

AS CIDADES PEQUENAS COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

MOREIRA JUNIOR, Orlando¹

Resumo

A ideia central deste artigo é discutir o tema das cidades pequenas como componente curricular para aprender e ensinar Geografia nas escolas. Tendo por base os princípios presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais procura-se identificar como a temática referente à urbanização e às cidades de modo geral pode ser trabalhada pelos professores, considerando-se as orientações conteudistas e metodológicas contidas no referido documento. A partir da constatação das proposições de como o assunto é abordado pelo currículo oficial, atrelado ao fato de que a maioria das cidades brasileiras podem ser consideradas pequenas, com população inferior a 50 mil habitantes, defende-se a possibilidade de inserir o tema das cidades pequenas como componente curricular para o ensino de Geografia, para os alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, especialmente para os alunos que vivenciam estas realidades urbanas em sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Cidades pequenas; Currículo; Geografia Escolar; PCN.

LAS CIUDADES PEQUEÑAS COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA LA ESCUELA DE GEOGRAFÍA

Resumen

La idea central de este artículo es discutir el tema de las ciudades pequeñas como un componente curricular para el aprendizaje y la enseñanza de la geografía en las escuelas. Sobre la base de los principios establecidos en los Parâmetros Curriculares Nacionales se busca identificar cómo el tema referente a la urbanización y las ciudades en general puede ser trabajado por los profesores, teniendo en cuenta las orientaciones de contenido y metodológicas contenidas en este documento. Con base en la constatación de las proposiciones sobre la forma en que el tema es considerado por el currículo oficial, ligada al hecho de que la mayoría de las ciudades brasileñas pueden considerarse pequeñas, con población inferior de 50.000 habitantes, defendemos la posibilidad de incluir el tema de las ciudades pequeñas como componente curricular para la enseñanza de la geografía, para los estudiantes en el tercer y cuarto ciclos de la educación básica, especialmente para los estudiantes que experimentan estas realidades urbanas en su vida cotidiana.

Palabras clave: Ciudades pequeñas; Currículo; Geografía escolar; Parâmetros Curriculares Nacionales.

SMALL CITIES AS CURRICULUM COMPONENT FOR SCHOOL GEOGRAPHY

Abstract

The main idea of this paper is to discuss the issue of small cities as a curriculum component for learning and teaching Geography in schools. Based on the principles laid down in the National Curriculum Parameters, we seeks to identify how teachers can talk about urbanization and cities in general, considering the methodological orientations contained in this document. Taking into account the way the official curriculum addresses that issue, and the fact that most Brazilian cities can be considered small, with less than 50,000 inhabitants, we stand for the possibility of including small cities as a curriculum component for teaching Geography, to students in the third and fourth cycles of basic education, especially those who experience urban realities in their daily lives.

Keywords: Small cities; Curriculum; School geography; National Curriculum Parameters.

¹ Professor adjunto do curso de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
orlandomoreirajr@uems.br

1. Introdução

Embora possua um caráter pretensioso, este texto não representa uma inovação. Num ensaio escrito em 2001, a professora Tânia Maria Fresca, da Universidade Estadual de Londrina, já defendia o estudo da cidade pequena para o ensino de Geografia. A autora procurou introduzir, naquela ocasião, aspectos diversos sobre as cidades pequenas que contemplam conteúdos do ensino fundamental e médio, tais como: a dinâmica econômica social brasileira; a estrutura produtiva e os desdobramentos espaciais; e os chamados problemas urbanos (moradia, saneamento básico, lixo urbano, saúde, desemprego, etc.).

Concorda-se com a linha de raciocínio e as argumentações efetuadas pela autora. Entretanto, percebe-se a necessidade de avançar no debate, ampliando-o. Isto significa que a ideia deste ensaio é, justamente, acrescentar novos elementos que justifiquem a cidade pequena como um componente curricular relevante para ensinar e aprender Geografia.

De tal modo, o objetivo é elaborar uma reflexão cuja abordagem volta-se mais para a Geografia Escolar do que para a Geografia Acadêmica, embora elas não se excluam. A proposta é pensar a cidade pequena como objeto para a educação e como integrante do currículo escolar de Geografia, principalmente, para o ensino fundamental.

Importante frisar as duas motivações principais que abalizaram as reflexões que serão apresentadas no decorrer do texto. Primeiro, é o término da pesquisa de doutoramento cujo objeto central foram cidades pequenas, o que trouxe questões importantes acerca do tema para a Geografia. Segundo, a experiência como professor da educação básica, o que permitiu contato com o currículo e fez constatar que o currículo só ganha vida e tem seu real significado na sala de aula. É, justamente, neste espaço e neste momento em que as relações entre professor e alunos evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que propicie a interação entre os conteúdos e a realidade.

2. Um país urbanizado

O objetivo principal ao discutir a urbanização do país não é apresentar as condicionantes e determinantes que ajudam a explicá-la. A intenção é comprovar a possibilidade de inserir as cidades pequenas como componente para a educação geográfica, especialmente, para os casos em que isto tenha significância.

A urbanização brasileira é em sua essência um fenômeno recente, ao passo que o país em si goza de uma história recente. Em síntese, a evolução da urbanização brasileira

pode ser dividida em dois momentos bem definidos: o primeiro anterior as décadas de 1940-1950 e o segundo pós 1940-1950.

No período anterior as décadas de 1940-1950 a economia agrário-exportadora explicava a reduzida importância das cidades no Brasil, cujos papéis eram predominantemente políticos e administrativos. Conforme Santos (1994), no começo a cidade era bem mais uma emanção do poder longínquo, a necessidade de marcar presença num país distante, a fim de estabelecer uma ponta de rede do poder colonial para explorar o território. O país era composto por subespaços organizados por lógicas próprias ditadas pelas relações com o mundo exterior. As cidades que apresentavam maior grau de desenvolvimento eram as que continham os portos e os grandes centros administrativos.

A partir de 1940 os nexos econômicos passaram a ser mais importantes e começaram a comandar a urbanização. As transformações econômicas resultaram numa série de transformações socioespaciais. Uma das características marcantes do século XX foi o intenso crescimento da população com significativa concentração de pessoas nas áreas urbanas. Da mesma forma como houve o crescimento no número e do tamanho das cidades. O país que até as décadas de 1930 e 1940 era caracterizado por uma economia agrário-exportadora começa a ganhar características de um país urbano-industrial.

Na última metade do século passado, o país passou, por um rápido, intenso e contínuo processo de urbanização. Vale destacar que uma característica deste processo foi a grande concentração populacional em áreas metropolitanas. Mesmo assim, o processo de urbanização do país tem apresentado grandes diferenças. Por ser um país com dimensões continentais, com cerca de oito milhões e meio de quilômetros quadrados, ao abordar a urbanização brasileira, deve-se respeitar a heterogeneidade nacional e as especificidades regionais e locais. Ademais, cidades de diferentes tamanhos, populacionais e territoriais, assumem formas, funções e estruturas singulares nas diferentes regiões brasileiras, desempenham papéis distintos na rede urbana, assim como estabelecem diferentes níveis de interdependência entre si e em relação ao campo.

O último censo revelou que 84% da população brasileira viviam em áreas urbanas. No entanto, apesar da alta taxa de urbanização, dos 5.565 municípios existentes, 2.513 deles registraram população inferior a 10 mil habitantes, e 2.444 possuíam população entre 10 mil e 50 mil. Do total dos municípios, 4.958 apresentaram população inferior a 50 mil habitantes, ou seja, aproximadamente 34% da população total do país. Enquanto isto, os 38 municípios mais populosos (com mais de 500 mil habitantes) abrigavam 29% do total, como mostra a tabela 1.

TABELA 1

Municípios brasileiros por classe de tamanho da população, 2010

<i>Habitantes</i>	<i>Número de Municípios</i>	<i>Total da População</i>
Brasil	5.565	190.755.799
Até 10.000	2.513	12.916.280
De 10.001 até 50.000	2.444	51.088.638
De 50.001 até 100.000	325	22.314.204
De 100.001 até 500.000	245	48.565.171
De 500.001 até 1.000.000	23	15.711.100
Mais de 1.000.000	15	40.160.406

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.
Org.: IBGE, 2015.

A enorme disparidade entre as classes de tamanho da população das cidades brasileiras demonstra o imenso contraste entre as realidades urbanas do país. Fica evidente a concentração populacional nos 38 centros urbanos com mais de 500 mil habitantes. Em número ainda reduzido, a quantidade de cidades de porte médio vem ganhando destaque no cenário nacional. Mas, o amplo destaque são os 3.914 municípios brasileiros com população inferior a 20 mil habitantes (se acrescentar a população até 50 mil, chega-se a 4.957, de um total de 5.565).

De fato os valores comprovam que o país se urbanizou, porém isto não ocorreu de forma uniforme, tampouco atingiu todos os espaços da mesma maneira. Tratou-se de um processo heterogêneo e diferenciado. Por conta disto, é que se defende a ideia de incorporar as cidades pequenas como elemento relevante para o ensino de Geografia nas escolas. Isto, ganha sentido e tem maior significado para os alunos residentes nestas realidades, que convivem com um urbano que possui interações e características particulares, o que nem sempre é respeitado pelo currículo e materiais curriculares, e nem pelos professores, nas aulas de Geografia.

3. O estudo das cidades e da urbanização na Geografia Escolar

Apesar da diversidade urbana do país, o estudo das cidades e da urbanização, no currículo, tem seu foco nas metrópoles. Isto se explica porque elas realmente são importantes. Além de terem grande importância para o cenário urbano do país, elas representam as principais complexidades que envolvem o mundo urbano. Esta constatação pode ser verificada nos livros didáticos que privilegiam as análises a partir das grandes cidades ou do contexto metropolitano, uma vez que “procuram dar conta de temáticas e conteúdos em nível geral optando pela abordagem do mais complexo, pois, implicitamente seus autores acreditam ser o caminho mais profícuo” (FRESCA 2001).

Para melhor compreensão de como o tema vem sendo abordado nas escolas, é importante conhecer a estrutura curricular para o ensino fundamental, que procura privilegiar os conceitos geográficos na abordagem de diversas temáticas, em suas múltiplas escalas analíticas. Vale uma breve observação do currículo adotado por estados e municípios, e que também estão presentes nos livros didáticos, para o terceiro (6º e 7º anos) e quarto (8º e 9º anos) ciclos do Ensino Fundamental. Esta leitura deve ser efetuada sob a luz das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais organizam os temas (conteúdos) a partir de grandes eixos temáticos.

3.1. O terceiro ciclo do ensino fundamental

Para o terceiro ciclo, de imediato, é apresentado aos alunos o conceito de paisagem na compreensão e diferenciação dos elementos que definem o espaço natural e o produzido ou transformado pelo homem (paisagem natural e paisagem humanizada). Com ênfase na paisagem humanizada, tal conceito se sobressai nas diferenciações da paisagem urbana e da paisagem rural. É, ainda, nos anos iniciais do ensino fundamental II que se dá uma ênfase maior ao conhecimento na formação dos processos físicos. A natureza da Geografia Física, seus processos de formação e composição são amplamente abordados. Igualmente a Cartografia tem um peso fundamental, com destaque para os temas de orientação, localização e leitura cartográfica, o qual se utiliza de cartas e plantas, de diversas escalas.

Seguindo a proposta sequencial, nos anos seguintes, ampliam-se as escalas e complexidades dos temas. A formação do território brasileiro é estudada, juntamente, com temas como: limites e fronteiras; a organização política e administrativa; entre outros. O conceito mais explorado passa a ser o de região, visto que o Brasil é analisado a partir de suas regionalizações (as macrorregiões geográficas estabelecidas pelo IBGE; os complexos regionais definidos por Pedro Geiger; e a região concentrada definida por Milton Santos).

Neste sentido, os eixos definidos pelo PCN ajudam a compreender o estudo das cidades e da urbanização para este ciclo. O eixo 1 (A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo) e o eixo 2 (O estudo da natureza e sua importância para o homem), utilizam o espaço das cidades como exemplificações para temas específicos que são explorados por eles. No primeiro, tem relevância o papel das cidades na construção do espaço, suas mudanças e permanências, bem como a noção de lugar como espaço de conquista da cidadania, com foco no espaço vivido e sua interação com o mundo. No segundo, a cidade emerge como exemplo para entendimento das transformações do espaço natural e suas consequências: a construção de moradias para população urbana em áreas

de risco; as relações entre o sítio urbano e a vida das pessoas, as questões socioambientais; o problema do lixo e do consumismo; a industrialização; entre outros.

No eixo 3, o campo e a cidade como formações socioespaciais, o estudo das cidades e da urbanização adquirem maior destaque, com uma série de possibilidades que a abordagem do tema pode assumir. Centrado numa leitura sobre quatro aspectos principais, orienta a abordagem do tema campo e cidade como “parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho” (BRASIL, 1998).

Neste eixo vale apontar os princípios orientadores para o trabalho do professor, em sala de aula, sobre os conteúdos referentes as cidades e a urbanização. No tópico *o espaço como acumulação de tempos desiguais*, o documento traz a indicação de explorar o conceito de paisagem, do campo e da cidade, com intuito de identificar as diferenças entre elas e como possibilidade de identificar os elementos que permanecem ante as transformações que ocorrem, historicamente, na construção do espaço. Portanto, permite uma leitura geográfica acerca da coexistência do novo e do antigo como chave para o entendimento da realidade, o que induz ao professor atentar para o espaço vivido e as experiências do aluno, de acordo com as especificidades locais.

No item *a modernização capitalista e a redefinição nas relações entre campo e cidade*, explicitam a relevância em apreender sobre a passagem do caráter agrário-exportador para urbano-industrial, do país. Nesta direção, é possível, ao professor, estabelecer relações diretas com o município no qual a escola está inserida, identificando as transformações que a expansão capitalista provoca nas estruturas e configurações espaciais. Isto direciona a construção de um conhecimento lógico que parte da localidade para outros níveis escalares: o regional e o nacional.

O terceiro item, *o papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira*, trabalha o tema das cidades no contexto econômico e político. Isto é perceptível quando traz como parâmetros a serem contemplados o papel da burguesia industrial-financeira e do proletariado na organização política do Estado brasileiro, bem como o crescimento econômico, os desdobramentos das políticas neoliberais e as perspectivas de desenvolvimento atuais para a sociedade brasileira. Nisto, o professor pode utilizar das características particulares que o município possui enquanto produto de uma intensa divisão social e territorial do trabalho, permitindo ao aluno a compreensão da dinâmica econômica e suas inter-relações com a atividade econômica, o mercado de trabalho e a renda de seus pais, familiares e conhecidos.

Por fim, *a cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade*, reporta novamente o uso da paisagem para identificar as diferenças entre a cidade e o campo naquilo que confere as necessidades daqueles que as habitam. Para além destes princípios e dos temas sugeridos para ser trabalhado em sala de aula, insere a possibilidade de uma leitura e interpretação da cidade que extrapola o plano econômico. A percepção dos alunos sobre a cidade e a cultura auxilia no fortalecimento da identidade local, bem como a interpretação das relações sociais que se estabelecem.

O eixo 4 (A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo), representa um avanço proposto pelo PCN, ao retomar a importância da cartografia para o ensino de Geografia. Nisto, a localização e representação das posições na sala de aula, em casa, no bairro, na cidade e assim por diante, trazem ao aluno uma aproximação com aquele espaço experimentado e produzido por ele em seu cotidiano, dando significado a leitura geográfica.

3.2. O quarto ciclo do ensino fundamental

Para o quarto ciclo, tem-se o entendimento do mundo. Destacam-se a divisão do planeta em continentes e os processos de regionalização em escala mundial a partir, principalmente, dos critérios econômicos. Paralelamente, temas como globalização, desigualdades internacionais, os problemas ambientais, a nova ordem mundial, são contempladas com intuito de atender os três eixos apontados pelos PCN: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em rede; um só mundo e muitos cenários geográficos; e modernização, modos de vida e a problemática ambiental.

O estudo das cidades e da urbanização, para este ciclo, abrange múltiplos e complexos temas. O eixo 1 (A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes) enfatiza, principalmente, o estudo dos transportes tanto na macro quanto na microescala. Sendo que na microescala é que coloca como exemplo o estudo dos diferentes módulos de transporte das cidades, sobre a malha urbana e o sistema viário como um todo.

O tema dos transportes urbanos permite elaborar com os alunos atividades altamente criativas em relação ao seu cotidiano e as cidades, desde as facilidades obtidas com o automóvel no transporte porta a porta, os complicados congestionamentos que geram estresse no cotidiano das grandes metrópoles, como também explicar a política dos transportes em decorrência da prioridade dos transportes individuais sobre os coletivos. (BRASIL, 1998, p. 102)

Este eixo apresenta o item *a globalização e as novas hierarquias urbanas*, o qual permite considerar a constituição e definição de uma rede urbana. A hierarquização

urbana é mantida na análise, em contraposição as tendências que apreciam as regiões de influência das cidades. Temas como a urbanização no período técnico-científico informacional, as novas tecnologias, os polos técnico-científicos e as transformações das cidades industriais e terciárias, ganham destaque ante o contexto de globalização.

No eixo 2 (Um só mundo e muitos cenários geográficos), o estudo das cidades e da urbanização podem ser mais amplamente explorados quando se trata das *paisagens e diversidade territorial no Brasil*. É neste item que o documento sugere os hábitos alimentares, as paisagens típicas e a história da ocupação, como ponto de partida para o estudo da diversidade territorial brasileira. Parte, portanto, da contextualização da história da cidade e da região onde vive o aluno, sendo que:

(...) cada escola pode optar por fazer um recorte mais adequado às suas particularidades. O fundamental é que os jovens compreendam alguns aspectos da história do povoamento e a expressão das desigualdades regionais, pelas marcas deixadas na paisagem natural e cultural. (BRASIL, 1998, p. 111).

No terceiro eixo deste ciclo, o modo de vida e a problematização ambiental, o tema das cidades ganha destaque especial, sendo indicada, sobretudo, a retomada do estudo das cidades efetuado no ciclo anterior. No início das orientações sobre o eixo, os PCN indicam para polemizar a questão dos modos de vida atuais, remete as questões que envolvem o consumo e o modo de vida nas cidades. No item *ambiente urbano, indústria e modo de vida*, são explicitados os parâmetros para estudar os processos que envolvem a urbanização, a industrialização e as transformações na sociedade. Igualmente, as questões ambientais ou, mais precisamente, socioambientais, tem sua leitura a partir do avanço da industrialização, da expansão das cidades e da difusão do modo de vida urbano: o desmonte do relevo na paisagem urbana; as grandes concentrações populacionais nas grandes cidades e metrópoles; a interdependência das indústrias; a terceirização da produção, etc.. Para atingir os objetivos, o professor pode discutir o mundo industrializado, identificando o papel da indústria no modo de vida urbano e seus impactos ao meio ambiente.

4. Das possibilidades colocadas pelos PCN à necessidade de inovações curriculares no estudo das cidades pela Geografia Escolar

Diante da estruturação curricular básica definida pelos PCN, duas observações são importantes, tanto para a Geografia Escolar quanto do seu ensino pelos professores. Nelas, também, estão presentes questões, igualmente, explicitadas nos PCN, especialmente, quando trata da trajetória da Geografia – como ciência e como disciplina escolar – e das

tendências atuais e sua importância na formação do cidadão. Do mesmo modo, é uma preocupação constante de professores-pesquisadores e das reflexões nos cursos de formação de professores.

A primeira observação a ser realçada refere-se à abordagem dos conteúdos. No ensino de Geografia a fragmentação, fundamentada no positivismo, ainda se faz presente nos livros e guias didáticos, bem como nas práticas dos professores. O que se confirma na estruturação geográfica, em que são organizados os conteúdos escolares, é a reafirmação do modelo que Moreira (1987) definiu de N-H-E (natureza-homem-economia). Isto é perceptível tanto no estudo do Brasil quanto dos continentes que, ainda, mantém a ideia de analisar, sequencialmente, os aspectos físicos, populacionais e econômicos, apontando as particularidades de cada localidade e sem, muitas vezes, estabelecer relações entre eles.

A segunda envolve as inter-relações, no processo de ensino-aprendizagem, entre a concepção de Geografia e a concepção de educação/pedagogia. Na Geografia Tradicional, o ensino “se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço” (BRASIL, 1998). Foi, então, privilegiando a análise da natureza, sem maiores preocupações com as relações da sociedade ou de suas interações com a natureza, que a Geografia se desenvolveu como disciplina escolar.

As práticas pedagógicas que acompanharam esta corrente do pensamento geográfico nas escolas se aproximaram da chamada pedagogia tradicional. Nesta, o processo de aprendizagem é marcado pela descrição (os elementos da paisagem, por exemplo), pelo enciclopedismo do conhecimento (a fragmentação entre homem e natureza), pelo ensino mnemônico (o afluente esquerdo do rio, a capital de tal país ou estado, o total de população de um país ou estado, etc.) e pela transmissão de conteúdos prontos e acabados (caráter despolitizado da Geografia).

Lacoste (1989) [1976], foi pioneiro ao criticar o caráter despolitizado, acrítico, desinteressante e mascarador da importância estratégica desta ciência na chamada “Geografia dos professores”. Diante da complexidade assistida pelas relações mundo afora e os níveis atingidos pela expansão capitalista, o período pós-segunda guerra mostrava que era preciso uma contraposição ao empirismo e pragmatismo das teorias tradicionais. Assim deu-se partida para difusão da Geografia Crítica, que visava construir uma prática que fosse capaz de analisar, criticamente, a realidade e contribuir para sua transformação. Esta corrente se aproximou da pedagogia construtivista.

Entretanto, como observou os PCN, apesar desta nova concepção de Geografia e de educação

“(...) a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservava ainda a linha tradicional, descritiva e despolitizada, herdada da Geografia Tradicional. Criou-se uma contradição entre o discurso do professor e o conteúdo dos livros e dos métodos em sala de aula”. (BRASIL, 1998, p. 22)

A ausência de conflito cognitivo e de confronto de ideias que possam motivar e atrair o interesse dos alunos manteve-se nas aulas de Geografia. Não houve inovações significativas, tanto na prática dos professores, quanto na abordagem dos conteúdos pelos materiais curriculares. Kaercher (2007), avaliou bem as contradições existentes entre a concepção do professor acerca da Geografia (na qual criticam a Geografia Tradicional) e a prática construída com os alunos nas salas de aula (que muitas vezes reafirmam ou reproduzem as práticas tradicionais de ensino).

É sob este contexto que o estudo das cidades e da urbanização tem sido pensado pelo currículo e pelas práticas dos professores em sala de aula. O processo de urbanização, no Brasil e no mundo, tem sido tratado sob dois pontos principais. O primeiro é a caracterização do urbano, especialmente, por meio da análise da paisagem, tendo como contraposição a paisagem rural. O segundo é o conceitual: a definição de cidade e de metrópole, sendo que nesta última são contempladas, ainda, as metrópoles nacionais e globais. As cidades são estudadas enquanto grandes metrópoles. Muitas vezes são vistas, somente, como capitais de país. As cidades mais populosas do mundo. Os graves problemas socioespaciais que nelas se manifestam. As cidades planejadas; e assim por diante.

Os materiais curriculares trazem Tóquio, Nova Iorque, Londres, Nova Deli, São Paulo, Rio de Janeiro, entre tantas outras. Mas, o que de fato elas representam para a maioria de nossos alunos? Qual significado que elas assumem por eles, não somente para a compreensão da urbanização mundial, mas enquanto fenômeno geográfico? São alguns questionamentos que ficam, especialmente, quando o público são alunos moradores das milhares de cidades pequenas brasileiras.

Este é um exemplo que justifica a crítica principal acerca de um currículo sem preocupações efetivas de propiciar condições para a construção de significados geográficos sobre aquilo que se aprende. Não se propiciam, ao aluno, condições para que ele possa conhecer, entender e explicar o mundo, tampouco elaborar interações entre diversos aspectos que envolvem o estudo das cidades, que não é somente uma aglomeração de pessoas, edifícios, automóveis, etc..

O mundo (ou se preferir o espaço geográfico) se transforma constantemente. A fim de procurar explicar suas transformações, os paradigmas da ciência geográfica também mudam. Igualmente, as práticas de ensino se alteram, surgem diversas possibilidades

pedagógicas em se trabalhar na sala de aula. Todavia, o ensino de Geografia parece, ainda, não reagir a esta série de mudanças. Tanto os PCN, as orientações curriculares estaduais ou municipais e os livros didáticos, quanto os planos de ensino das escolas e o planejamento do professor, preservam-se diante de tantas mudanças. Não há inovações significativas. Tudo parece permanecer no campo das possibilidades, esquecendo-se da importância de uma disciplina escolar voltada para a compreensão do mundo em que o aluno vive, desde o local até o global.

Os PCN, sem dúvidas, representaram medidas inovadoras para pensar as relações entre conteúdo e metodologia. Seus princípios estão presentes nas orientações curriculares e tem representado possibilidades de inovações nas práticas pedagógicas. Porém, sua forma de concepção – a não consulta a professores em sua elaboração – dificultou sua aceitação e implementação.

Embora represente a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado, e que, implicitamente, parece padronizar e controlar a prática do professor por meio dos aconselhamentos de como operar as relações entre conteúdos e metodologias, é possível identificar nos PCN avanços para o ensino de Geografia. Estes merecem ser explorados, especialmente, no campo pedagógico, uma vez que podem ser vistos como parâmetros que orientam a prática de ensino do professor, e não assume um caráter regulador do trabalho docente.

Primeiramente, é possível identificar, no documento, dificuldades de interpretação, imprecisões e incongruências, como observou Sposito (1999). Isto, especialmente, devido a pluralidade teórico-metodológica adotada. É, justamente sob esta perspectiva, que os PCN incluem, para o ensino de Geografia, a percepção de cada indivíduo ou sociedade na compreensão do espaço geográfico.

O documento, ainda, sugere a organização dos temas (conteúdos) a partir de grandes eixos temáticos, como foi mencionado, os quais norteariam o trabalho do professor em sala de aula. Estes eixos “representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar os conteúdos da Geografia no ensino fundamental” (BRASIL, 1998). Ademais, muitos destes eixos valorizam a compreensão da dimensão subjetiva da proposição curricular. Conforme indica o documento, “a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados” (BRASIL, 1998).

Adiciona-se, ainda, o fato de tal documento trazer para a sala de aula e para o ensino da disciplina novas proposições metodológicas. Além da retomada da importância da

cartografia, propõe o uso de literatura, imagens, fotografias, filmes e diversos outros instrumentos e materiais curriculares que propiciam uma aproximação dos conceitos com a leitura geográfica da realidade. Há, também, a definição de temas transversais (saúde, meio ambiente, ética, cidadania, entre outros) que permitem uma prática interdisciplinar, aceitando o diálogo da Geografia com outras áreas do saber e com diversas dimensões do espaço vivido.

Tanto no terceiro quanto no quarto ciclo, os conteúdos são organizados de tal modo que permitem ao professor construir um espaço de diálogo em sala de aula que parte de uma sequência logicamente ordenada. O tema das cidades e da urbanização aumentam suas complexidades a cada ciclo, ampliando o conflito cognitivo na construção do conhecimento e no entendimento da realidade. Ainda que represente uma concepção de currículo que defende a prática pedagógica a partir da interação entre conteúdo e realidade concreta, os PCN ainda podem ser visto como um conjunto de princípios e orientações que no plano das ideias e do discurso possui boas intenções, mas que não condiz com a *práxis*.

Se no discurso, os PCN concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade, na prática ainda é um horizonte distante de ser atingido. Suas orientações têm sido seguidas apenas na confecção dos materiais curriculares, especialmente os livros e apostilas, deixando as reflexões e orientações metodológicas em segundo plano.

Várias orientações curriculares elaboradas por municípios ou estados traduzem os parâmetros curriculares nacionais em verdadeiros guias didáticos, reguladores e controladores da prática do professor e do ritmo do processo de ensino-aprendizagem. Isto dificulta a discussão da melhoria da educação e afasta a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico autônomo por parte de cada unidade escolar. O professor se torna um “executador” de tarefas impostas, repetindo e reproduzindo conteúdos elaborado por outro, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar seu trabalho pedagógico e de construir um espaço efetivo de produção de conhecimento.

É necessário, ainda, mudanças paradigmáticas fundamentadas na visão de totalidade. Isto requer inovações, não no sentido mercadológico, mas de mudança qualitativa, centrada no ser humano. O motor principal da inovação deve advir de ideias e pensamentos que são construídos e partilhados, historicamente, transformando-se em algo novo. Ao refletir sobre inovação em educação, Rios (1996), propõe como pergunta indispensável numa organização curricular: “a organização curricular que nós estamos fazendo, ou que pretendemos fazer, é alguma coisa que faz bem?”. Isto significa que o

trabalho que se realiza em educação tem um real significado quando é um trabalho que faz bem, tanto para quem o coordena, quanto a quem ele é dirigido.

No ensino de Geografia, inserido no projeto de formação de cidadãos críticos e participativos, carece cada vez mais, co-criar possibilidades de aprender e ensinar sobre o espaço a partir da “geografia do aluno” como dimensão do conhecimento geográfico. Para além da escolha de temas e conteúdos procedimentais e valorativos, é preciso, parafraseando Kaercher (2007), “pedagogizar a Geografia”. Afinal, se a geografia cada vez mais é plural, as possibilidades pedagógicas também o são. Não basta somente apresentar uma série de conteúdos aos alunos; é necessário o exercício interpretativo e analítico acerca do mundo e do espaço vivido por eles. Um espaço que é experimentado e que, como tal, pode ser transformado.

5. As cidades pequenas como componente para aprender e ensinar Geografia

Não são apenas as metrópoles e as grandes cidades que explicam o quadro da urbanização brasileira. A diversidade urbana, no país, é múltipla e complexa. Cidades médias, cidades pequenas, cidades ribeirinhas, cidades antigas, entre outras realidades urbanas, igualmente, fazem parte do quadro urbano nacional. Todas elas trazem experiências diversificadas para os alunos. Então por que não utilizá-las também para aprender e ensinar Geografia nas escolas?

Neste aspecto, emerge a defesa pelo estudo das cidades pequenas como componente curricular, especialmente, para os alunos residentes nestes centros urbanos. Afinal, os parâmetros que regem o ensino da disciplina defendem que os professores devem considerar a experiência e os conhecimentos trazidos pelos alunos de suas vivências cotidianas.

Isto não significa que se deva ignorar ou desconsiderar a importância das metrópoles ou cidades maiores. Pelo contrário. A intenção é defender, que alunos moradores de cidades pequenas consigam identificar a partir do seu cotidiano (o espaço vivido) elementos que evidenciem o caráter urbano de suas cidades. Isto permite, de um lado, um exercício analítico de comparabilidade com outras realidades, conhecidas a partir dos livros, revistas, filmes, novelas, *internet*, etc.. De outro, possibilita analisar as diferentes transformações e diferenciações existentes em sua cidade, enquanto um espaço que é produzido a partir de práticas socioespaciais e interesses diferenciados.

Os PCN sugere que é fundamental que o espaço vivido continue sendo o ponto de partida para o aluno compreender as inter-relações entre o local, o regional e o global.

Mas, este espaço vivido pode ser diferente daquele descrito nos diversos materiais curriculares seguidos por professores e apresentados aos alunos. É preciso que os professores tenham sensibilidade de considerar e aplicar os conceitos geográficos a partir da realidade na qual a escola está inserida. Isto dá significado à ciência geográfica pelos alunos.

Os conceitos principais da Geografia devem ser explorados pelos professores de tal modo que permitam, a partir do espaço vivido, atingir os espaços globalizados, numa relação indissociável entre diferentes escalas. O estudo da paisagem local deve ser priorizado, considerando seus elementos naturais ou humanizados. O conceito de lugar e o seu significado tanto numa abordagem crítica quanto humanística. A região pode ser explorada, afinal toda cidade, indiferente de seu porte, está inserida em diversas formas de compartimentação do espaço (regionalização).

Tanto a paisagem quanto o espaço vivido são referências para o professor organizar seu trabalho e motivar os alunos à participação, de tal modo que os objetivos propostos pelos planos da disciplina sejam atingidos. Ensinar e estudar Geografia “tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos” (CASTELLAR, 2009). Portanto, é fundamental que alunos residentes em cidades pequenas possam perceber e identificar elementos que dão às suas cidades o caráter urbano e mesmo seja possível identificar aspectos que o negue.

Além da construção do conceito de cidade e da identificação dos elementos que caracterizam o urbano nas pequenas cidades em que vivem, a proximidade entre o conteúdo e a experiência vivida abre possibilidade para que o professor de Geografia trabalhe outros temas que competem à disciplina. O uso da cartografia, por exemplo, pode ser explorado na leitura e interpretação do espaço.

Callai (2001), ao discorrer sobre a Geografia como componente curricular para a escola básica, afirma que o município é uma escala de análise que aproxima os alunos aos elementos que expressam as condições sociais, econômicas e políticas do mundo. Segundo a autora, diante desta proposição o grande desafio é perceber se a maioria dos professores está trabalhando com a “Geografia do lugar” e que este tem sido o município, podendo incluir assim as cidades pequenas que representam sua sede político-administrativa.

Portanto, introduzir o tema das cidades pequenas como conteúdo escolar, como já propuseram alguns autores, revelam a necessidade de pensar a postura do professor no trato com os conteúdos presentes nos planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Empiricamente, as cidades pequenas são a maioria no cenário urbano brasileiro.

Embora possuam diferenças significativas entre elas, é possível incluí-las como possibilidade para trabalhar o currículo naquilo que se refere ao estudo das cidades e da urbanização pela Geografia Escolar.

Os temas da cidade e do urbano como conteúdos educativos traz, para o aluno, “possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências e conhecimentos que trazem” (CAVALCANTI, 1999). Diante disto, fica evidente a aproximação pedagógica acerca da importância no aproveitamento da experiência do aluno. No que compete a Geografia em específico, é basilar a aproximação entre o aluno e o espaço que ele vive, uma vez que é necessário romper com a ideia de espaço como palco que as pessoas usam, sendo importante refletir “sobre qual a influência dos espaços na vida das pessoas” (KAERCHER, 2007).

As dinâmicas espaciais que envolvem as cidades pequenas simbolizam, especialmente para os alunos moradores destas realidades, possibilidades para a interpretação da transformação do espaço natural; da construção espacial e suas interações socioeconômicas; da divisão social e territorial do trabalho e do estabelecimento de uma rede urbana; da indissociabilidade entre cidade e campo; das relações entre o espaço e o tempo, da coexistência entre o novo e o antigo na paisagem urbana; entre tantos outros tópicos que podem ser abordados em sala de aula.

Portanto, defender a ideia das cidades pequenas como componente para aprender e ensinar Geografia nas escolas é relevante como ponto de partida para o entendimento da categoria principal de análise da disciplina: o espaço geográfico. O exercício analítico e comparativo entre os fenômenos presentes na cidade onde se vive e as realidades conhecidas (mesmo que virtualmente, por meio da televisão, internet, revistas, etc.) fomentam assuntos importantes para pensar a heterogeneidade e multiplicidade de elementos que ajudam o aluno a compreender o espaço, desde aquele em que vive até atingir outros níveis escalares.

Para além daquilo que deve ou não fazer metodologicamente um professor em sala de aula, a defesa pela inclusão do tema das cidades pequenas é considerar a Geografia dos alunos como ponto de partida para trabalhar os conteúdos da disciplina nas escolas. Cada vez mais é preciso instigar e motivar os alunos a “enxergarem” a Geografia nos lugares onde vivem. Perceber que o espaço faz parte da vida cotidiana e possuem relações estabelecidas em diversas escalas geográficas. É preciso perceber o que de global está presente no local, e como este pode ser um espaço de resistência, de reivindicações, de transformações... A Geografia precisa ter/fazer sentido para os alunos. Cerca de quarenta

anos após a primeira publicação do célebre livro de Yves Lacoste, a Geografia, com algumas variações, ainda parece ser uma disciplina simplória e maçante; desinteressada e “tão perfeitamente ‘inútil’” para nossos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LDB, os PCN e os programas curriculares estaduais e municipais são demonstrações recentes de preocupação sobre a reorganização curricular nas diversas esferas de atuação governamental. Durante as propagandas eleitorais para presidência em 2014, o tema foi levantado em propostas de governo, demonstrando ser um assunto que necessita ser debatido e repensado no plano político.

No âmbito pedagógico e de aplicação (currículo real) é preciso, indubitavelmente, o diálogo com o professor e considerar o currículo não somente como um discurso ou um documento, mas como uma viagem a ser trilhada e que forja uma identidade a ser construída na escola. Daí a defesa em considerar aquilo que é próximo ao aluno para trabalhar conceitos e teorias próprias da Geografia. Encontra-se aí, também, a defesa pela pluralidade da base metodológica e, conseqüentemente, as correntes do pensamento científico, assumida pelos PCN: a Geografia Humanista (fenomenologia) e a Geografia Crítica (materialismo histórico e dialético).

A primeira da conta de uma aproximação imediata com o espaço vivido. Utiliza-se da percepção para construir, muitas vezes subjetivamente, um primeiro contato com o conteúdo da disciplina a partir do experimentado, do cotidiano. É, portanto, o ponto de partida. A segunda assume um caráter mais objetivo, de entender a realidade a partir de processos mais complexos e atrelados as relações, ora divergentes ora convergentes, das esferas econômicas, políticas e sociais.

Embora no campo da pesquisa elas pouco dialoguem, no ensinar e aprender Geografia, elas podem ser vislumbradas a partir do lugar e do espaço produzido, o que justifica a defesa das cidades pequenas como conteúdo para o trabalho da Geografia Escolar. Trata-se de um tema que está na vida cotidiana de alunos de muitas escolas brasileiras, possibilitando a aproximação do currículo com a realidade.

A defesa pelo estudo das cidades pequenas no ensino de Geografia é justificável não somente pelas possibilidades oferecidas pelos documentos públicos de orientações curriculares, mas também como forma pedagógica de considerar as dimensões educativas do espaço vivido na construção dos conceitos fundamentais da ciência geográfica. Considerar a Geografia do aluno é uma forma de ler o espaço ao entorno; de apreender a

dinâmica socioeconômica e suas interações espaciais e; principalmente, perceber que o espaço é produto e condição da sociedade podendo, historicamente, ser transformada.

Os PCN, embora mereçam críticas dedicadas a eles, possuem inovações e avanços significativos que devem ser reconhecidos. O documento abre um leque de possibilidades para se trabalhar os conteúdos, embora a transposição do plano do discurso (o documento em si) para o da prática (os materiais curriculares e os programas curriculares) vem se dando dentro de marcos regulatórios que inibem a flexibilização e autonomia do trabalho docente. Por conta disto, ainda é preciso vir a defender o tema das cidades pequenas como componente curricular, quando numa interpretação minuciosa dos princípios contidos nos PCN já podem ser interpretados de forma implícita. Os PCN não indicam, diretamente, que isto pode ser feito, porém fica a necessidade de eliminar a distância entre as ideias dos especialistas que elaboram os documentos institucionais e os materiais curriculares e a sua concretização promovida, diariamente, por professores e seus alunos, os quais dão vida e significado ao currículo nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**. Brasília, 2011.

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

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, 1º sem. 2001, p. 133-152.

CASTELLAR, S. M. V. Mudanças na prática docente: espaços não formais e o uso da linguagem cartográfica. In: Encontro de Geógrafos de América Latina, 2009, Montivideo, Uruguay, **Anais eletrônicos...** Montivideo, Uruguay, 2009.

CAVALCANTI, L. C. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra livre**. São Paulo: AGB, v. 14, 1999, 111-128.

FRESCA, T. M. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 27-34, jan./jun. de 2001.

KAERCHER N. A. A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, n. 28. Pres. Prudente, AGB, 2007, p. 27-44.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**. Rio de Janeiro: dois pontos, 1987.

RIOS, T. A. Significado de 'inovação' em educação: compromisso com o novo ou com a novidade? **Séries Acadêmicas**. Puccamp, Campinas, v.5, 1996.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A. U. (org.) **Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**, São Paulo:Contexto, 1999, p. 19-35.

Recebido em 27/11/2015

Aceito em 28/01/2016