas, ocupando o espaço da utopia idealista onde o aspecto conflitivo é excluído ou propositalmente ignorado.

Esse autor chama a atenção para a importância da cultura televisiva para a formação de uma mentalidade ambiental. Em outra perspectiva, Coltrinari (1999) também destaca uma preocupação com as informações veiculadas nos meios de comunicação sobre os processos que mantêm o sistema terra em funcionamento. Na sua visão, há informações imprecisas, generalizações inadequadas ou combinação de desinformação e ausência de senso crítico. Frente a essa situação, faz uma consideração que reforça o papel do ensino formal na educação ambiental:

Não é fácil encontrar o ponto de equilíbrio que permita apreender a diversidade dos fatos e construir pontos de vista ao mesmo tempo corretos e de fácil transmissão. Fica a impressão de que, em algum ponto da pesquisa científica e a informação cotidiana, há um vazio em que deveria estar a ponte construída pelo ensino. (1999, p.40)

De fato, o tema da educação ambiental, no sentido de formação para a vida no ambiente, está cada vez mais presente nas formulações teóricas e nas indicações para o ensino de Geografia. Entre elas, pode-se destacar algumas a título de ilustração do campo de preocupação dos geógrafos da área:

A questão ambiental não deve ser vista como um discurso saudosista do tipo “Antigamente o mundo era melhor porque era mais limpo e calmo”. Devemos ver no desequilíbrio ambiental não só um desequilíbrio homem-natureza mas, sobretudo, um desequilíbrio entre os seres humanos, isto é, nem todos saem perdendo com essa destruição dos recursos naturais (Kaercher, 1998a, p.15-6).

A superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente na cidade depende de uma alteração do processo de estruturação interna da cidade, mas, também, concomitantemente, depende de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que, por sua vez, depende de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão, destacando-se mais uma vez os jovens e crianças, levando à possibilidade de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade. (Cavalcanti, 1995, p.21).

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos (Brasil-PCNs, 1997, p.32).

Considero que essas idéias são orientações necessárias, não suficientes, ao cumprimento de tarefas que a escola e a Geografia escolar têm atualmente, que visam a formação de indivíduos capacitados a viverem numa sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. A escola e a Geografia escolar precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. de A. Cidade, cotidiano e TV. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília, MEC/SEF, 1998. 108p.

CALLAI, H.C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a. p.55-60.

CALLAI, H.C.; CALLAI J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998. p.61-70

CARLOS, A.F.A. Apresentando a metrópole na sala de aula. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a.

_____. O misterioso mundo que os mapas escondem. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998b. p.33-48.

_____. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998c. p.77-80.

CAVALCANTI, Lana de S. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). Boletim Goiano de Geografia, 15(1), 35-55, jan/dez 1995.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas (SP), Papirus, 1998.

COLL SALVADOR, César. Os conteúdos da reforma. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

COLTRINARI, L. A geografia física e as mudanças ambientais. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Novos caminhos da geografia. São Paulo, Contexto, 1999. p.27-40

DAMIANI, A.L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.5061.

FORQUIN, C. Escola e cultura. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

KAERCHER, N. A . Desafios e utopias no ensino de geografia. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 1997.

_____. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998b. p.81-92

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998c.

LIBÂNEO, J.C. Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo. Goiânia, 1995. mimeo.

OLIVA, J.T. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.39-49.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal Da Educação. Escola para o século XXI. Goiânia, Hagaprint, 1998.

SCHÄFFER, N.O. A cidade nas aulas de geografia. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998. p.105-112.

SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia EM sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.92-108.

SIQUEIRA, J.C. de. Meio ambiente e cidadania. GEOVERJ. Revista do Departamento de Geografia. Rio de Janeiro, UERJ, Depto de Geografia, jan 1997.

SOMMA, M.L. Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a. p.153-158.

VESENTINI, J.W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.13-33.