

A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A QUESTÃO IMAGÉTICA EM LIVROS DIDÁTICOS

Mariana Rabêlo Valença
Secretaria de Educação de Pernambuco
mariana_valenca@hotmail.com

Arthur Vinnicius Patzdorf Lucena
Secretaria de Educação de Pernambuco / Universidade Federal de Pernambuco
patzarth@gmail.com

RESUMO:

O mundo contemporâneo é marcado pela urbanização, com a maioria da população vivendo em cidades. No Brasil, 84% da população é considerada urbana. Nesse contexto, é preciso atentar para o fato de que se o espaço muda nas suas diferentes escalas e na articulação dessas, a Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina também precisa acompanhar esse movimento. Assim, de que forma a Geografia Escolar aborda essas questões? Como a cidade e o urbano aparecem nos livros didáticos? Este trabalho teve por objetivos discutir os efeitos práticos no ensino da Geografia dos conceitos de cidade e urbano, inclusive adotados pelo Estado brasileiro; verificar a questão imagética desses conteúdos em livros didáticos; e pensar em estratégias de transposição didática desse tema, a fim de superar a visão geralmente limitada à forma/aparência em livros didáticos, que não apresentam os conteúdo e a vida que anima esses espaços.

Palavras-chave: Urbano; Ensino de Geografia; Livro didático.

GT – “17”: “Geografia e Apropriação Urbana: Ensino de Cidade e das Comunidades Tradicionais”

1 INTRODUÇÃO

A espacialidade atual é bastante complexa diante dos processos de globalização/regionalização/desterritorialização e até mesmo virtualização das relações humanas, em que se produzem novas geografias no e para o mundo, portanto, o espaço dos sujeitos extrapola o lugar do seu convívio imediato. Assim, a escala local, que se articula a escalas cada vez mais amplas, fica cada vez mais difícil de ser apreendida sem uma instrumentalização conceitual que torne possível um olhar sobre o todo.

Além disso, o mundo contemporâneo é marcado por uma forte urbanização, com a maioria da população vivendo em cidades. No Brasil, esse aspecto torna-se marcante ao olharmos o resultado do CENSO de 2010 que informa serem urbanos 84% dos brasileiros, resultando em apenas 16% habitantes de áreas rurais. Ao mesmo tempo em que a contagem populacional reconhece quase 90% dos brasileiros como urbanos, o país se apresenta como um importante agroexportador no mercado mundial e com um fenômeno urbano concentrado em sua faixa oriental.

Neste novo cenário, a Geografia tem papel fundamental como ciência do espaço, única capaz a lidar com a totalidade do tema. Mas é necessário atentar para o fato de que se o espaço muda nas suas diferentes escalas e na articulação dessas, a Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina também precisa acompanhar esse movimento.

É preciso, portanto, levar em consideração qual o papel da Geografia Escolar, visto que nas últimas décadas a Geografia passou por mudanças quanto a sua abordagem teórico-metodológica e os professores da educação básica, em geral, não as acompanharam, e o que ensinar e como ensinar dependem exatamente da questão para que ensinar.

O potencial educativo dessa disciplina está em situar os sujeitos no mundo em permanente mudança, compreendendo, interpretando, para a práxis e compreender a cidade e o urbano é fundamental para a formação básica e para a construção da cidadania. Assim, de que forma a Geografia Escolar aborda essas questões? Como a cidade e o urbano aparecem nos livros didáticos?

Este trabalho tem por objetivos discutir os efeitos práticos no ensino da Geografia dos conceitos de cidade e urbano, inclusive a classificação desses espaços pelo Estado brasileiro; verificar a questão imagética desses conteúdos em livros didáticos; e pensar em estratégias de transposição didática desse tema. Partimos de uma discussão das mudanças teórico-

metodológicas pelas quais a Geografia passa, mas que, muitas vezes, não são acompanhadas por professores da educação básica, que se mantêm presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos.

A espacialidade atual é bastante complexa, ficando cada vez mais difícil de ser apreendida sem uma instrumentalização conceitual que torne possível um olhar sobre o todo. Para construir em sala de aula os conceitos de cidade e urbano, é necessário compreender a relação dialética entre cidade/campo, urbano/rural, a fim de superar a dificuldade de transposição didática dos conteúdos da Geografia Urbana e a visão limitada à forma/aparência em livros didáticos, que não apresentam os conteúdos, os processos e a vida que anima esses espaços. Além disso, pensar a cidade educadora como tema de projeto educativo pode ser uma estratégia de aproximar o espaço vivido da Geografia Escolar.

2 A CIDADE E URBANO: A FORMA E O CONTEÚDO

Inicialmente, é preciso compreender a cidade e o urbano na sua relação dialética com o campo e o rural e como o debate em torno desses é alimentado e alimenta definições oficiais desses espaços. Portanto, é necessário ainda compreender como o Estado brasileiro construiu suas classificações de áreas rurais e áreas urbanas e alguns efeitos práticos dessas escolhas.

Sabe-se que com a instituição da clássica divisão do trabalho originando, inclusive, o que se entende por urbano ou mesmo sociedade urbana, o campo não se resume à configuração espacial onde se desenvolvem as atividades agropecuárias ou o chamado setor primário da economia, e nem a cidade se configura unicamente por abrigar o trabalho comercial, de serviços e industrial. Apesar de tais atribuições continuarem demarcando as diferenças básicas entre um e outro, as relações entre cidade e campo tornaram-se mais complexas. Com a expansão da indústria moderna, o campo se destituiu cada vez mais das atividades não agrícolas e com o avanço tecnológico e a disseminação do processo de urbanização, a agricultura se industrializa, havendo o que muitos consideram urbanização do campo (MAIA, 2010).

Campo e cidade referem-se ao concreto, à forma; já o rural e o urbano são os conteúdos que dão vida e sentido a esses espaços. Além de haver uma diferenciação entre esses, existem cidades com condições bastante distintas, assim como acontece com o campo, que pode ser mais

arcaico ou moderno de acordo com a inserção ou não de máquinas e de conhecimento científico no processo produtivo.

No Brasil, rural e urbano são definidos apenas segundo critério político-administrativo, sem que haja referências às funções peculiares que diferenciam esses espaços (MARQUES, 2002). Além disso, há uma confusão entre os conceitos de município e cidade, sendo que este segundo refere-se ao núcleo urbano, onde se encontra a sede municipal.

É importante destacar que no caso brasileiro a postura de tratar os espaços rurais como áreas atrasadas incutia a ideia de que o passado agrário e exportado do período colonial e da primeira república deveriam ser deixados para trás. Assim, a partir dos anos 1940 os espaços rurais passaram a ser vistos como áreas residuais dos espaços urbanos. O campo é definido por oposição e por exclusão às sedes dos municípios, tratadas como áreas urbanas por serem o local da sede governamental. Todo espaço fora dos limites do perímetro urbano passa a receber políticas públicas destinadas aos espaços rurais. Ora, essa leitura instituída ao longo da Era Vargas desconhece claramente que, apesar da urbanização do Brasil ter sido intensa a partir dos anos 1930, a maioria dos municípios brasileiros possui população inferior à 50 mil habitantes, ou seja, são municípios onde o critério populacional para separar a urbanidade das ruralidades pode não ser o ideal.

Além dessa classificação conceitual, é importante lembrar que a estratégia de desenvolvimento adotada pelos governos brasileiros foi de valorização dos espaços urbanos, em especial das áreas metropolitanas, em detrimento dos espaços rurais, resultando na concentração de investimentos para a expansão das atividades industriais e terciárias, deixando outras regiões do país com baixos investimentos.

Os efeitos dessa conceituação pautada em distinções e exclusões e de ações práticas de manutenção de investimentos em áreas urbanas refletiram na aplicação de determinadas políticas públicas ou mesmo na construção de direitos trabalhistas, de posse de terra, ou de melhorias da qualidade de vida. O exemplo da função social da propriedade adotado por documentos oficiais brasileiros pode servir para expressar as visões distintas estabelecidas entre o rural e o urbano. Nos espaços urbanos, a função social foi ligada à moradia e ao bem-estar, enquanto que a função social da propriedade dos espaços rurais esteve vinculada unicamente à produção de produtos agrícolas. Apenas recentemente, devido a pressões de movimentos sociais, a legislação brasileira reconheceu o rural como local de vida, dando os primeiros passos na superação de uma conceituação dicotômica das ruralidades e das urbanidades.

Essas definições impõem, portanto, significativas diferenças espaciais no território brasileiro em função das formas de classificação desses espaços e subsomem uma necessidade de repensar os espaços rurais e os espaços urbanos com metodologias e conceitos não limitados às diferenças entre essas áreas, mas que considerem suas complementaridades e seus relacionamentos. Com essas perspectivas, os espaços rurais não devem ser pensados como meros espaços urbanos residuais.

Dois resultados práticos dessas concepções são a construção de políticas públicas que desconsideram a heterogeneidade do território nacional e a produção de dados estatísticos orientados a partir das urbanidades, criando a visão de que a elevada concentração populacional bastava para classificar uma área como urbana e a oposição como uma área rural.

Tanto os espaços rurais quanto os espaços urbanos podem ser vistos como necessários à definição de regiões, suas delimitações e a criação de tipologias que fundamentem políticas públicas. Não criando distinções entre um ou outro, mas produzindo políticas territoriais que compreendam as continuidades existentes entre esses espaços. Assim, pode-se refletir sobre os diferentes modos de vida e modos espaciais existentes no país, já que a observação mostra claramente que há muito mais do que metrópoles, cidades médias, pequenas cidades e áreas rurais.

Para alguns, a industrialização da agricultura elimina a separação entre cidade e campo, entre urbano e rural, sem que haja uma eliminação de suas diferenças (ELIAS, 2006; MARQUES, 2002). Esses espaços constituem-se numa unidade dialética, portanto contraditória.

Segundo Elias (2006), surgem assim novas relações entre cidade e campo, que repercutem na expansão da urbanização de cidades médias e locais, na medida em que são nas cidades que ocorrem a regulação e a normatização das transformações no campo moderno. Portanto, a reestruturação produtiva agrícola corresponde não apenas a uma transformação da produção, mas, sobretudo, do espaço, com impactos territoriais e sociais. Os circuitos espaciais de produção dão-se em múltiplas escalas, ligando a produção em si, fornecedores de máquinas e insumos, prestadores de serviços, agroindústrias, distribuição, pesquisa, marketing, comercialização. Surgem as cidades do campo, que fornecem produtos, serviços e mão de obra (SANTOS, 2009), e as regiões produtivas agrícolas, que “são os novos arranjos territoriais produtivos totalmente associados ao agronegócio globalizado [...] compostas tanto pelos espaços agrícolas como pelos urbanos escolhidos para receber os mais sólidos investimentos privados

[...]” (ELIAS, 2011). Estas últimas, longe da solidariedade orgânica que regia a definição do fenômeno regional, são espaços do fazer, baseado em interesses exógenos (ELIAS, 2011).

Vale ressaltar que essas novas formas de (re)produção espacial são reflexo de um novo contexto socioeconômico global e não se limitam aos espaços metropolitanos, chegando as cidades pequenas e médias e, por meio destas, a suas regiões e ao espaço rural. É necessário considerar que trazem mudanças significativas não apenas de ordem físicas, mas sociais, econômicas, políticas e culturais, que devem ser analisadas e refletidas, inclusive pela Geografia Escolar.

3 A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DA GEOGRAFIA – A SOBREPOSIÇÃO DA FORMA EM LIVROS DIDÁTICOS

Diante da tríade urbanização, expansão do agronegócio e novos arranjos territoriais, qual o papel da Geografia na leitura e interpretação desses processos? De que forma a Geografia Escolar aborda essas questões? E como a cidade e o urbano aparecem nos livros didáticos?

Ao se estudar as primeiras grandes civilizações, o aluno já se depara com a noção de cidade, que surgiu desde a Antiguidade. E para que as primeiras cidades surgissem, foram necessários avanços nas técnicas agrícolas, para que nem todos precisassem trabalhar nesta atividade, ou seja, começou a haver uma divisão do trabalho entre o campo e a cidade e dentro desses espaços, que começaram a se diferenciar internamente de acordo com as classes sociais. Esses espaços foram sofrendo transformações ao longo da história.

Compreender os conceitos de cidade e campo é de fundamental importância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente outros conceitos geográficos elementares (CAVALCANTI, 2006). Portanto, é necessário preparar os estudantes da educação básica para que saibam identificar as diferenças entre esses dois espaços, bem como sua diversidade dentro do quadro brasileiro.

O espaço geográfico pode se apresentar de várias formas e a cidade, em razão do acelerado processo de urbanização, é uma das mais experimentadas. Assim, os conteúdos da Geografia Urbana na Geografia Escolar têm/deveriam ter um peso para o entendimento do espaço geográfico. Mas a tradição didática da disciplina é fundada no apego ao enciclopedismo, na ênfase à memorização de dados e informações geográficas.

Embora a Geografia tenha passado por mudanças quanto a sua abordagem teórico-metodológica, os professores da educação básica, em geral, não as acompanharam, mantendo-se presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos. A “Geografia que se ensina” é ditada pela “indústria do livro didático”, “bíblia” dos professores, que tem toda uma indústria por trás e um mercado editorial que o sustenta (OLIVEIRA, 2008). O livro didático é o principal guia do professor em suas aulas e a realidade ali apresentada parece bem distante da realidade do aluno, uma deformação causadora de problemas. (OLIVA, 2002).

Tal constatação se observa ainda hoje a partir de uma série de aspectos. As normativas, programas e ações, elaborados sem a participação dos agentes educacionais, que reforçam um ensino conteudista e repercutem na rotina da escola e na prática de ensino. Nesse contexto em que há uma soberania do livro, é importante perceber como a cidade e urbano são apresentados imageticamente nesse recurso didático.

Fizemos a análise de quatro coleções de livros didáticos da Editora Moderna em suas versões digitais: as coleções Arararibá Plus e Expedições Geográficas de 6º e 7º ano; e ModernaPlus e Vereda Digital, para ensino médio. As imagens dos livros didáticos analisados são bastante diversificadas, pois os autores se utilizam de diversos instrumentos ilustrativos, como fotos, imagens de satélite, diagramas, mapas, cartas, infográficos, gráficos, tabelas e até tirinhas de quadrinhos.

As fotos atuais geralmente mostram a densa verticalização dos grandes centros urbanos mundiais, em contrapartida às fotos que trazem a complexa problemática da ‘urbanização recente’ nos países em desenvolvimento, nos aspectos de transportes/mobilidade; moradia; infraestrutura/saneamento; resíduos; recursos naturais; comércio informal e protestos populares.

As imagens de satélite são utilizadas para ilustrar as malhas urbanas e suas redes no mundo globalizado. Inclusive as imagens captadas pelos satélites durante o período de escuridão parcial do planeta, noturnas, quando os pontos de luzes da energia elétrica evidenciam os diversos centros urbanos e sua escala hierárquica. Os mapas e cartas também muito utilizados para estas mesmas funções, além de localizar as grandes cidades pelo mundo e a área de polarização de cada uma delas, com diversidade de mapas do território nacional.

Vale salientar que os diagramas, gráficos, infográficos, tabelas e diagramas enriquecem a ilustração dos dados populacionais e econômicos do espaço urbano. Com destaque, a comparação dos números de décadas e séculos passados, deixando claro a intensidade urbana a nível mundial, principalmente em países como o Brasil.

Todos esses recursos imagéticos que os autores dos livros didáticos se utilizam, em Geografia, proporcionam uma dimensão da urbanização no mundo atual. E na mesma proporção, são os desafios que as cidades de países em desenvolvimento enfrentam com o passar das décadas.

No entanto, nota-se ainda que as imagens das cidades em livros didáticos (Figura 1, 2, 3, e 4) são ancoradas na concentração de construções, de atividades e de pessoas, uma construção que retifica a ideia de cidade como objeto, como forma, como aparência, desprovida de significação, o que não contribui para o desenvolvimento de uma consciência espacial. A cidade é abordada como um objeto, apenas como um cenário, sem vida. Assim as relações que firmam e reafirmam o urbano cotidianamente não são consideradas na análise geográfica dos livros.



Figura 1: Os problemas socioambientais – Coleção Araribá Plus



Figura 2: Mudanças na Av. Paulista ao longo do tempo – Coleção Expedições Geográficas



Figura 3: Caos do trânsito na Bangladesh – Coleção Moderna Plus



Figura 4: Xangai – Coleção Vereda Digital

A cidade como forma/aparência esconde o espaço da reprodução da vida, que se manifesta nos seus usos múltiplos e, portanto, nos conflitos gerados pelos interesses diversos. Nesse cenário, o ser humano parece desaparecer entre os objetos. Ou seja, uma cidade distante de seus cidadãos. Não é que a paisagem não seja importante. Muito pelo contrário, ela é o primeiro contato que se tem com o espaço geográfico, através do domínio do visível. Mas o ritmo de vida, a valorização do consumo e a repetição dos gestos necessários da reprodução desses espaços não ficam explícitos.

Também não fica evidente que a produção do espaço urbano acontece de modo desigual determinado pelo processo de reprodução do capital, o que reflete na contradição, nas disputas pelo uso e apropriação do solo urbano. Assim, não se apresenta a diversidade da urbanização brasileira que se materializa na rede urbana, constituída de cidades com papéis e funções diferentes, como as metrópoles, as cidades médias e as cidades pequenas.

Essa visão é reforçada pela elaboração de um quadro conceitual por parte do Estado brasileiro para a classificação dos espaços urbanos e rurais, meramente político-administrativo e baseado dados numéricos, como se toda cidade brasileira, que corresponde a sede dos municípios, fosse fruto dos mesmos processos e lógica.

4 DA FORMA AO CONTEÚDO, DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA: A CIDADE EDUCADORA

Diante do exposto, em que medida o ensino da Geografia tem contribuído que a construção da cidadania, para a conquista do direito de viver a cidade em seu conjunto de lugares? Como articular educação e cidade a fim de fazer valer o papel da Geografia Escolar de situar os sujeitos no mundo em permanente mudança, compreendendo, interpretando, para a práxis, fundamental para o exercício pleno da cidadania?

A cidade de fato pode ser pensada como uma aglomeração de pessoas e objetos, configurando a paisagem urbana. Portanto, a cidade é também uma forma, é paisagem. Mas não só isso. É preciso ir além. Na cidade as pessoas produzem sua vida cotidiana, portanto, também é possível relacionar este conceito ao de lugar, da familiaridade, da afetividade, identidade e da construção da diferença. Ou seja, começar pelo espaço próximo do aluno faz toda diferença. Assim, a questão escalar é fundamental para o ensino da cidade, para superarmos a perspectiva da forma/aparência e chegarmos ao conteúdo/essência, considerando a manifestação do cotidiano dos alunos. A depender de onde vive, esse aluno tem percepções e leituras distintas do que é a cidade, do que é o trabalho nela. O conceito de rede urbana pode ser um caminho a ser seguido para iniciar (CAVALCANTI, 2006).

A articulação com os conceitos de território, região, sociedade e natureza também é possível e necessária. A questão da apropriação e do uso pode ser compreendida através do entendimento das territorialidades. A rede urbana, ou seja, a ligação entre cidades com papéis e funções diferentes e campo, pode ser pensada através do conceito de região e regionalização. E como todo espaço geográfico, produz-se na relação da sociedade com a natureza. Desse modo, a Geografia Urbana pode contribuir na construção de um aparato conceitual capaz de possibilitar a apreensão da realidade espacial.

Cidade e educação são dois elementos profundamente imbricados. O meio urbano não é apenas um agente de formação, mas um entorno educativo por excelência, que poderá dinamizar a prática pedagógica e tornar a Geografia mais significativa, por meio do entendimento do espaço de vida do alu. O ensino através de projetos pedagógicos interdisciplinares pode ser uma contribuição metodológica para a compreensão da cidade. A cidade pode ser tida como instrumento e como conteúdo de aprendizagem.

Para Bernet (1993), há três dimensões da relação entre educação e meio urbano, que foram separadas pela autora por uma convenção metodológica e expositiva, mas estão mescladas e devem ser compreendidas em suas interrelações: a cidade como contexto de educação (aprender na cidade); a cidade como meio de educação (aprender da cidade); e a cidade como

conteúdo educativo (aprender a cidade). Nessa perspectiva, o caráter pedagógico da cidade está em reconhecê-la como meio em que a escola está inserida.

Na primeira dimensão, aprender na cidade, o meio urbano é um contexto de acontecimentos educativos. A cidade contém uma educação múltipla e diversa, positiva e negativa, distribuída por seus diferentes espaços, em termos de qualidade, quantidade de escolas, outras instituições e meios que geram uma educação formal (BERNET, 1993). Para a segunda dimensão, aprender da cidade, a cidade é uma fonte de formação e socialização, entendida como sendo capaz de produzir, ela mesma, efeitos educacionais. A cidade é um agente informal de educação, através da densidade de encontros humanos e produtos culturais. No entanto, como toda educação informal, não é seletiva e pode gerar algumas ambivalências (BERNET, 1993). E, por fim, na terceira dimensão, aprender a cidade, a cidade é objeto e conteúdo de educação, a fim de superar os limites da superficialidade e parcialidade que a dimensão anterior pode apresentar. Neste caso, deve haver uma mediação na construção desse conhecimento por parte das instituições escolares e outros agentes educativos (BERNET, 1993).

A cidade é educadora e estudá-la passa a ser um ato educativo e método de investigação de sua estruturação (CASTELLAR, 2006). Nessa concepção, a cidade e a cultura urbana são tema de projeto educativo, o que requer compreender sua função, gênese e processo histórico na qual foi produzida, a fim de superar a superficialidade conceitual e desconstruir a ideia de disciplina mnemônica e desprezível (CASTELLAR, 2006). Além disso, deve-se considerar sua dimensão temporal, revelada na coexistência nas formas de passado e presente. Para Castellar (2006), compreender as mudanças e permanências favorece o entendimento das transformações das cidades, relacionando natureza e sociedade. Nessa perspectiva, a cidade passa a ser compreendida como um sistema dinâmico, que é materialização cotidiana da produção e reprodução de culturas diferentes.

É necessário ainda buscar o contraditório na relação cidade-campo, para além da questão dualista, bem como revelar as condições de trabalho, as relações de propriedade existentes nesses espaços (CAVALCANTI, 2006) e as funções sociais da propriedade.

É preciso ainda criar espaços que favoreçam os encontros com a comunidade, buscando estabelecer a relação dos sujeitos com seu espaço de vivência. Nesse sentido, estudo de campo ou estudo do meio revela-se como bom instrumento de ensino-aprendizagem, na medida em que desperta o interesse do aluno para a realidade conhecida, concreta e próxima. Ele favorece a relação entre a teoria e a prática.

De acordo com Pontuschka et. al. (2007), o estudo do meio busca revelar a complexidade do espaço, dinâmico e em constante movimento, cuja a totalidade não pode ser revelada no âmbito disciplinar. Uma das etapas mais importantes do estudo do meio ou de campo é o trabalho de campo, que já permite um novo olhar do aluno sobre a realidade, com a utilização dos diferentes sentidos. É no trabalho de campo que os estudantes terão contato com o espaço geográfico, com o seu objeto de estudo, onde coletarão informações importantes para desenvolverem operações mentais na elaboração de conceitos geográficos.

De acordo com Bernet (1993), aprender a cidade requer compreender que esta não é um objeto estático, mas um sistema dinâmico e evolutivo ao longo do tempo, sendo necessário descobrir sua origem por meio dos elementos e signos que evocam seu passado e ajudam a explicar seu presente.

Aprender a cidade deverá significar também aprender a lê-la de modo crítico, tomando consciência de suas deficiências e excessos, das suas disfuncionalidades e desigualdades, bem como do propósito e despropósitos de seus gestores, promovendo uma atitude participativa, já que a cidade não é objeto externo ao sujeito aprendiz, mas espaço de sua vivência e construção (BERNET, 1993).

Assim, será possível perceber a cidade como um conjunto de lugares, como formas, conteúdos e funções diversas, em que o cotidiano dá-se de modo diferente, a presença de equipamentos urbanos localiza-se de forma desigual, de acordo com uma lógica, na maioria das vezes, a do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urbanização, encarada como uma solução ou um problema da sociedade atual, é um fenômeno que as gerações futuras enfrentarão mais intensamente que a presente. E que por isso, tem ocupado espaços maiores nos livros didáticos do componente curricular da Geografia, para que os estudantes de hoje possam começar a compreender desde cedo esse fenômeno e, no futuro próximo, direcionar ações eficazes para o aprimoramento das cidades.

Os estudos mostram que novas relações entre cidade e campo estão se afirmando pelo território nacional, transformando o alcance espacial dos aspectos rurais e urbanos. Cabe à Geografia produzir um conhecimento que não seja utilitarista e que forneça novas informações e

conceitos aos produtores de políticas públicas em busca de auxiliar na superação das diversidades socioespaciais presentes no território nacional.

Os novos conteúdos da realidade atual exigem novas respostas, o que reforça o papel social da Geografia, enquanto ciência e disciplina, que busca compreender a sociedade no aspecto da especialidade. A disciplina escolar precisa fazer sentido para o aluno para que o processo de ensino-aprendizagem se realize. Deve-se partir da realidade vivida pelos alunos para que os conteúdos ganhem significado e importância. Para que o aluno amplie sua visão de mundo, é necessário um diálogo com seu próprio espaço.

O ensino não deve se basear na transmissão de conteúdos prontos e acabados, mas deve contribuir para que o aluno elabore um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que possibilitem a interpretação da realidade espacial que o cerca. Nesse viés, o professor deve ser mediador no processo de ensino-aprendizagem e o aluno é sujeito ativo de sua aprendizagem, de modo a construir seu conhecimento na relação direta com o seu entorno.

A cidade é o espaço privilegiado da reflexão crítica, da manifestação da diferença, da afirmação do conhecimento, do interesse pela descoberta. Deste modo, pensar a cidade educadora como projeto pedagógico poderá contribuir para que a Geografia cumpra seu papel social. Nosso desafio, na condição de professor, é também político, com vistas a esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos.

6 REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BERNET, J. T. **Outras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y cidade educativa**. Barcelona: Anthropos, 1993.

CASTELLAR, S. M. V.. A cidade e a cultura urbana: um estudo metodológico para se ensinar Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 85, p. 95-111, 2006.

EDITORA MODERNA (org.). **Araribá Plus: Geografia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ELIAS, D. Agronegócio e novas regionalizações no Brasil. In: **R. B. Estudos Urbanos e Regionais**. v.13, n. 2 / nov. 2011. p. 153-167.

ELIAS, D. Novas dinâmicas territoriais no Brasil agrícola. In: SPOSITO, E. S.; SPOSITO, M. E.; SOBARZO, O. (Orgs.) **Cidades médias: produção do espaço urbano e regional**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.p.279-303.

MAIA, D. S.. Cidade, relações cidade-campo e metropolização. In: BRASIL. **Geografia: ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 252 p.

MARQUES, M. I. M. **O conceito de espaço rural em questão**. Revista Terra Livre. n. 19. São Paulo: AGB, 2002. p. 95-112.

OLIC, N. B.; SILVA, A. C.; LOZANO, R. **Vereda digital Geografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

OLIVA, J. T.. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. . In: CARLOS, A. F. A.. (org.). **A geografia na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, A. U. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SANTOS, M.. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2009.

TERRA, L.; ARAUJO, R.; GUIMARÃES, R. B. **Geografia: conexões** – estudos de Geografia geral e do Brasil (Moderna Plus). São Paulo: Moderna, 2015.