

O ESTUDO DO MEIO E O (RE) PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA GEOGRAFIA

*THE STUDY OF THE ENVIRONMENT AND THE (RE)THINKING OF THE
TEACHING PRACTICE IN THE CRITICAL PERSPECTIVE OF GEOGRAPHY*

*EL ESTUDIO DEL MEDIO AMBIENTE Y EL (RE) PENSAR LA PRÁCTICA DEL
ENSEÑANZA EN LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA GEOGRAFÍA*

Marlene Macario Oliveira ⁽¹⁾

(1) *Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Rede Municipal e Estadual de Campina Grande, PB.*
E-mail: marlene_macario@yahoo.com.br

Resumo

Quando restrita ao uso dos dispositivos midiáticos, recursos e livros didáticos, a geografia escolar se afasta de uma compreensão crítico-reflexiva dos conteúdos da cidade, praticando um ensino funcional, mecânico, excludente, arquétipo de aulas de tipo reprodutivistas, e segregacionistas da vida contemporânea dos habitantes da urbe. Nessa perspectiva, este trabalho discute a contribuição do estudo meio a partir do lócus da geografia crítica contribuindo a complexidade que envolve o tema no processo de ensino-aprendizagem em geografia. Construir um olhar crítico e investigativo sobre a cidade e o processo de urbanização contemporânea, incluindo a crítica a exclusão, a pobreza, a violência e aos diferenciados tipos de segregação no currículo escolar, é urgente e favorável ao reconhecimento das identidades socioespaciais, traz contribuições à emancipação dos sujeitos e ao exercício da cidadania.

Palavras-chave

Prática de Ensino. Estudo do Meio. Geografia Crítica

Abstract

When restricted to the use of mediatic devices, resources and textbooks, geography in school is kept away from a critical-reflexive comprehension of the city contents, thus evincing a functional, mechanical and exclusive teaching, which is an archetype of reproductive classes and segregationist of contemporary life of the inhabitants of the city. In this perspective, this work discusses the contribution of the study of the environment from the locus of critical geography, contributing to the complexity that surrounds the theme in the teaching-learning process in geography. It is urgent and favorable to the recognition of socio-spatial identities to build an investigative and critical view of the city and the contemporary process of urbanization that takes into account exclusion, poverty, violence, and the different types of segregation in the school curriculum. Therefore, bringing in contributions to the emancipation of individuals and to the citizenship exercises.

Keywords:

Teaching Practice. Study of the Environment. Critical Geography.

Resumen

Cuando se limita al uso de dispositivos multimedia, recursos y libros de texto, la geografía escolar se aparta de una comprensión crítica-reflexiva de los contenidos de la ciudad, practicando una enseñanza funcional, mecánica, excluyente, arquetípica de clases reproductivas, y segregacionistas de la vida contemporánea de los habitantes de la ciudad. Desde esta perspectiva, este artículo analiza la contribución de la mitad del estudio desde el lugar de la geografía crítica contribuyendo a la complejidad que involucra el tema en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la geografía. Construir una visión crítica e investigadora de la ciudad y el proceso de urbanización contemporánea, incluyendo la crítica de la exclusión, la pobreza, la violencia y los diferentes tipos de segregación en el currículo escolar, es urgente y favorable al reconocimiento de identidades socioespaciales, aporta contribuciones a la emancipación de temas y al ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave:

Práctica Docente. Estudio del Medio Ambiente. Geografía Crítica.

Introdução

O presente artigo reflete sobre a cidade e o urbano a partir da metodologia do estudo do meio na perspectiva crítica da geografia. Este propõe alternativas didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem na geografia escolar, a partir da pesquisa sobre o lugar, para contribuir a superação das distâncias, persistentemente, presentes entre os conteúdos curriculares e o fenômeno da complexificação nos territórios, resultantes dos processos de globalização e fragmentação, recentemente, envolvendo o período de Pandemia e Pós-Pandemia de Coronavírus.

De fato, o currículo na Educação Básica pelo seu caráter normativo, insiste numa perspectiva de conteúdos mecanicistas, tecnicistas, funcionalistas, arquétipo de modelos engessados e excludentes quanto à produção do conhecimento, saberes e práticas no mundo e, raras vezes favorece a compreensão das especificidades locais e regionais, experimentadas pelos alunos, que lhes deveriam ser simultâneo. Assim, se busca uma relação mais aproximada com o contexto da escola, enquanto instituição responsável pela formação da cidadania, e do ensino de geografia, enquanto condição basilar para a compreensão da dinâmica contemporânea presente no cotidiano dos sujeitos em aprendizagem nas cidades.

Subsidiar propostas de intervenção politizadas no âmbito da Geografia, considerando o atual limite imposto pela emergência sanitária da Pandemia do Covid-19, nos diversos níveis do ensino na Educação Básica, supõe romper outro ancestral, o de modelos predominantes que priorizam os conteúdos curriculares: livros didáticos, dispositivos midiáticos e um conjunto de leis, normas e programas em detrimento das experiências concretas dos habitantes na cidade. Esses são desafios urgentes à formação de cidadãos críticos e atuantes nos contextos citadinos de exclusão, pobreza, degradação ambiental, violência...

Pretende-se com as reflexões aqui apresentadas estimular a prática da pesquisa considerando a complexificação dos desafios emergentes que envolve a escola e os seus professores no âmbito da sociedade contemporânea para contribuir à construção do conhecimento crítico e criativo pelo aluno, e futuros exercícios profissionais na cidade.

Considerar o espaço da escola como lugar de pesquisa, de formação de saberes e práticas e não somente de aplicação de técnicas representa um caminho para a participação ativa, como cidadão, na vida da cidade, não se deixando tutelar e infantilizar por políticos e técnicos a serviço do aparelho do Estado e do mercado.

A cidade e o urbano na Geografia escolar

A cidade, diante das novas e mais flexíveis formas de produção, marketing, distribuição de bens e serviços interliga comunicações e trocas que movimentam pessoas, objetos e capitais sobre os territórios. Esta dimensão vem suscitando mudanças na forma de apreensão das relações que se estabelecem entre tempo-espço, natureza-sociedade, natureza-cultura, lugar-mundo, cidade-campo, homem-cidade e traz novas exigências à educação no esforço à compreensão das identidades socioespaciais que se constituem nos lugares pela relação teoria-prática, ensino-pesquisa, conhecimento-ação.

A cidade, um amalgama das redes simultâneas mais fluidas, mais espessa e densa, concentra pertencimentos distintos e ressignificados num movimento em constante mudança. Assim, vem entrelaçando a dominação objetiva e a apropriação simbólica, mais subjetiva fomentando não somente o controle físico, mas laços de identidade social. A forma e os conteúdos que se concretizam neste ecúmeno precisam ser apropriados na dinâmica escolar e no trabalho do professor não somente na sua dimensão funcional, mas também simbólica e afetiva, entrelaçando natureza, economia, cultura e política. (HAESBAERT, 2006; SANTOS, 2009).

Isso para que as práticas pedagógicas atuais, mesmo aquelas agregadas às políticas de caráter assistencialista, clientelista e patrimonialista, não corroborem para a reprodução de práticas espaciais, desfavoráveis às mudanças significativas no contexto da vida dos estudantes. Ao legitimar práticas de tipo reprodutivistas se amplia a imensa fratura entre os direitos educacionais e a cidadania efetiva, acenando para a ausência de parâmetros públicos de reconhecimento dos direitos sociais, des (re)construindo identidades e jogando os seres humanos numa aleatória, desigual e violenta luta pela sobrevivência. De acordo com Carlos (1999)

Como o ritmo da cidade determina o ritmo da vida, contaminando as relações pessoais [...] Feita a obra, o sujeito não se reconhece nela nem é reconhecido, pois trata-se de um esforço produzido em função de finalidades estranhas às suas necessidades, distante de seus sonhos e utopias [...] a produção do espaço urbano fundamenta-se num processo desigual e o espaço deverá, necessariamente, refletir contradições. (CARLOS, p. 79-82).

Destaca-se que o fenômeno da urbanização manifesta estas contradições nos lugares por está associada à rapidez do aumento da densidade que se impõe às cidades e da escala da sua circulação, definindo as suas paisagens, constantemente, caracterizada pelos problemas estruturais de ordem econômico-social e ambiental. “O espaço urbano, condição, meio e

produto da ação humana pelo uso ao longo do tempo” (CARLOS, 2007, p. 11) se configura pelos graves problemas de habitação consolidado pelo crescimento horizontal e vertical, saneamento e infraestrutura de serviços: transportes, segurança, aeroportos, internet, rede de televisão, saúde, lazer, educação, políticas sociais e urbanas, participação de setores intelectuais, universidades e empresas (SOUZA, 2008). Entretanto, no processo didático-pedagógico do ensino em geografia quando se deseja refletir sobre essa condição humana do ecúmeno verifica-se que

Apesar da gravidade dos problemas constatados no dia-a-dia da vida de qualquer morador de cidade grande, o leitor leigo que se dirigir a uma livraria buscando uma obra para informa-se sobre a natureza das questões envolvidas, a gênese e as causas das dificuldades e as possibilidades de promoção de cidades mais justas e agradáveis irá, provavelmente, se desapontar. Discussões sobre esses assuntos não têm faltado, mas têm ficado excessivamente confinadas em um ambiente acadêmico ou de profissionais de planejamento. (SOUZA, 2008, p. 21).

Nesse contexto, a cidade e os seus respectivos problemas urbanos vão sendo tratados com preconceitos, precarização e equívocos. E muitas vezes a mídia amplia essas visões distorcidas resultando num quadro geral de reprodução, geração após geração, num quadro geral de exclusão, pobreza e estigmatização, segregação e autosegregação. (SOUZA, 2008).

A fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, inventado pelo modelo “central-desenvolvimentista de gestão de cidades” (SOUZA, 2008), reforça esse *status quo*, predominando uma gestão clientelista dominada pelos interesses privados e lucrativos por um lado, e por outro, pela ignorância de maior parte da população. Situação que não favorece a criação de melhores condições para os diversos problemas que ocorrem nas cidades e que vem se acumulando nas últimas décadas.

A cidade é, antes de qualquer coisa, trabalho objetivado, materializado, fruto do processo de produção realizado ao longo de uma série de gerações, que, com a acumulação dos tempos, aparece por meio da relação entre o “construído” (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o “não construído” (o natural) articulando o novo e o velho de um lado; e de outro, o movimento, a realização das marcas da vida que se realiza no lugar (CARLOS, 1999; 2007).

Souza (2008) diz que a cidade é um espaço de concentração de oportunidades de satisfação de necessidades básicas materiais (moradia, saúde...) e imateriais (cultura, educação...) mas, também, um local crescentemente poluído, onde se perde tempo e se gastam nervos com engarrafamentos, onde as pessoas vivem estressadas e amedrontadas com a violência e a criminalidade “presentes” nos subcentros estigmatizados pela segregação racial e

residencial, precisando de “solucionática” referente às diversas dimensões e atributos que decorrem desses e a esses aderem: da geografia à literatura; da sociologia à filosofia, das artes ao planejamento; da arquitetura à política, da medicina à educação, à física, à biologia, à ecologia, a história, à economia.

Milton Santos (2009; 2001) afirma que se faz necessário à compreensão das formas-conteúdo da cidade a partir do movimento conjunto do todo e das partes na idade científica da técnica que a concebeu, envolvendo homens, firmas, instituições, meio ecológico e infraestruturas e, partindo dessa, propor/adotar uma nova receita de experiência humana nos centros urbanos para que o confeito ruim possa ser substituído ou melhorado. Nesse sentido, pensar o desenvolvimento urbano a partir de um olhar crítico e investigativo sobre a cidade e o processo de urbanização contemporânea, incluindo a crítica a exclusão, pobreza, violência na relação com os diferenciados tipos de segregação no currículo escolar, poderá favorecer ao exercício da cidadania.

A cidade é espaço do conflito e da conciliação, da alienação e da luta de classes. Nessa perspectiva, quais as condições de cidadania pretendida para o século XXI no âmbito da escola? Como vem sendo construída a nossa relação com a natureza, com a cultura, com a saúde pública, com nós mesmos, com o absoluto, com a história, com o político, o artístico, o técnico e o científico? Entrelaçar todas essas dimensões no composto que lhe dá forma: “a cidade” enquanto “polis, local do encontro não só entre as pessoas, mas entre vários tempos, espaços, saberes, tecnologias, produtos, tradições e culturas” (BRANDÃO, 2006, p. 10) exigem de nós a pesquisa no trato com a complexa trama de relações vivenciadas no espaço escolar, e por extensão na cidade. Sobre essa perspectiva Cavalcanti (2008) afirma que

A formação da cidadania para a vida urbana é o objeto básico do projeto de cidade educadora; uma formação que garanta que todos possam se manifestar e buscar maneiras de viabilizar a realização de seus desejos e necessidades e de compreender e resolver os problemas cotidianos desses nesses espaços. As cidades são diferentes, assim como o são as pessoas que nela vivem. Porém, é preciso pensar em desejos, em problemas compartilhados social e historicamente; é preciso pensar em cidades educadoras como a expressão de um plano estratégico para a vida social no mundo atual (p. 152).

Como pensar, assim, em cidade educadora na escola nos moldes de uma cidadania efetiva sem partir para uma pesquisa cuidadosa das interações tempo/espaço entre a sociedade e a natureza, tomando o lugar de vivência e as experiências intersubjetivas como ponto de partida? Como proceder para uma transformação pedagógica na geografia escolar (TERRIEN; MAMEDE; LOYOLA, 2007), aprendida pelos contornos bem desenhados do currículo

normativo, e que, por extensão se materializa nas ações da cidade? Certamente é partindo das experiências significativas e significantes dos sujeitos na sua relação com o lugar que se leva o conhecimento científico para os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Estes ainda necessitam de experiências concretas para a construção de ideias abstratas (PASSINI, 2007, p. 173). De acordo com Callai (2000)

A cidade, como lugar de concentração da população é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais extensa, mais complexa. Pode-se dizer que tudo está mais aproximado. Sendo resultado do processo de urbanização, a cidade representa, antes de mais nada, os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência [...]. Um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem desse espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que nos impõe regras. (CALLAI, 2000, p.127).

Nessa perspectiva estudar a cidade significa compreender como o mundo se organiza, como se transforma, como age o capital, como se organizam as grandes firmas, como acontece à produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que o Estado assume numa economia de mercado cada vez mais mundializada gerando concentração de riqueza e acentuando o caráter desigual do desenvolvimento do território.

De acordo com Cavalcanti (2008) os conteúdos referentes à cidade propiciam instrumentos relevantes ao aluno para que esse possa compreendê-la em sua complexidade, com base em suas próprias experiências com esse espaço e, essa responsabilidade cabe à escola que educa para a formação da cidadania e, particularmente, a geografia escolar, que lida com temas da cidade e dos espaços urbanos. A autora propõe um trabalho pedagógico na escola voltado para a formação de conceitos geográficos para contribuir a gestão democrática na cidade. Assim, propõe perceber a sua forma, função, processo, estrutura pela interrelação entre a política, economia, instituições, sociedade, sujeitos conforme demonstra a figura 01.

Com base nesses pressupostos urge que se estabeleça uma aproximação entre os conhecimentos científicos e os cotidianos advindos das experiências concretas dos alunos na cidade numa mediação pedagógica em contínuo processo de ação-reflexão-ação para que o prazer, a felicidade e a sabedoria se instaurem nas práticas escolares (CASTROGIOVANNI, 2011).

Figura 01



CAVALCANTE, LANA DE SOUZA. *A Geografia escolar e a cidade ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 57

No ensino de geografia tal perspectiva se torna ainda mais significativa se possibilitado a aula de campo para os sujeitos aprendentes. Oliveira (2009) alerta que essa metodologia não acontece sem que um trabalho em campo seja efetivado. Diz que a primeira, consensual e assumida entre professores e alunos, é a concretização do segundo e que não se refere a um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes ‘bagunçadas’ das crianças e jovens do mundo moderno, embora a atividade não exclua essa sensação de lazer, ansiedade, angústia e novidades. Um bom trabalho de pesquisa preliminar contribui a formação humana dos alunos e dos professores em sua trajetória profissional e futuros exercícios na cidade.

Nesse trabalho, cabe ao professor relacionar os conteúdos pretendidos referente ao espaço geográfico. Estes, resultam de um processo histórico e social onde o homem não se relaciona simplesmente com a natureza, mas a partir dela, pelo processo de trabalho, apropriar-se da natureza transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade (CARLOS, 1999). Nessa óptica, os recortes de análise do ensino e da pesquisa sobre os conteúdos na escola, não é tido como algo pronto e acabado, mas aberto a outros saberes e novas práticas.

Assim, o profissional do ensino poderá identificar que o espaço não se constrói apenas em função do processo de produção, distribuição e troca de bens e mercadorias, mas produz-

se, também, na luta por rede de água, luz, esgotos, transporte coletivo, internet, por regularização de loteamentos, pela criação de infraestrutura de lazer e de escolas, pela luta por creches, espaços de cultura, por leis de zoneamento etc. A luta emerge da consciência do cidadão como manifestação pelo direito à cidade e à cidadania. Caminho favorável às rupturas necessárias à visão dicotômica entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento local. (ÀVILA, 2003; CARLOS, 1999; CAVALANTI, 2002).

Considerando esses pressupostos o estudo sobre o meio urbano-ambiental da cidade poderá propiciar a abordagem interdisciplinar de vários conteúdos no ensino de geografia proporcionando a articulação entre teoria e prática, motivando também o professor a buscar novos conteúdos e a participar com seus alunos dos passos metodológicos para a efetivação de uma prática de ensino em geografia criativa dotada de sentidos e significados para a cidade (PASSINI, 2007).

Criar novas possibilidades do ensinar-aprender na geografia escolar por meio do estudo-pesquisa sobre os fenômenos espaciais da cidade e do urbano se fazem necessários para a compreensão da lógica contraditória, desigual e combinada do mundo capitalista. Essa, da complementaridade urbano e rural, em seus “conjuntos segregacionistas”, se analisado do particular a totalidade envolvendo combinações – econômicas, políticas, culturais, religiosas, artísticas e científicas – fomentará práticas espaciais com mais justiça social. (OLIVEIRA, 2009).

O estudo do meio para a análise do espaço de experiências concretas

Desenvolver o estudo do meio no ensino de geografia envolvendo os alunos da Educação Básica, nas instituições públicas e privadas contribui, significativamente, para a superação dos meios tradicionais de ensino guiados por manuais didáticos (ALMEIDA, 2007), dispositivos midiáticos e pelas ‘verdades’ preestabelecidas, decorrentes das explicações geradas pelo mau uso e pelos muitos ‘mitos’ da religião, da mídia, do senso comum, absorvidas como verdades no cotidiano da cidade e da escola.

Nesse conjunto, há uma disposição de conteúdos específicos a serem apreendidos. No entanto, motivar contínuas e processuais ações que transformem realidades, articulando e fazendo diagnósticos precisos e claros da(s) situações de conteúdos envolvidas no processo de ensino-aprendizagem desvela-se contundente na luta contra às contradições socioespaciais do desenvolvimento desigual e combinado sob a lógica do capitalismo, constituindo-se contribuição fecunda para o entendimento da dinâmica do espaço geográfico.

Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) afirmam que a didática do estudo do meio pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos, posto o *status quo* que no ensino de geografia “deve” se seguir página por página ou assuntos contidos no livro didático ou que esses manuais ensinam sozinhos a partir da sequência: a) ler o texto; b) realizar as atividades e c) acompanhar as estratégias didáticas indicadas utilizando-o com um fim, e não como um meio. Essa sequência limita a apropriação de outras metodologias do ensino pelo professor na perspectiva da elaboração de um fazer-pensar dinâmico, que constrói autonomia na geografia escolar (KIMURA, 2008; CASTELLAR; VILHENA, 2010).

O uso frequente dos manuais na sala de aula reduz as possibilidades de relacioná-lo com a vida cotidiana dos alunos e de sua compreensão como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático-pedagógico do professor, posto os dizeres de sua ineficácia, na medida em que apenas memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar, especialmente, no caso das populações mais desfavorecidas que muitas vezes manifestam a incapacidade em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que encontram na escola (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 139).

Cavalcanti (2008) destaca a necessidade da reflexão sobre o conhecimento e saberes docentes na relação teoria e prática para superação de tal perspectiva no ensino de geografia. A autora ao abordar a realidade espacial a partir dos conceitos geográficos contribui para a compreensão dos diferentes espaços, para a localização e a análise dos distintos significados para a vida cotidiana dos alunos. Diz que

O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, proporciona ao sujeito generalizar suas experiências, e isso é papel da escola e das aulas de geografia. No entanto, sabe-se que os conceitos não se formam na mente do indivíduo por transferência direta ou por reprodução de conteúdos. Nesse processo é preciso considerar os conceitos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Os conceitos geográficos mais abrangentes com que tenho trabalhado são: paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território (CAVALCANTI, 2008, p. 36)

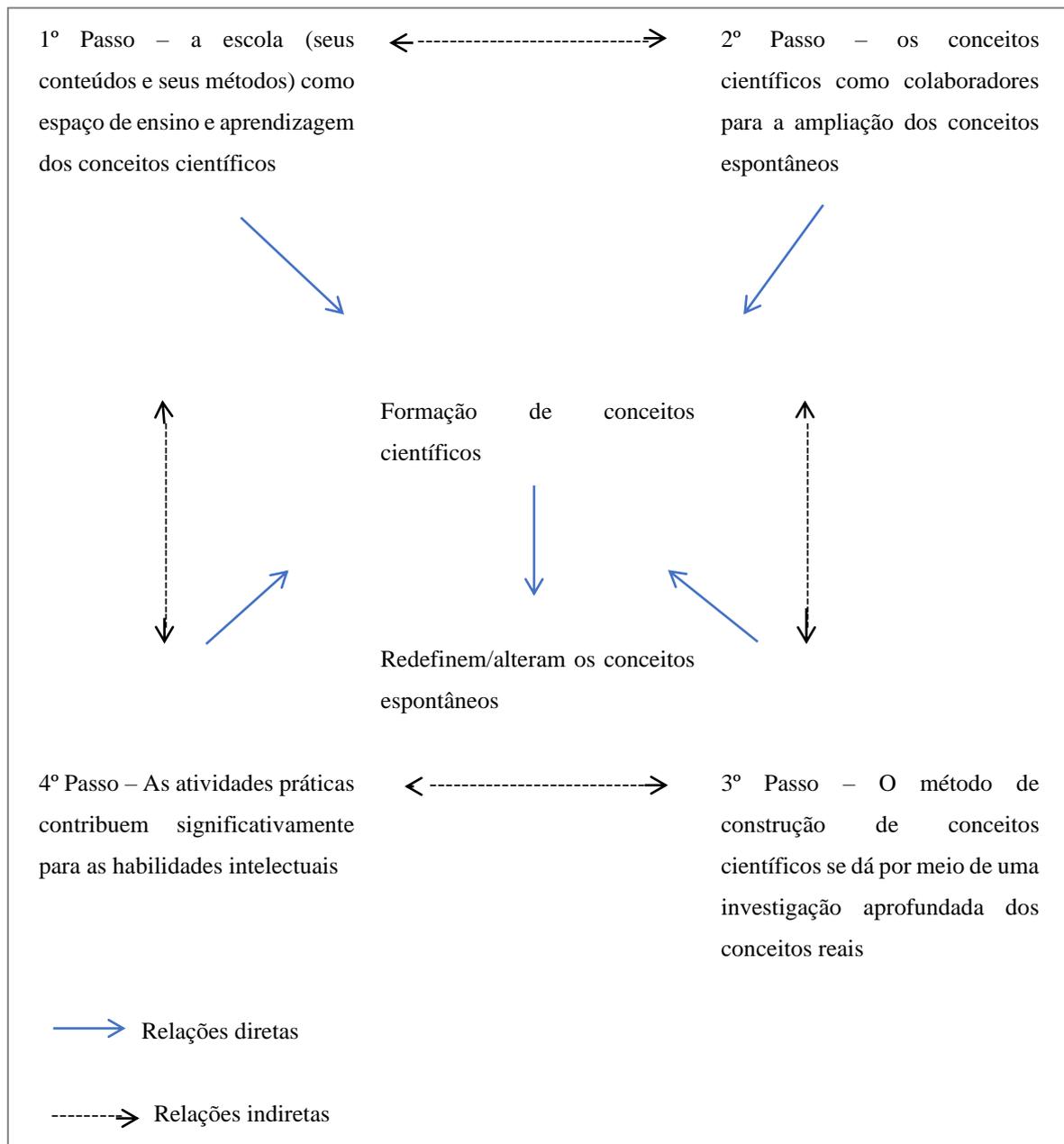
Importante destacar que o desenvolvimento conceitual consiste num trabalho de base teórica da geografia e, essa base na contemporaneidade, inclui a revisão dos diversos contextos técnico-científico-informacionais de produção social do espaço. Nestes, os diversos acontecimentos concretos que vêm marcando a vida cotidiana evidencia a complexidade que envolve a construção de um processo de ensino voltado para a cidadania, inclui a reflexão sobre

as opções por técnicas e instrumentos de pesquisa, quer seja no âmbito da formação profissional, quer seja na escola.

Acrescenta-se o desafio que se impõe ao trabalho docente no ensino de geografia quanto aos objetivos, métodos, conteúdos, metodologias e avaliação em face da necessária construção da análise espacial por parte dos alunos ao observar, pensar, refletir ou ler diferentes espaços (RICHTER, 2011). Essa dimensão longe de se pautar numa unívoca ação na sala de aula, caracterizada em muitas situações pela dicotomização, segmentarização e /ou engessamento que seguem, requer uma conexão entre as diversas possibilidades didático-pedagógicas incluindo a reflexão sobre os seus sentidos e suas intencionalidades, assim como das interações dialéticas e dialógicas que estas possibilitam na práxis da escola.

Uma contribuição didático-pedagógica colaborativa e bastante significativa para a expressão do raciocínio geográfico na perspectiva do urbano-ambiental das cidades é apresentada por Richter (2011). O autor sugere o uso do mapa mental a partir das interpretações do cotidiano dos alunos para desenvolver os saberes geográficos nas práticas escolares articulando os conteúdos geográficos na compreensão dos inúmeros processos que ocorrem no percurso distinto destes indivíduos na cidade. Para o autor, o raciocínio geográfico está presente na articulação das ideias apresentadas pelos alunos na construção de seus esboços cartográficos e no trabalho do professor ao interpretar essas representações. O autor, propõe uma dinâmica de aproximação dos conceitos científicos aos espontâneos advindos do campo das experiências dos alunos. Assim sugere o seguinte esquema perceptivo que poderá ser agregado quando da análise do espaço pelo estudo do meio (Figura 02).

Oliveira (2014; 2010) acrescenta a discussão à importância que exerce o planejamento no ensino de Geografia, quando consoante às experiências de vida dos alunos, dado às imagens de cidade difundidas e dos seus conceitos, como, também, os fomentados nos livros didáticos e na mídia que influenciam a vida destes. Considera que a sua articulação com as políticas educacionais, concepções teórico-metodológicas da Geografia, metodologia(s) de ensino optadas na sala de aula, e do papel que exercem na formação do aluno, favorece, indubitavelmente, à compreensão das contradições que se manifesta na (re) produção do espaço.

Figura 02: Desenvolvimento dos conceitos científicos

Fonte: Richter, 2011, p. 88 (adaptado)

Nessa perspectiva, mister se faz repensar a didática de sala de aula, pois como afirma Candau (2010) nessa consiste à busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, pois o seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem numa articulação entre as dimensões humana, técnica e político-social (CANDAU, 2010).

De acordo com Rays (in CANDAU, 2010, p. 45)

A prática educativa não deve se limitar à transmissão e à apreensão de conhecimentos, mas se processar na relação com a sociedade frente à realidade social, econômica, política e cultural. Nessa perspectiva, a definição de concepções de ensino-aprendizagem comprometidas com os destinos da prática educativa e da sociedade brasileira em que a organização do ensino ocorra por meio da pesquisa, métodos e técnicas de ensino, utilizando novas tecnologias educacionais na seleção e organização de conteúdos contribuirá a construção do conhecimento criativo e propositivo da realidade (RAYS, 2010, p. 45, grifo nosso).

O estudo do meio, “diferentemente do estudo estático baseado em livro didático provoca um maior interesse por parte dos alunos em aprender, observando e fazendo leituras do espaço geográfico com sua dinâmica, diversidades e conflitos” (PASSINI, 2007, p. 173). Para Cavalcanti (2002), o objetivo do estudo do meio é o de mobilizar em primeiro lugar as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para em seguida proceder-se à elaboração conceitual.

Importante frisar que os alunos, em sua maioria, futuros profissionais no mercado de trabalho, são de escolas públicas e, apresentam conflitos de ordem social, política, econômica e cultural no processo de ensino-aprendizagem em Geografia decorrentes da segregação socioespacial a que foram submetidos durante longo tempo. Esses conflitos relacionados aos fatores externos: condições socioeconômicas das famílias, ao grau de instruções dos pais, os escassos recursos públicos, a política educacional, dentre outros, de certo modo, orientam a conduta mantida pelos alunos no processo educativo.

Não é necessário listar os inúmeros problemas para perceber que essas questões atuam em conjunto e se articulam num eterno conflito aberto, configurando a educação formal como um todo. Assim, se reforça que sociabilidades diversas serão sempre manifestadas, por um lado, a de alunos que se encontram numa dada realidade virtual, de novíssimos celulares, da internet turbo, de mega computadores, canais de TV a cabo, videogames, e por outro, aqueles que vivem na rua, porque sempre trabalharam desde muito cedo e que necessitam do Estado ou das organizações não-governamentais e de políticas de compensação para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2010). Assim, se faz necessário um contundente planejamento do ensino de geografia articulado com as experiências de mundo desses sujeitos para uma participação mais efetiva na compreensão e criação de fenômenos urbanos na cidade e, nesta, o estudo do meio poderá ser eficaz se comprometido com a qualidade de vida urbanas.

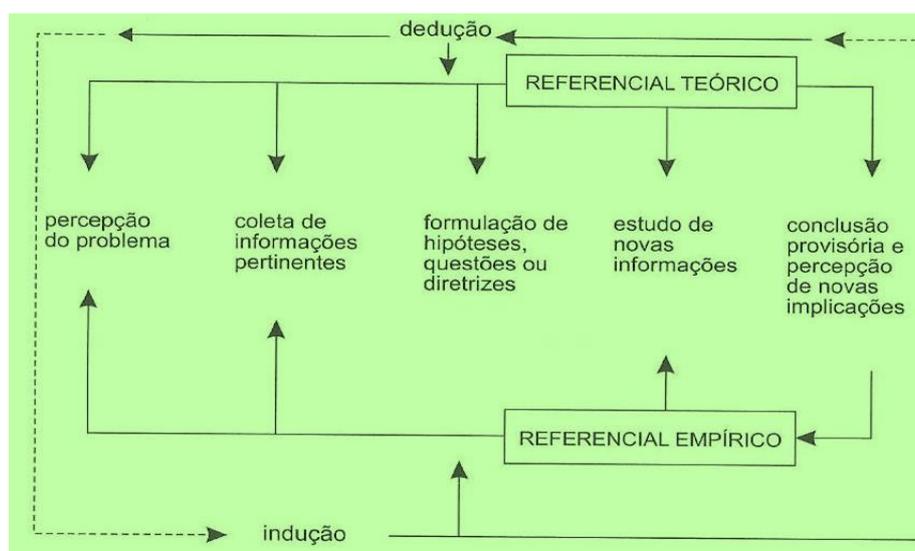
No entanto, constata-se que nos dias atuais, a realidade do “ensino remoto” e virtual centrado nos potenciais usos de ambiente tecnológico simula a dinâmica da sala de aula, é ainda pouco acessível e favorável ao ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação. Neste ambiente virtual, a consideração das experiências concretas de um ensinar

e aprender situado e aberto ao que acontece e se materializa no solo, fomentará no sujeito que participa da escola e habita a cidade, capacidade crítica, criadora e transformadora, capaz de exercer seu papel político enquanto agente da produção do espaço e da cidadania, começando a partir do lar. É urgente que o sujeito, habitante da cidade, não seja mais confundido apenas com o perfil de consumidor de bens e serviços, desse modo, apenas reforçará a produção de simulacros da geografia na escola e o “caráter de celas” da geografia da cidade (SOJA, 1993).

Ao contrário da pretensão homogeneizadora da escola, a cidade se manifesta como experiência do heterogêneo e do múltiplo. A cidade se impõe à escola: como uma pluralidade de sujeitos, de culturas, de instituições, de estímulos, de sensibilidades, ou seja, como experiência de aprendizagem muito diversificada e, descontrolada para os padrões escolares, exigindo sempre a atualização dos mecanismos e das estratégias de inclusão e exclusão, e controle, os quais, por outro lado, dão lugar a astúcias, a práticas, a táticas de subversão, a apropriação e novos empregos das experiências, culturas e saberes compartilhados.

Nessa dimensão, o processo de descoberta dos conteúdos que se pretende abordar, sobre a cidade e o urbano, se torna mais efetivo se envolver, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não), políticos, e sociais na direção de sua aproximação com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades (OLIVEIRA, 2009). Sugere-se, para tanto, que a construção do conhecimento em tela possa partir de um processo didático-pedagógico conforme o seguinte esquema didático da figura 03.

Figura 03: Esquema do processo de solução de problemas



Fonte: BERTOLUCCI OITT, Margot. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 30 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 69.

Aprender a pensar o espaço urbano supõe partir dos conteúdos objetivos e subjetivos da cidade, de suas relações econômicas, políticas, sociais, jurídicas com o ecúmeno, incluindo o domínio das técnicas e dos instrumentos historicamente herdados para analisa-lo. Ao considerar tal perspectiva se encontra possibilidades interdisciplinares de se construir junto aos alunos uma análise espacial favorável à construção da cidadania, ou seja, caminhos para a pesquisa empírica, científico-reflexiva e de atuação a partir da escola quando da abordagem de temas como:

- 1 – o sítio urbano (assentamento, estrutura).
- 2 – as bases físicas (as edificações, arruamento, áreas especializadas, etc.)
- 3 – as características naturais: relevo, vales, depressões, córregos, nascentes, áreas verdes, tipos de vegetação, microclimas.
- 4 – Áreas com risco de movimentação.
- 5 – áreas sujeitas a inundações.
- 6 – áreas de reserva ambiental, ou estratégicas.
- 7 – organização e distribuição espacial: comércio, indústria, áreas residenciais, praças, áreas de lazer.
- 8 – distribuição da população.
- 9 – tipos de construção para atividades específicas e para habitação.
- 10 – meios de locomoção

(CALLAI, 2000, p.127-128)

Afirma a autora que, para um trabalho nesse sentido se faz pertinente à elaboração de um roteiro: 1. Fazer o percurso do que pretende se estudar; 2. Anotar o que interessa; 3. Discutir o que se observou; 4. Sistematizar o que se aprendeu, através da escrita de textos, da construção de mapas e maquetes, do desenho de trajetos (CALLAI, 2000, p. 126).

Passini (2007), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), Castellar; Vilhena (2010) concordam que essa metodologia deverá compreender 1. O encontro com os alunos e a definição da metodologia; 2. Visita preliminar e a opção pelo percurso; 3. Planejamento da atividade atentando para a possibilidade de trabalho integrado com outras disciplinas numa perspectiva interdisciplinar para amplitude do conhecimento a ser construído, de agendar a visita e verificar os meios necessários de transporte e dividir as tarefas entre relatores, fotógrafos, desenhistas, entrevistadores e outros; 4. Elaboração do caderno de campo com seleção bibliográfica a ser consultada, antes da ida a campo, para melhor assimilação dos conhecimentos; 5. Observações e entrevistas para a coleta de dados. 6. Transcrição e categorização. 7. Retorno à sala de aula e avaliação.

O estudo do meio, além de ser interdisciplinar, permite que aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007) utilizando um método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e incentivo

à formação de professores e alunos - sujeitos pesquisadores de suas práticas, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente. No ambiente da sala de aula tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seus alunos e com a sua própria, como cidadão e como profissional. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Ou como afirmou Vesentini em 1995

Enfim, só a prática docente nas salas de aulas – e também fora delas, com estudos dos meios participativos, por exemplo – é que irá engendrar uma geografia crítica, voltada a contribuir para a formação de cidadãos plenos. E tal tarefa é ininterrupta, o que vale dizer que não se deve encontrar uma receita, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido, mas sim que o buscar deve ser uma meta sem fim, que o renovar e sempre experimentar novas atividades e conteúdos é condição *sine qua non* para um ensino que não sirva às relações de dominação. (VESENTINI, 1995, p. 179).

O autor nos remete que no ensino voltado para a liberdade e a construção da autonomia não se ensina, mas ajuda o aluno a aprender, orienta-o no crescimento intelectual-cognitivo-político. Diz que essa didática forma pessoas críticas e capazes de fazer coisas novas. Desejável para quem lida com os problemas da habitação “crescimento horizontal e vertical”, saneamento e infraestrutura de serviços, transportes, segurança, aeroportos, serviços de saúde, internet, rede de televisão, lazer, educação, políticas sociais e “urbanas”, participação de setores intelectuais, universidades e empresas. Espera-se contribuir para o estabelecimento de um diálogo inteligente e criativo na sala de aula, para favorecer a sustentabilidade urbana, gestão democrática e participação popular.

Considerações finais

Superar práticas de ensino reducionistas que se valem de uma utilização estereotipada do livro didático, dos recursos técnico-pedagógicos e midiáticos e de sua vinculação a modelos específicos de conhecimento no ensino de geografia supõe, inicialmente, considerar as experiências socioespaciais dos alunos, quando do planejamento do ensino. Feito isso, urge que se promova práticas didático-pedagógicas que favoreçam o contato com os conteúdos da cidade e do urbano que lhes dão forma, tarefa possível se valorizado a importância do trabalho de campo, sobretudo, para aqueles que desejam a concretização teoria-prática, saber-fazer, pensar-agir, e conseqüentemente, exercícios da cidadania.

Reconhece-se que no processo educativo existe uma enorme carência de práticas desse tipo, prevalecendo os estereótipos, os clichês, preconceitos lamentáveis e perigosos, na esteira

de equívocos e simplificações inerentes ao processo educativo brasileiro. Associa-se tal fato ao percurso da história da educação, da escola, da pedagogia, do pensamento educacional, e mesmo das políticas educativas que nutriram o medo da cidade e da rua, pois, vistos e/ou produzidos como focos de violência, medo, doença, distúrbios político-sociais, seduções as mais diversas dificultavam, ameaçavam ou mesmo impediam a “boa educação” dos cidadãos da urbe.

A nova realidade espacial instaurada pela emergência sanitária de Covid-19 nos obriga a mudança, a construir novas práticas e atitudes frente aos nossos trabalhos. Didaticamente, isto aponta, que é possível problematizar as experiências da realidade sociocultural dos sujeitos, habitantes da cidade, no currículo escolar, assim como, da clareza do professor, quanto às novas possibilidades de ensinar e aprender utilizando novas tecnologias de informação e comunicação.

Na estrutura do trabalho escolar, caberá ao professor definir escolhas exigentes e criteriosas de ensino e de pesquisa, assim, o uso diversificado dos recursos didático-pedagógicos: livro didático, mapas, vídeos, internet, *lives*, se constituirão meios para esse desejado diálogo com os saberes dos alunos, e respectivas mudanças na prática de ensino.

A distância entre os conteúdos do ensino e a vida dos alunos limita a formação de saberes geográficos locais e de sua inclusão nos currículos escolares, pouco contribuindo para os (re) conhecimentos dos exercícios formais e/ou jurídicos, de professores e alunos, cidadãos nos seus contextos escolares e citadinos, que pela luta buscam o reconhecimento de suas práticas sociais e culturais na vida coletiva e pública. Nosso objetivo consistiu em estimular o estudo do meio, como uma possibilidade para se fomentar a cidadania a partir da pesquisa sobre a cidade e o urbano.

Referências

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológico sobre o ensino de geografia. **Terra Livre** – prática de ensino de geografia, São Paulo: Marco Zero, p. 83-90, 1991.

ÁVILA, Vicente Fidelis. **Educação escolar e desenvolvimento local**: realidade e abstração no currículo. Brasília: DF, Editora Plano, 2003.

BRANDAO, Carlos Antonio Leite. (org.) **As cidades da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Coptti; KAERCHER, Nestor



André. **Ensino de geografia práticas e textualizações no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

_____. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, A. F. A. et al (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 79-91.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jeruza. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 137-143.

CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, I. M. et al (Orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 169-176.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 47-70.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: EdUFF, São Paulo: Contexto, 2006.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re) pensar a prática de ensino na escola é necessário? **GEOUSP. Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/90070>. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. Imagem do livro didático e planejamento do ensino em geografia: desafios à formação de conceitos espaciais. **Geographia**, Universidade Federal Fluminense (UFF), v. 12, n. 24 p. 108-121, 2010. Disponível em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/385>

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 43-52.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1993.

SOUZA, Marcelo Lopes. **ABC do desenvolvimento urbano**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TERRIEN, J.; MAMEDE, Maíra Araújo; LOIOLA, A. F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão do conteúdo no contexto da sala de aula. In: SALES, José Álbio Moreira *et al.* (Org.). **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: EDUECE, 2007, v. 1, p. 101-118.

VESENTINI, Jose Willian et al. (orgs.). **Geografia e ensino**. Textos críticos. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 161-1259.