

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TESE DE DOUTORADO

DESAFIOS DA GEOGRAFIA:
A CIDADE COMO CONTEÚDO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

SANDRA REGINA DE LIMA BADO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a HELENA COPETTI CALLAI

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DESAFIOS DA GEOGRAFIA:
A CIDADE COMO CONTEÚDO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

SANDRA REGINA DE LIMA BADO

Orientadora: Prof. Dr. Helena Copetti Callai

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Jussara Mantelli (PPG em Geografia/FURG)

Prof^ª. Dr^ª. Gilda Maria Cabral Benaduce (PPG em Geografia/UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Dirce Maria Antunes Suertegaray (POSGea/IG/UFRGS)

Prof. Dr. Nelson Rego (POSGea/IG/UFRGS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia, Área de Concentração: Análise Ambiental e Territorial.

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2009

Bado, Sandra Regina de Lima

Desafios da geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio./ Sandra Regina de Lima Bado. – Porto Alegre : UFRGS/PPGEA, 2009. – p. 164
vol. único.. il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2009.
Orientador: Profa. Dr. Helena Copetti Callai

1. Geografia. 2. Ensino Médio. 3. Livro Didático. 4. Análise de Conteúdo. 5. Cidade. I. Título.

Catálogo na Publicação
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB 10/1113

Amínha mãe que não pode aprender as letras, e que talvez por isto nunca compreendeu porque eu nunca terminei os estudos, diferente das outras filhas que já concluíram o Ensino Médio há tempos. A você mãe, minha dedicação, pois assim, quem sabe, consigo te explicar o que eu fazia sentada diante do computador por estes tempos.

Ao meu pai que já se foi. Quem sabe sua opinião seria diferente daquela que, filho não tem que estudar... precisa trabalhar para ajudar no sustento da família.

À Gabi, minha filha (23), que por sua rebeldia talvez queira demonstrar a falta de tempo que a ela tenho dedicado.

Aos meus filhos Matheus (6) e Miguel (2), pois agora quem sabe posso responder SIM à pergunta que não queria calar: "terminou mãe, podemos brincar agora?"

Ao César, meu esposo, para quem não poderia agradecer, pois seria demasiado pouco. Sei o quanto contribuiu, amparou e viveu a vida dos nossos filhos, desempenhando o papel de pai, e para bem mais, pois necessário se fez.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade pública e gratuita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia desta Universidade.

À equipe de coordenação de Pós-Graduação, em especial à doutora Rosa Maria Vieira Medeiros e ao doutor Aldomar Arnaldo Rückert.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - Brasil, pela concessão da bolsa de estudo.

À orientadora Helena Copetti Callai, por me instigar a procurar os meandros por onde a pesquisa deveria seguir.

Aos professores das escolas de ensino público, participantes da pesquisa, pelos quais tornou-se possível investigar as práticas docentes.

Aos professores de Geografia Valdecir Schenkel, Luis Etevaldo da Silva, Sandro Máximus, Gilmar Walker, por terem compartilhado comigo suas práticas docentes, pelas discussões acirradas, muitas vezes divergentes, mas que certamente contribuíram para entender o que se passa em sala de aula.

Aos professores de Geografia Jussara Mantelli e João Vilas Boas, certamente o dia perdido das férias nunca mais voltará, porém o sentimento de querer ajudar permanecerá para sempre.

À professora Vânia Lisa Cossetin, que por tantas vezes deixou a construção da sua casa para apoiar, conversar, discutir as minhas incertezas. Obrigada pela sua disponibilidade, lembranças que levarei para sempre.

À minha família que, na ânsia de ajudar...

fez os desenhos que antecedem os capítulos.

RESUMO

Esta tese investiga a cidade como conteúdo escolar de Geografia nas escolas públicas de Ensino Médio. Para discutir a cidade como um lugar de aprendizagens significativas, relacionando o saber prévio dos alunos com o conhecimento científico, numa correlação local/global; a importância da Geografia para a formação da cidadania e os temas que podem contribuir para essa formação. Os referenciais teóricos adotados pautam-se em Callai (1999, 2002), Cavalcanti (1998, 2001, 2002), Castellar (2005), Kaercher (1995, 1998, 2002), Castrogiovanni (1999, 2002), os quais se destacam na reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Geografia. O primeiro capítulo do estudo busca investigar as políticas públicas educacionais, particularmente a LDB, os PCNs/Ensino Médio e as Ocem, analisando quais são as diretrizes educacionais para o Ensino Médio. O segundo capítulo estuda os conteúdos programáticos de Geografia das escolas de Ensino Médio de Ijuí/RS, em busca do tema cidade e o terceiro trata da prática docente. A intenção é discutir os fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem de Geografia, e, investigar a abordagem da cidade nas aulas de Geografia, desde a escala geográfica de análise até os recursos didáticos utilizados. Para isso encaminhou-se por uma investigação de cunho qualitativo, sendo efetivada mediante um questionário aplicado junto aos professores que lecionam esta disciplina no Ensino Médio. A análise dos dados revelou que os professores carecem de mapas para trabalhar nas aulas de Geografia e, em especial, para trabalhar o espaço local. Conclui-se ainda que a qualidade do ensino-aprendizagem de Geografia depende da interação que fazem o professor e o livro didático, apontado como o principal recurso utilizado nas aulas do Ensino Médio. Assim, a incursão analítica pelos livros didáticos fez-se necessária, mostrando que seus autores tematizam a cidade apenas superficialmente, antes priorizando conteúdos e conceitos gerais do que o cotidiano territorializado. Pode-se inferir, então, que a abordagem e a correlação de temas e conteúdos referentes ao cotidiano do aluno não dependem das recomendações das políticas públicas, nem dos programas escolares de Geografia, tampouco dos conteúdos abordados pelos livros didáticos, mas do professor desta disciplina. Ou seja, dependem do envolvimento do docente e de sua responsabilidade social enquanto mediador na formação de cidadãos, de leitores críticos, reflexivos e propositivos com relação à cidade em que vivem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Prática docente. Livro didático. Análise de conteúdo. Cidade.

ABSTRACT

This thesis does a research the town as a Geography school subject in public high schools. The subjects are discussed: the town as a meaning learning place, relating the before knowledge of the students with a scientific knowledge in a local/global correlation of the importance of the geography to the citizenship education and the themes that can help to this formation. The theoretical references adopted have bases in Callai (1999, 2002), Cavalcanti (1998, 2001, 2002), Castellar (2005), Kaercher (1995, 1998, 2002), Castrogiovanni (1999, 2002), which point the reflection out about the Geography teach/learn process. The first chapter of the study wants to research the public education politics, specially about the LDB (Bases Directrix Laws), the PCNs (National Syllabus Parameters) High School and the Ocem, Analyzing which are the educational directrix to High School. The second chapter studies the Geography planned subjects of Ijuí High Schools in search of the town theme and the third chapter is about the teaching practice. The intention is discuss about intervening factors in the Geography teach/learning process and still does approach research of town in the Geography classes, from the geographic analyze scale of the teaching material used. In order to do that we set the investigation in motion in a qualification way, been objective before an applied questionnaire with the teacher that teach this subject in the High Schools. The analyzed data shows that the teachers really need maps to give their Geography classes and in special to work the local space. We conclude still that the Geography teach/learning process depends on the interaction that made the teacher and the educational material, pointed as a main used resource in High school. So the analytic approach of the educational materials did necessary showing to the authors subject matter the town only in a superficial way, before making general subjects and concepts in which the territorialized every day. We affirm that the approach and correlation of the themes and subjects referring to the student every day do not depends on the public politics recommendation, note even of the Geography school programs, neither of the approached subjects in educational materials, but by the subject teacher. In other words depends of the teacher's involvement and their social responsibility whereas link in the citizen education, critics readers, reflexives and interested with the town that they live in.

Key words: High School. Teaching practice. Educational material and subject analyze. Town.

RESUMEN

Esta tesis investiga La Ciudad como asignatura escolar en las escuelas publicas de enseñanza secundaria. Los objetivos son: discutir el espacio que la ciudad ocupa en los aprendizajes significativos, relacionándolo al saber previo de los alumnos con el conocimiento científico, en una correlación local/global; además, analizar la importancia de la Geografía para la formación ciudadana y los temas que pueden aportar para esa cuestión. Algunos referenciales teóricos adoptados se pautan en Callai (1999, 2002), Cavalcanti (1998, 2001, 2002), Castellar (2005), Kaercher (1995, 1998, 2002), Castrogiovanni (1999, 2002), destacados estudiosos de la enseñanza y el aprendizaje de Geografía. El primer capítulo del estudio investiga las políticas publicas educacionales, particularmente la LDB, los PCNs/para el curso secundario. El segundo capítulo analiza los contenidos programáticos de Geografía de las escuelas de enseñanza secundaria de Ijuí/RS, en torno del tema “Ciudad” y el tercer capítulo aborda la practica docente. Su intención es discutir los factores que intervienen en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de Geográfica yendo desde la escala geográfica hacia los recursos didácticos utilizados. Para eso se utilizó una metodología de cuño cualitativo, mediante cuestionario aplicado a los maestros que trabajan estas asignaturas en los colegios. El análisis de los datos reveló que los docentes carecen hasta de mapas, y especialmente, de un sitio adecuado para desarrollar sus clases. Se concluyó también que la calidad de la enseñanza/aprendizaje de Geografía depende de la interacción que hace el profesor con el libro didáctico, señalado éste, como el principal recurso utilizado en las aulas. Así la incursión analítica por los manuales se vuelve necesaria, mostrando que sus autores focalizan la ciudad sólo superficialmente, priorizando contenidos y conceptos amplios del cotidiano territorializado. Pudiendo de eso, entonces inferir, que el abordaje y las correlaciones de temas y contenidos referentes al cotidiano del alumno no dependen de las recomendaciones de las políticas publicas, ni de los programas escolares de Geografía, mucho menos de los contenidos abordados por los libros didácticos, sino que del maestro de esta asignatura. O mejor dicho, depende del involucramiento del docente y de su responsabilidad social en cuanto mediador en la formación de ciudadanos, de lectores críticos, reflexivos y propositivos con relación a la ciudad donde viven.

Palabras-clave: Enseñanza secundaria. Practica docente. Libro didactico. Análisis de contenido. Ciudad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização geográfica das escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí/RS.....	39
Figura 2: Localização geográfica do município de Ijuí no RS	78
Figura 3: Paisagem urbana centro-periferia. Ijuí/RS	79
Figura 4: Característica da área central da cidade. Ijuí/RS	80
Figura 5: Principais áreas impróprias à ocupação urbana.	83
Figura 6: Etapas da ocupação e expansão territorial urbana.	84
Figura 7: Urbanização em área de preservação permanente. Ijuí/RS.....	86
Figura 8: Localização da Penitenciária da cidade. Cidade de Ijuí/RS.....	87
Figura 9: Densidade demográfica - Cidade de Ijuí/RS.....	89
Figura 10: Apresentação dos problemas urbanos nas grandes cidades.	98
Figura 11: A urbanização nas regiões metropolitanas.....	100
Figura 12: Padrão habitacional - área central e periferia. Ijuí/RS	101
Figura 13: O jornal como recurso didático	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Temas trabalhados em sala de aula para a formação da cidadania.	59
Gráfico 2: Livros didáticos de Geografia adotados nas escolas de ensino público no período entre 2006 e 2008.	64
Gráfico 3: Critérios utilizados para a escolha do livro didático.	65
Gráfico 4: Abordagem do tema cidade como conteúdo escolar.	66
Gráfico 5: Disponibilidade de recursos didáticos para trabalhar o espaço local	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências básicas e específicas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	23
Quadro 2: Eixos temáticos para trabalhar os conceitos e conteúdos de Geografia no Ensino Médio.....	44
Quadro 3: Seleção dos eixos temáticos a partir das OCEM para estudar a cidade	44
Quadro 4: Conteúdos programáticos relativos ao tema cidade das escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Ijuí/RS	46
Quadro 5: Relação das questões do questionário parte da pesquisa.....	54
Quadro 6: Recursos didáticos para ensino-aprendizagem de Geografia	61
Quadro 7: Geografia (Almeida e Rigolin, 2007).....	95
Quadro 8: Geografia do Brasil e Geral: povos e territórios (Silva, 2005).....	103
Quadro 9: Sociedade e espaço: Geografia Geral e do Brasil (Vesentini, 2005).....	105
Quadro 10: Geografia: de olho no mundo do trabalho (Garcia e Garavello, 2005).....	108
Quadro 11: Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização (Moreira e Sene, 2005)	110

LISTA DE ABREVIATURAS

ABDE	–	Associação Brasileira de Educação à Distância
CF	–	Constituição Federal
CEB	–	Conselho Educacional Brasileiro
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	–	Educação à Distância
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	–	Livro Didático
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
OCEM	–	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLEM	–	Plano Nacional do Livro para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INVESTIGANDO A CIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA .	18
1.1 As orientações da LDB sobre a Educação Básica e o Ensino Médio	18
1.2 Os PCNs de Geografia para o Ensino Médio	22
1.3 A cidade no ensino-aprendizagem de Geografia	25
1.3.1 Por que estudar a cidade no Ensino Médio?	26
1.3.2 A cidade como conteúdo geográfico	32
2 INVESTIGANDO A CIDADE NA ESCOLA	38
2.1 As escolas participantes da pesquisa	38
2.2 Os conteúdos programáticos de Geografia: em busca do tema cidade.....	41
2.2.1 Os programas de Geografia do Ensino Médio: a articulação entre temas e eixos.....	41
2.3 As orientações curriculares para o Ensino Médio e os conteúdos programáticos das escolas: uma análise dos eixos temáticos.....	45
3 INVESTIGANDO A CIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	51
3.1 Sujeitos participantes da pesquisa: o profissional da Geografia.....	51
3.2 O instrumento de coleta das informações: o questionário	52
3.3 O que dizem os docentes: análise do questionário	56
4 A CIDADE E OS RECURSOS DIDÁTICOS: INVESTIGANDO A CARTOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO	72
4.1 A cartografia como recurso para o estudo da cidade	73
4.1.1 A cidade nas aulas de Geografia: o cotidiano significado	75
4.2 O livro didático de Geografia: em busca do tema Cidade	92
4.3 Investigando o livro didático	94
4.3.1 Geografia: Almeida e Rigolin (2007)	95
4.3.2 Geografia do Brasil e Geral: Silva (2005)	103
4.3.3 Sociedade & Espaço: Vesentini (2005)	105
4.3.4 Geografia: Garcia e Garavello (2005)	108
4.3.5 Geografia Geral e do Brasil: Moreira e Sene (2005).....	110
4.4 A cidade nos livros didáticos de Geografia	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

[...] as idéias nos chegam quando lhes apraz, e não quando queremos [...]. As idéias chegam quando não as esperamos, e não quando estamos pensando e procurando em nossa mesa de trabalho. Não obstante, elas certamente não nos ocorreriam se não tivéssemos pensado à mesa e buscado respostas com dedicação apaixonada. (WEBER, 1982, p. 162).

O processo de urbanização no Brasil, nas últimas décadas, tem provocado reflexões inquietantes nos estudos geográficos e, pela sua relevância, também em outras ciências¹. Nestes termos, para esta pesquisa, o espaço urbano, enquanto recorte epistemológico, tem se apresentado como um desafio constante, no sentido de decifração dos fenômenos subjacentes a sua configuração. O exemplo disso pode ser verificado no processo histórico em curso, que demonstra a interferência contundente do homem na natureza, causando desequilíbrio ambiental e, assim, modificando o modo de vida e suas condições no espaço. No Brasil, segundo Cavalcanti (2001, p. 25), “mais de 90% da população brasileira vive em cidades”. Este índice intensificou-se a partir da década de 1980², causando uma significativa explosão demográfica, e, conseqüentemente, a dificuldade dos centros urbanos em absorver a quantidade de migrantes. Como resultado observa-se uma cidade despreparada para oferecer elementos considerados essenciais para a vida nas cidades dentre estes o acesso ao trabalho, a educação, a saúde, ao lazer, a circulação, as infra-estruturas e aos equipamentos urbanos. A carência destes elementos são debilidades expressas no cotidiano territorializado das cidades e reveladas pela desigualdade socioespacial.

¹ Por exemplo, o interesse de áreas tais como a Sociologia, quando tematiza as relações sociais envolvidas neste processo; a Biologia e sua preocupação com as questões ambientais e ecológicas, as Engenharias e seu interesse na construção do espaço habitado, etc.

² O livro *A urbanização brasileira*, de Milton Santos (1994), traz uma análise consistente a respeito do processo de urbanização no Brasil, especificamente no capítulo 3: *A evolução recente da população urbana, agrícola e rural* (p. 29-34).

Os problemas supracitados, entretanto, conforme Souza (2002, p. 321), seria passível de reorganização caso houvesse além de políticas públicas uma efetiva participação da população no planejamento e na gestão das cidades³. Como, no entanto, instigar a participação e envolvimento dos indivíduos nas questões inerentes ao espaço habitado, isto é, em sua cidade? Foi esta pergunta que instigou a pesquisar a relação possível entre cidade, cidadania e ensino de Geografia⁴. Parece indiscutível que a população de uma cidade, independentemente da classe social em que se insere, busca viver com qualidade de vida. Contraditoriamente, esta mesma população não exerce a sua cidadania; permanece alheia à participação política e decisória de sua cidade, permitindo o direcionamento dos investimentos à revelia de suas reais necessidades, inclusive a de viver com qualidade de vida. Isto foi possível constatar por meio de inúmeras experiências, tanto profissionais quanto acadêmicas, a começar pelos 10 anos (1990-2001) trabalhados no Laboratório de Geoprocessamento e Análise Territorial da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - Unijuí, na elaboração de Planos Diretores⁵ de inúmeras cidades do Noroeste gaúcho, inclusive o de Ijuí/RS.

As ações deste período mostraram duas realidades em contraste: de um lado, as freqüentes atividades de campo⁶ realizadas em decorrência do trabalho mostraram que a segregação social, espacial, econômica e cultural exhibe espaços privilegiados e/ou deficientes nas cidades, reflexo do modo como as políticas públicas são encaminhadas; estas, freqüentemente sujeitas aos interesses das entidades representativas. De outro lado, com respeito à construção do Plano Diretor, houve perplexidade com a inexpressiva participação da população na etapa em que era convocada a discutir a instituição das suas propostas diretivas para a aprovação do Plano, tornando-o, assim, um retrato fiel das reais necessidades.

Ou seja, constatou-se o que rezava o artigo 86, § 3º, da Lei Orgânica Municipal⁷, o qual confere direito à participação da comunidade local na gestão da cidade,

³ Marcelo Lopez de Souza, na obra *Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos* (2002) faz uma abordagem a respeito das políticas públicas e da participação social, considerando-as ferramentas indispensáveis à promoção de justiça social e melhoria na qualidade de vida, ou seja, de desenvolvimento urbano em sentido autêntico.

⁴ Sobre a cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano, ver Cavalcanti (2002 p. 47-70).

⁵ O Plano Diretor é o instrumento básico do planejamento, que propicia a adequação da cidade às necessidades da população objetivando a melhoria da qualidade de vida, ajustando as práticas empreendidas aos interesses coletivos e sistematizando as ações públicas.

⁶ O trabalho de campo aqui referido diz respeito ao levantamento de dados necessários para a realização dos Planos Diretores das cidades.

⁷ Cf. capítulo 2, *Da política urbana*, da Lei Orgânica Municipal de Ijuí (1990).

processo este não efetivado na prática, o que, supostamente, é dado pela desinformação a respeito da real importância do Plano Diretor como instrumento para o desenvolvimento social das cidades e como garantia do bem-estar de seus habitantes, ou à falta de consciência da população de que este bem-estar e a própria organização cidadina também dependem de seu envolvimento efetivo.

Obviamente que o interesse deste estudo não está em explicitar questões referentes ao Plano Diretor, mas elas apontam para a motivação originária desta pesquisa: diante do interesse de pensar os problemas urbanos e a possibilidade de apontar alternativas de solução para eles, como estimular a participação efetiva dos indivíduos, num exercício pleno e consciente da cidadania? Ao refletir sobre tais questões, a educação escolar surgiu como resposta incontornavelmente.

Os estudos realizados no Mestrado⁸ apenas apontaram para os problemas urbanos e sua origem, mas ficaram devendo uma reflexão mais acurada sobre quais os caminhos possíveis de soluções para esses problemas. Ou seja, a experiência profissional e acadêmica instigou a ir além da fatalidade das condições urbanas identificadas para pensá-las como passíveis de superação, exatamente o que se buscava fazer no Doutorado.

A pesquisa em educação surgiu como a possibilidade de pensar a solução para os problemas citadinos, numa perspectiva otimista-idealista, na visão de Milton Santos (2000), quando afirma que *um outro mundo é possível*. A educação parece ser o caminho para se pensar a cidade como o espaço do cidadão; em última instância, para se formar o cidadão, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1997a).

A escola, nesse sentido, deve preparar o aluno para ler criticamente o lugar em que vive criando condições para que ele (o aluno) estabeleça a ponte entre o seu saber e o saber escolar, para que possa refletir, questionar, debater e elaborar proposições a respeito das

⁸ Dissertação de Mestrado, *Morfologia urbana e dinâmica sócio-espacial na cidade de Ijuí/RS*, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual de Maringá/PR, 2003, Área de Concentração: Análise Regional e Ambiental, sob a orientação da Professora doutora Gilda Maria Cabral Benaduce.

relações sociais, culturais, econômicas, políticas, étnicas, e religiosas que compõem o seu cotidiano. Isso é exercer a cidadania. Diante disso, duas questões surgiram: 1) o ensino de Geografia pode contribuir na formação de cidadãos; 2) quais os temas a serem trabalhados que cumpririam este objetivo?

Se a Geografia “deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação” (BRASIL, 2006, p. 43), então, esta disciplina pode contribuir para a formação de jovens capazes de exercer a cidadania tal como previsto pela LDB 9.394/96 em seu já citado artigo 2º. O lugar habitado deve ser pensado e compreendido tanto segundo as relações espaço e tempo e a dinâmica sociopolítica, ínsitas na configuração de sua paisagem, quanto às relações de poder subjacentes às interações sociais, traduzidas de forma diferenciada na organização do espaço⁹. Diante disso, a segunda questão somente poderia encontrar sua resposta no tema cidade, justamente porque cidadão é aquele que participa ativamente da vida da cidade, refletindo, questionando e debatendo a respeito dos rumos possíveis do lugar vivido¹⁰. Seria então, a partir da compreensão da cidade enquanto espaço de vivência que teríamos mais possibilidades de construir atitudes cidadãs?

Disso emerge o principal objetivo desta tese: investigar se, os conteúdos relativos à cidade enquanto objeto de ensino da Geografia contribui para a construção da cidadania, em especial no ensino médio, particularmente, a posição das políticas públicas

⁹ Sobre o estudo do lugar, indica-se o texto de Helena C. Callai, *Estudar o lugar para compreender o mundo* (2002, p. 83-131).

¹⁰ A explicitação do conceito de cidadania passa necessariamente pela compreensão da palavra *política* cuja origem se encontra na expressão grega *polis*, ou seja, cidade. A *polis* era uma unidade de vida social e política autônoma, da qual os cidadãos gregos participavam ativamente e decidiam sobre o seu destino. Para os gregos, a *polis* dependia do indivíduo e o indivíduo da *polis*. Aristóteles sintetizou esta estreita relação na seguinte frase: “[...] o homem é, por natureza, um animal político” (Pensadores: Aristóteles. *A política*, 2004 p. 146). Para o filósofo grego, cidadão era aquele que participava da administração da coisa pública, fazia parte das assembleias que legislavam e governavam a cidade e administravam a justiça. Cardoso (1975) também destaca que “[...] civitas e polis são as raízes em distintos idiomas para expressar, ao mesmo tempo, um modo de habitar e uma forma de participar: civismo e política.” (p. 135). Daí o significado de cidadania estar diretamente vinculado à idéia de participação efetiva dos indivíduos nos rumos da cidade em que vivem. A cidadania, assim, torna-se a expressão daquele que está de plena posse de sua capacidade civil, que goza de seus direitos e deveres políticos, considerando sempre a harmonia do convívio social. Assim, devido à complexidade que a expressão cidadania implica, Rodrigues (2001) passou a conceituá-la sob três dimensões: a civil, a política e a social (p. 169). Segundo ela, a primeira, refere-se tanto à liberdade de ir e vir, de se expressar, de se associar, de ter crença e propriedade, quanto à garantia de igualdade de direitos, de não ser discriminado devido à cor da pele ou à opção sexual, de intimidade, de integridade física e moral; a segunda diz respeito ao direito de acesso ao exercício do poder, de participação na elaboração das leis e à imprensa e a terceira refere-se à garantia de que o coletivo tem prioridade ante ao individual, ao acesso à saúde, ao emprego, moradia digna e educação.

educacionais, das escolas, dos professores e a abordagem feita pelos livros didáticos com relação a este tema. A apresentação está dividida em quatro capítulos. O primeiro parte de uma análise documental, investigando a posição das políticas públicas educacionais (LDB 9.394/96, PCNs e Ocem) quanto às diretrizes para a Geografia no Ensino Médio. Além disso, realiza uma pesquisa bibliográfica a fim de tematizar a cidade como conteúdo geográfico. O segundo analisa os programas da disciplina de Geografia das escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí/RS, no intuito de saber se a cidade é um tema proposto. O terceiro busca saber se os professores que lecionam Geografia nas escolas investigadas trabalham com o tema cidade, em que escala geográfica de análise e quais os recursos didáticos utilizados, através de um roteiro de questões direcionadas à temática. O quarto investiga os resultados emergidos a partir do questionário, quais sejam: a massiva adoção do livro didático, cuja análise baseou-se nos critérios de avaliação promovidos pelo PNLEM, e a cartografia como um recurso do qual os professores carecem para trabalhar a cidade local. Ademais, reflete sobre a possibilidade de articular os conhecimentos geográficos, o tema cidade e a instrumentalização cartográfica, segundo a sua aplicabilidade docente.

1 INVESTIGANDO A CIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

A relação do tema cidade com o Ensino da Geografia indica a necessidade de compreender aquilo que expressam as políticas públicas educacionais sobre a Educação Básica no âmbito geral e esta disciplina particularmente, inclusive, sobre o que dizem sobre estudar a cidade nas aulas de Geografia. Para isso, buscam-se as diretrizes determinadas pela LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com especial atenção à formação para o exercício da cidadania (destacada como um dos principais objetivos da Educação Básica e do Ensino Médio) devido a sua estreita relação com a temática cidadina.

Em seguida realizou-se um estudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e (PCNs) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), ambos voltados para a disciplina de Geografia do Ensino Médio no intuito de saber por que, o quê e como ensinar Geografia, especialmente se o tema cidade é mencionado e sob qual perspectiva.

Por fim encetou-se uma tematização para refletir a cidade enquanto conteúdo geográfico, discutindo a importância e as possibilidades de estudá-la nas aulas de Geografia, com base tanto nas recomendações das políticas públicas educacionais quanto na posição de alguns teóricos da Geografia, em especial aqueles que se dedicam em discutir o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o texto a seguir verifica as orientações da LDB 9.394/96, dos PCNs e, conjuntamente, das Ocem sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio, as quais são confrontadas com os programas da disciplina de Geografia das escolas investigadas e com a prática docente, porém este confronto está apresentado no capítulo 2 deste estudo.

1.1 As orientações da LDB sobre a Educação Básica e o Ensino Médio

Visando o desenvolvimento da educação brasileira foram criadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1997a), ou seja, normas obrigatórias para orientação e planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Uma das determinações importantes da LDB é a preocupação com a formação integral do

educando, para a qual deve estar voltada toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Conforme o artigo 2º, a educação escolar deve voltar-se “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e deverá estar baseada nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB destaca o caráter público e democrático do ensino e chama atenção às diferenças de idéias que permeiam o âmbito escolar, destacando o respeito à liberdade e o cultivo da tolerância como valores a serem estimados. O caráter de obrigatoriedade da Lei também institui o modo de organização da Educação Básica nacional, determinando o que cabe à União (art. 9º), aos Estados (art. 10), aos Municípios (art. 11), às instituições de ensino (art. 12) e aos docentes (art. 13).

Uma das principais novidades desta lei é a flexibilidade na base e no processo da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e a criação de um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Disso emerge o debate acerca dos currículos que envolvem justamente as questões relativas ao social e ao político, produzindo efeitos diretos em toda a comunidade escolar, pois revelam a visão de mundo daqueles que os definem. O que pode ser percebido também no artigo 22 que introduz a Seção I da LDB sobre as Disposições Gerais: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A idéia aí implícita é que a Educação Básica deve preocupar-se com a formação integral do educando, preparando-o para viver em sociedade, para fazer uso dos seus direitos e deveres de cidadão, e o colocando em condições também, para o trabalho e para a progressão nos estudos. Outra determinação importante da LDB com relação à base curricular diz respeito à base comum nacional e à parte diversificada que toda a Educação Básica deve ter:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Essa base diversificada é que permite a flexibilidade do currículo, refletindo a realidade local na qual a escola está inserida. É preciso notar que a LDB também estabelece as diretrizes a serem observadas pelos conteúdos curriculares de toda a Educação Básica, quais sejam:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (artigo 27 da LDB).

No caso específico do Ensino Médio, a LDB destaca quatro finalidades a serem respeitadas, conforme o artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico–tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O currículo do Ensino Médio, de acordo como o artigo 36, deverá seguir as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
 - I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 - III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
- § 2º. O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas.

Uma das propostas inovadoras da LDB com relação ao Ensino Médio é o destaque ao caráter de formação integral do educando, retirando desta etapa da Educação Básica o objetivo de formação para o trabalho, orientando para a necessidade de o ensino desenvolver nos educandos habilidades intelectuais, tais como: capacidade de analisar, de resolver problemas, de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo. Ou seja, a dualidade do Ensino Médio deixa de existir uma vez que tais habilidades a serem desenvolvidas por essa formação básica serão aquelas indispensáveis para o bom desempenho de qualquer tipo de trabalho, o que acaba destacando a importância de trabalhar a teoria associada à prática, numa tentativa de compreensão sobre a aplicabilidade das ciências. As recomendações, portanto, estão voltadas para o desenvolvimento de competências e não propriamente para conteúdos, os quais devem ser concebidos como meios e não como fins em si mesmos. Além disso, conforme as Ocem, o currículo deve ser planejado e desenvolvido de maneira que as disciplinas não sejam tomadas de modo estanques e sim articulando os conhecimentos num processo interdisciplinar e contextualizado (BRASIL, 2006).

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê justamente que cabe à União “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.” (art. 9º da LDB) (BRASIL, 1997a). As diretrizes específicas para os currículos do Ensino Médio constam, como exposto, no artigo 36 e nos seus respectivos incisos e parágrafos.

Segundo as Ocem o currículo deve se organizar em três grandes áreas de conhecimento: 1) a área das Linguagens, seus códigos de apoio e suas Tecnologias; 2) a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3) a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias. Essa organização visa interligar as disciplinas, conforme as suas afinidades, com os problemas da realidade. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são compostas pelas disciplinas de Filosofia, História, Sociologia e Geografia. Nesse contexto é que são discutidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia.

1.2 Os PCNs de Geografia para o Ensino Médio

Partindo dos princípios definidos na LDB, o governo federal, a partir do Ministério da Educação, estabelece, em linhas gerais, as propostas pedagógicas escolares, conhecidas pela sigla PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes parâmetros explicitam as novidades introduzidas com a reforma escolar e orienta os professores para um trabalho com abordagem mais integrada ao espaço de vivência do aluno, propondo uma organização curricular cujo planejamento e desenvolvimento dos conteúdos busca integrá-los e articulá-los num processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização.

Segundo os PCNs, às disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia estão subentendidos conhecimentos referentes, à Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, “indispensáveis à formação da cidadania” (1999a, p. 11). Aquelas disciplinas formam a grande área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, cujo objetivo é a constituição de competências (Quadro 1) que permitam ao educando:

<ul style="list-style-type: none"> • compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
<ul style="list-style-type: none"> • compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
<ul style="list-style-type: none"> • compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;
<ul style="list-style-type: none"> • compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
<ul style="list-style-type: none"> • traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
<ul style="list-style-type: none"> • entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-lo aos problemas que se propõe resolver;
<ul style="list-style-type: none"> • entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
<ul style="list-style-type: none"> • entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
<ul style="list-style-type: none"> • aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Quadro 1: Competências básicas e específicas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias¹¹.
 Fonte: PCNs/Ensino Médio (BRASIL, 1999a, p. 26 -38).

Segundo os PCNs/Ensino Médio (1999 a), estas competências estão baseadas em três grandes campos de competências gerais: 1) representação e comunicação; 2) investigação e compreensão; 3) contextualização sociocultural, os quais visam auxiliar as equipes escolares na elaboração da proposta curricular com caráter interdisciplinar. Assim, a primeira apontaria as linguagens como instrumentos de produção de sentido e de acesso à organização e sistematização do conhecimento; a segunda indicaria os conhecimentos científicos, seus procedimentos, métodos e conceitos como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas; e a terceira, mencionaria a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes (BRASIL, 1999a, p. 37-38).

¹¹ Mais comentários a respeito das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias encontra-se em PCNs/Ensino Médio (BRASIL, 1999a, p. 38).

No caso específico da Geografia os PCNs/Ensino Médio chamam a atenção para a renovação que esta disciplina sofreu no século 20, impondo a necessidade de se pensar acerca da “[...] construção de seus fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações” (BRASIL, 1999a, p. 58), o que deu origem àquilo que se denominou Geografia Crítica, propondo “[...] o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudista.” (p. 58). Essa nova Geografia passou a dar um novo sentido à relação teoria e prática, baseando-se na análise crítica da construção do conhecimento, “redefinida agora como ciência social” (p. 59), posto que as relações sejam estabelecidas como a conexão entre fenômenos, em que estão ligados o sujeito humano e os seus objetos:

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas. (BRASIL, 1999a, p. 59-60).

Segundo os PCNs, isto dá origem ao objeto central dos estudos em Geografia: o espaço geográfico. Santos (1996), em sua abordagem da natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção, leva em conta as características do espaço geográfico e da sociedade. Ou seja, um sistema de objetos e de ações que revelam as práticas sociais dos grupos que nele vive. Conhecer essa complexidade é compreender o mundo contemporâneo, a apropriação e organização dos espaços pelo homem, o sentido econômico, social e cultural mediante os quais foram sendo construídos. Para os PCNs, é este justamente o papel da Geografia no Ensino Médio: “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando às causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.” (BRASIL, 2006 p. 61). Nisso percebe-se a possibilidade de trabalhar com a cidade: ela surgiria como um objeto de estudo complexo mediante o qual o papel da Geografia poderia ser cumprido, uma vez que o tema, além de se constituir o *locus* de vivência dos educandos, compreende as relações socioespaciais, políticas, econômicas, ambientais, étnicas e religiosas, que são de interesse da Geografia.

Nestas bases, se completa com o que nos apontam as Ocm sobre a tarefa da disciplina de Geografia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio: preparar o aluno para “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular

proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.” (BRASIL, 2006, p. 43). A intenção é a de capacitar o aluno para que compreenda a complexidade e a dinâmica social-espacial do mundo, causadora das transformações do espaço geográfico em suas diversas escalas. Particularmente no Ensino Médio, as Ocem destacam que a Geografia deve estar voltada à possibilidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e orientar a formação de um cidadão capaz de reconhecer as contradições e os conflitos existentes no mundo: “Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006, p. 45), o que significa considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido, trabalhando com situações que problematizem a realidade, visando desenvolver um processo de aprendizagem significativa para eles; mais que isso: levá-lo à compreensão acerca da organização do espaço geográfico como expressão das formas de apropriação territorial.

1.3 A cidade no ensino-aprendizagem de Geografia

Pela tematização até agora desenvolvida, pode-se perceber a contundente recomendação das políticas públicas educacionais, especialmente da LDB, PCNs/Ensino Médio e Ocem, sobre a necessidade de formar cidadãos; ou seja, para que as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio trabalhem seus conteúdos de modo a desenvolver nos alunos o senso crítico, reflexivo, propositivo, tornando-os aptos a pensar e modificar o ambiente em que vivem, exercendo conscientemente seus direitos e deveres. Assim, propõe-se tematizar sobre a abordagem da cidade nas aulas de Geografia do Ensino Médio e como ela pode vir em auxílio não só à formação para a cidadania, mas também como um grande tema que congregaria um dos principais objetivos da Geografia neste nível:

Um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido. (BRASIL, 2006, p. 44).

Defende-se que a cidade é um tema importante nesse sentido, pois, por seu intermédio, os conteúdos geográficos são trabalhados a partir da vivência dos educandos, instigando-os a pensar esta realidade e a propor melhorias no lugar em que vivem. Para Nunes

(2002, p. 111), essa é uma das tarefas da Geografia: contribuir “[...] para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.” Estudar Geografia é entender os processos que engendram a vida humana no espaço e no tempo. É ter idéia da postura ideológica e política que se assume, pensando as relações que são estabelecidas com os outros, com o conhecimento, com os objetos. No que tange ao estudo da cidade e à vida na cidade, especialmente, trata-se de compreender os ideais implícitos ao modo de sua organização social e espacial e aprender sobre as maneiras possíveis de, nela, intervir e transformar.

1.3.1 Por que estudar a cidade no Ensino Médio?

Segundo os PCNs/Ensino Fundamental de Geografia, o estudo do lugar, da cidade, do espaço vivido, são conteúdos recomendados para o Ensino Fundamental¹². Segundo estes, “o estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é o ponto de partida para a compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza.” Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho (BRASIL, 1997b, p. 127). Estes Parâmetros enumeram alguns exemplos pelos quais o professor poderá direcionar os estudos geográficos:

Por exemplo, por meio da arquitetura, da constituição do trabalho, das formas de lazer e inclusive por suas próprias características biofísicas pode-se observar a presença da natureza e sua relação com a vida dos homens em sociedade. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de determinadas atividades e não de outras e, assim conhecer as influências que uma exerce sobre outra, reciprocamente. (BRASIL, 1997b, p. 127).

Para o segundo ciclo, as orientações não diferem profundamente, mas são contextualizadas: Neste o estudo da Geografia deve abordar as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais, considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos (BRASIL, 1997b, p. 139).

¹² Os objetivos e os conteúdos de Geografia para o Ensino Fundamental são expressos em pormenores nas páginas 130 a 135, no que se refere ao primeiro ciclo, e nas páginas 143 a 149, no que se refere ao segundo ciclo (BRASIL, 1997b).

Em contrapartida, verifica-se que os próprios PCNs/Ensino Fundamental sugerem a retomada destes conteúdos sob um novo enfoque, obviamente mais aprofundado, no Ensino Médio, abordando práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Segundo os PCNs o espaço local, deve ser trabalhado num contexto global e isto no percurso de todo o período educacional, conforme se comprova em:

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1997b, p.116).

Se, por um lado, os PCNs destacam que o estudo da cidade, especialmente considerado a partir de uma escala local de análise, deve ser trabalhado nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental, por outro, defendem que a compreensão dos processos envolvidos na construção do espaço geográfico deve ser intensificada durante o período escolar. O argumento está apoiado na hipótese de que os alunos vão ampliando as suas compreensões a respeito das relações entre o lugar no qual estão inseridos e os acontecimentos mundiais, o que vale também para abordagens sobre problemas socioambientais e econômicos, considerando-se o próprio processo de globalização contemporâneo. O problema, contudo, é que esta abordagem não é retomada com o aprofundamento necessário no nível médio, exatamente quando os alunos já possuiriam maturidade intelectual e já estariam vivenciando situações mais concretas no que diz respeito ao gozo dos direitos e deveres de um cidadão, por exemplo; quando estariam aptos a relacionar de forma mais profícua a teoria com a prática, a compreender o decurso histórico da sociedade e da cultura, sobretudo a perceber o seu papel como agente nesse processo.

Segundo os PCNs/Ensino Médio, esta etapa da educação escolar “[...] é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio.” (BRASIL, 1999a, p. 61). A Geografia do Ensino Médio pode contribuir a esta formação mediante três ações fundamentais: orientando o olhar do aluno para os fenômenos ligados ao espaço, tomando-os como produtos das relações que orientam seu cotidiano, definem seu *lôcus* e o

interligam a outros conjuntos espaciais; ajudando-o a reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais e a tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir vivendo em escala local, regional, nacional e global.

Os PCNs/Ensino Médio destacam também que o ensino da Geografia,

[...] deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste país e neste planeta. (BRASIL, 1999a, p. 62).

O que os PCNs/Ensino Médio destacam é que seria uma das funções dos componentes curriculares desta etapa da Educação Básica, incluindo-se a Geografia, contribuir para a obtenção da emancipação intelectual e afetiva dos alunos oriundos do Ensino Fundamental. Isso contribuiria para que desenvolvessem um senso ético e de responsabilidade diante das questões das quais se vêem envolvidos, as quais, agora, passam a exigir deles uma reflexão, um posicionamento, uma decisão, exatamente o que se espera de um cidadão. Conforme os PCNs/Ensino Médio, formar cidadãos seria também uma tarefa da Geografia:

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, idéias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades, (re)construindo o cidadão brasileiro. (BRASIL, 1999a, p. 62).

Para Nunes (2002, p. 36), “aquilo que, no plano legal foi durante décadas estabelecidas como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania”, ou seja, a ascensão ao Ensino Médio. Segundo ela, isso se deve a uma valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade, além disso, de um aumento massivo de adolescentes, cujo declínio teria começado em 2005. O problema é que por mais que o êxito do Ensino Médio dependa também do sucesso do Ensino Fundamental, o seu desafio é maior, justamente pelo debate que é travado acerca dele em quase todos os países sobre a “[...] disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos.” (NUNES, 2002, p. 41). Para a autora, essa tensão de finalidades é expressa em privilégios e exclusões quando a origem social é o fator determinante com relação ao acesso à educação média e à qual modalidade se destina.

Daí o interesse deste estudo referente ao Ensino Médio: a escola se depara com um novo tipo de jovem, especialmente os das escolas públicas, o que já havia sido percebido quando a LDB retirou o caráter exclusivo de preparação para o trabalho do Ensino Médio e incluiu também a formação para a cidadania. Um jovem com necessidades e expectativas diversas, que tem, por um lado, o Ensino Superior no seu projeto de vida e, por outro, a preparação profissional, pois precisa trabalhar para custear seu próprio estudo e, muitas vezes, ajudar no sustento de sua família, trata-se de um jovem, provavelmente, mais angustiado por ter de assumir responsabilidades precoces. E por isto quem sabe melhor preparado para pensar as questões que dizem respeito a sua vivência, isto é, a sua cidade e aos problemas que a assolam. Por isso o interesse nessa faixa etária por ser “[...] a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova Geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.” (NUNES, 2002, p. 47). Considera-se que, justamente por esse motivo, devem estar preparados para ler criticamente o seu entorno, refletir acerca dele, questioná-lo, intervir nele. A autora diz ser esta a função da escola, especialmente no Ensino Médio, que:

[...] contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (NUNES, 2002, p. 50).

Isso reflete a atenção contundente dada pela LDB à formação para a cidadania, a qual, aqui, se acredita poder alcançar, entre outros temas, também pelo estudo da cidade. Nesse sentido, o ensino de Geografia no Ensino Médio implica criar condições para que os estudantes possam ler e refletir criticamente sobre o lugar habitado, para que se apropriem dos conceitos geográficos e dos conhecimentos a respeito da organização do espaço como obra humana. Por isso, as práticas sociais e políticas precisam ser profundamente discutidas e tematizadas afim de que os alunos possam fazer a relação entre os conhecimentos formalmente constituídos e a sua vida. Isto já é exercer a cidadania. É o que se entende da seguinte passagem nas Ocem:

Ler os fenômenos geográficos em diferentes escalas permite ao aluno uma leitura mais clara do seu cotidiano. Dessa maneira, ele entenderá a realidade, poderá comparar vários lugares e notar as semelhanças e diferenças que há entre eles. A partir desse entendimento, os saberes geográficos são estratégicos, pois permitem ao aluno compreender o significado da cidadania e assim exercitar seu direito de interferir na organização espacial. (BRASIL, 2006, p. 51).

Sendo assim, o ensino de Geografia pode criar condições para que o aluno interprete e reflita sobre as relações de poder social e política que se processam na cidade. A sala de aula, então, torna-se um lugar de debate, de diálogo, de perquirições, de divergência e convergência de idéias, cujo objetivo passa a ser a construção do complexo conceito de espaço geográfico e a formação do ser cidadão. Diante da afirmação de Santos (1993, p. 19) de que o “cidadão no Brasil é mutilado”, o ensino da Geografia deve esforçar-se por trabalhar os temas geográficos de modo a contribuir para a reversão deste quadro, o que exige um professor consciente de seu papel como agente de transformação, pois dependendo do modo como ele aborda os conteúdos e os temas geográficos, estes poderão ser elementos de reflexão para o aluno pensar a própria realidade.

É refletindo sobre essa realidade que o exercício da cidadania encontra o seu ponto de partida. Aliás, há muito isso tem sido defendido por Freire (1999, p. 46) ao propor uma educação libertadora, em que os alunos “[...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” Um ideal que, segundo Freitas (2007), deve ser assumido com todo empenho pela educação do século 21:

A reflexão em torno da educação e seus desafios no século XXI vem se constituindo em tema recorrente. A necessidade de atualização dos compromissos a serem assumidos pelas práticas educativas em cada momento histórico mobiliza-se frente à consciência da aceleração das transformações sociais neste início de século e de milênio. Diante das alterações que se anunciam, no cenário social, a reflexão-ação em torno das mudanças no âmbito da escola e da educação em geral emergem como desafios nos educadores e as políticas educacionais. A necessidade de mudança assume caráter inquestionável no âmbito dos mais variados discursos e a urgência da educação do século XXI se traduz pela prerrogativa da inovação como sinônimo de transformação. (FREITAS, 2007, p. 8).

Segundo o autor, a educação precisa estar em sintonia com os ideais implícitos aos movimentos populares, exatamente porque educar para a cidadania pressupõe a formação de sujeitos capazes de promover transformações sociais, políticas e econômicas, de modo que os conhecimentos e saberes construídos na escola sejam propulsores da consciência social, da vontade de mudança: Para Freitas (2007, p. 11), “A conscientização, compreendida como processo de crítica das relações homem-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano frente ao contexto histórico-social.” O que implica numa escola pautada não apenas na transmissão de conteúdos, mas naquela que busca meios para ajudar o aluno a desenvolver a capacidade reflexiva e relacional, proporcionando sentido e significado ao que é aprendido na escola. Diante do que conclui Moraes (1998, p. 65): “Não queremos

formar geógrafos, mas sim cidadãos que saibam utilizar o conhecimento geográfico para compreender a evolução do mundo em que vivem e, assim, nele assegurar a sua efetiva participação.” Freire (1991, p. 83) alega que esta é uma das tarefas da escola, na qual,

[...] tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica, é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se põe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediador pelas experiências do mundo.

Freire (1991) aponta, portanto, para a necessidade de se desenvolver um projeto pedagógico que contribua para a emancipação das camadas populares, que instiguem a refletir criticamente e questionar sobre a realidade em que vivem. Isso, porém pode ser pensado na Geografia, no sentido de oportunizar aos alunos a entender o processo sociopolítico configurado na cidade, a se informarem sobre seus direitos, na importância de envolverem-se na organização do espaço vivido. E o mais importante, entenderem que deste envolvimento depende a melhoria da qualidade de vida nas cidades.

É justamente no sentido de ter consciência das possibilidades de mudança e do envolvimento nas questões sociais que Kaercher (2002b, p. 57) define cidadão: “[...] a pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática.” A escola, então, não poderia se omitir em promover situações em que os alunos testassem suas possibilidades e limites para resolver situações complexas impostas pelo cotidiano. Em outras palavras, o mero estímulo à criticidade não é suficiente quando o que se pretende é a cidadania. Para ser cidadão é necessário propor, ter atitude, o que pode ser adquirido pelo domínio dos saberes ligados à realidade a ser interferida. Daí a necessidade de o professor trabalhar com questões voltadas à realidade do aluno e, nesse sentido, a questões referidas à cidade onde vive. É exatamente isto que será discutido na seqüência, tomando-se “a cidade como um conteúdo geográfico”.

Obviamente que, na escola, tampouco na disciplina de Geografia, não serão resolvidos os problemas citadinos. Conhecer o mundo, o país, a cidade em que se vive, no entanto, é condição para interagir com os espaços sociais e, neles, intervir com maior acerto. A capacidade de compreender e interpretar as relações que configuram uma determinada realidade, as contradições e os paradoxos intrínsecos à realidade sociopolítica é uma habilidade a ser desenvolvida pela escola, logo, pela disciplina de Geografia. A escola como

um todo é o espaço no qual a capacidade do diálogo, da indagação, do argumento, e principalmente da proposição, pode ser exercitada; é onde se pensa o mundo e os problemas vividos, se exerce a divergência de pensamento e a convivência saudável com a diferença. Isso, porém configura-se numa preparação para o debate coletivo público.

Conforme Cavalcanti (2001, p. 22), as possibilidades de leitura da cidade dependem da formação do cidadão, posto que a escola seja “[...] uma das instâncias da cidadania, ela permite o encontro e os confrontos entre as diferentes formas de conceber a cidade nas suas práticas cotidianas e científicas [...]” E prossegue: “[...] a prática da cidadania inclui a competência para se fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade, é exercer seus direitos a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade.” (p. 23). Assim, entende-se que é pela reflexão sobre o mundo vivido e sua complexidade em termos de organização socioespacial que se constrói um cidadão; um sujeito criticamente envolvido com o lugar que habita.

1.3.2 A cidade como conteúdo geográfico

Uma questão importante a ser destacada é sobre a relação entre o tema cidade e os conceitos básicos da Geografia¹³. Em tese, todos os conceitos geográficos poderiam ser compreendidos mediante o estudo da cidade. Como fruto das relações sociais e econômicas que se configuraram espacial e temporalmente, entretanto, entende-se que o tema cidade está diretamente ligado à categoria espaço geográfico, justamente porque “espaço geográfico é o espaço acessível aos homens e por eles utilizado para sua existência.” (DOLFUSS, 1978, p. 7). Para o autor, espaço geográfico é um conceito que está impregnado de história, posto que a ação humana tenda a transformar o meio natural em meio geográfico, uma ação que tem se manifestado de maneira cada vez mais intensa, graças aos efeitos conjugados do crescimento demográfico do século 20 e do processo técnico-científico. Carlos (2000, p. 15) define espaço geográfico no mesmo sentido histórico: “o espaço geográfico deve ser concebido como um produto histórico e social das relações que se estabelecem entre a sociedade e o meio circundante.”¹⁴

¹³ Segundo as Ocem/Ensino Médio de Geografia, são eles: localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar (BRASIL, 2006, p. 50).

¹⁴ Nesse processo de formação de conceitos, Vygotsky (2005, p. 185-207) defende que o professor deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que se mesclam na sala de aula. Esforçando-se para entender como cada

Exposto isso, parece evidente a associação intrínseca entre cidade e espaço geográfico. Pelo estudo da cidade, os modos de organização do espaço e as relações sociais que nele atuam e o influenciam, podem ser trabalhados em toda a sua complexidade, e o mais importante: possibilitando o estudo da dialética entre local e global, tendo como referência o lugar vivido. Certamente existem outras temáticas igualmente importantes, porém deve-se mencionar que, além de oportunizar a abordagem de todos os conceitos básicos da Geografia, a cidade é um tema que contribui sobremaneira para a formação de cidadãos.

Uma vez entendida a relação entre espaço geográfico e cidade, é preciso distinguir os conceitos de espaço urbano e cidade¹⁵. Cavalcanti (2001, p. 14) contextualiza a “cidade como forma física, a materialização das relações sociais, enquanto que espaço urbano é o conteúdo, as relações sociais materializadas no espaço”, o que não significa que sejam conceitos auto-excludentes, muito pelo contrário. Sobre isso a autora é contundente: “não se pode fazer uma separação absoluta entre espaço urbano e cidade, assim como numa análise dialética não se pode fazer uma separação entre forma e conteúdo.” Ou seja, a cidade deve ser considerada não pelos seus aspectos físicos, ela é muito mais que relevo, hidrografia, uso e ocupação do solo, um terreno com ou sem declividades, mas a expressão do lugar vivido pela comunidade que nela atua e interage que cria uma identidade. Este espaço vivido, cheio de significados, é uma realidade construída com base na experiência concreta de indivíduos e

grupo, em particular, elabora essa diversidade e, assim, promover o diálogo dessas formas variadas com a forma científica estruturada pela ciência geográfica. Vygotsky dá pistas de como esta tarefa pode ser cumprida. Segundo ele, as palavras, a linguagem geográfica, são signos que, em princípio, têm o papel de meio para a formação de um conceito. Só, posteriormente, tornam-se símbolo no pensamento do aluno. Isto porque, para ele, não se ensina conceitos. No máximo, os apresenta para serem reproduzido pelos alunos, os quais se encarregam de formar a si mesmos os conceitos sobre as coisas.

¹⁵ O termo “cidade” é geralmente utilizado para designar uma dada entidade político-administrativa urbanizada. Em muitos casos, porém, a palavra “cidade” é também usada para descrever uma área de urbanização contínua e equipada com equipamentos sociais destinados às funções urbanas básicas, como habitação, trabalho, recreação e circulação. A definição legal de cidade, do ponto de vista demográfico, adotada pelo país, é a do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE). Segundo tal critério, qualquer comunidade urbana caracterizada como sede de município é considerada uma cidade, independentemente de seu número de habitantes, encontrando respaldo no senso comum brasileiro que normalmente associa um município a uma cidade. Nela estabelecem-se as relações e representações sociais, comerciais econômicas, culturais, a religião, a ciência, a tecnologia. É onde se encontram os dois circuitos da economia urbana, o individual e o coletivo, o regional, o nacional e o global, as comunicações, a mídia, e, em termos de espaço físico, centros e periferias, arranha-céus e favelas, as praças, a arquitetura tradicional e o moderno. Lefebvre (1969) definiu a cidade como a projeção da sociedade sobre um dado território. Apesar de elementar, essa afirmação é o ponto de partida para se pensar o conceito de cidade, porque se o empirismo da descrição geográfica é negado inteiramente, corre-se o risco de imaginar o espaço como uma “página em branco” sobre a qual se inscreve a ação dos atores sociais e das instituições, sem encontrar obstáculos. Isso corresponderia a conceber a natureza como totalmente moldada pela cultura. Uma cidade não se auto-explica, uma vez que ela não é uma totalidade. Existem cidades de diferentes tipos (portuária, industriais, turísticas, religiosas), as quais desempenham funções correspondentes às áreas onde estão inseridas. Karl Marx e Max Weber, por exemplo, caracterizam a cidade ocidental justamente nesse sentido, particularmente, como um lugar de mercado.

grupos e que deve ser constantemente por eles refletida “traz consigo modos de vida e de cotidiano, os quais serão territorializados neste espaço.” (CAVALCANTI, 2001, p. 22).

A associação de práticas pedagógicas que potencializem o lado questionador, crítico, propositivo e interativo dos alunos, deve ser considerada pela disciplina de Geografia. O argumento encontra-se na sua capacidade de, via estudo da cidade, trabalhar com questões relativas ao cotidiano e à vivência dos alunos. Por isso, o ensino da cidade como conteúdo geográfico é recomendado por Cavalcanti (2002, p.75):

[...] a cidade considerada conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, formador de sentidos de pertinência e de identidade, fundamentais para a formação da cidadania. Sendo assim seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular.

A compreensão desta complexidade é fundamental para a formação da cidadania, porque o lugar habitado deve ser pensado e compreendido segundo as relações espaço e tempo e a dinâmica sociopolítica, inerentes as configuração de sua paisagem, além das relações de poder subjacentes às interações sociais, as quais são traduzidas de forma diferenciada na organização do espaço. Ora, pode-se afirmar que a Geografia pode discutir com propriedade tais questões, e por que não? A Geografia está estreitamente ligada à vida dos alunos, porque se interessa pelos processos que engendram a vida em sociedade, seja eles, de ordem econômica, social, cultural ou política, o que novamente deve-se destacar, pode ser sintetizado no estudo da cidade. Assim, o indivíduo tornar-se-ia capaz de refletir criticamente a respeito da organização do lugar vivido, de participar objetivamente das decisões que determinam os rumos de sua cidade, prática de um legítimo cidadão.

É exatamente nesse sentido que Kaercher (2002, p. 57) relaciona a cidadania com o ensino da Geografia. Segundo ele, “[...] é preciso polemizar na direção de uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de percepção do espaço como elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano.” Callai (1999, p. 76) também enfoca a necessidade de se estudar as questões do cotidiano para a formação da cidadania e vai mais além:

Formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade em que

vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que ele está estudando. Que o que ele está estudando é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas.

A proposta de se trabalhar com a cidade, aqui, parece conseqüente. A cidade é o lugar de vivência, o modo como é gerida e administrada produz efeitos diretos na vida de seus moradores. Pensar a cidade é refletir sobre a própria vida, a vida social, coletiva, sobre possibilidades de melhoria das suas condições. A consciência de que esta relação é inevitável é um dos pressupostos da consciência histórica, ou seja, do papel fundamental do cidadão nos rumos de sua cidade.

Por intermédio desse tema é possível organizar estudos nos quais os alunos pesquisem e comparem como as paisagens urbanas definem e possibilitam diferentes modos de vida, sempre ressaltando que o urbano não deve ser focado sem sujeitos: os grupos sociais neles presentes devem sempre ser destacados, posto que o modo de vida de seus habitantes também caracteriza a cidade. Acredita-se que, instrumentalizados pela ciência geográfica, baseados nas relações do homem com o ambiente, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos, os alunos possam compreender o desenvolvimento da sociedade como um processo de ocupação, cuja paisagem é resultado desta ação. É nesse sentido que Schäffer (1999, p. 115) considera as cidades objetos de estudo da Geografia:

[...] a cidade assume um papel destaque no ensino de Geografia em qualquer de seus graus. Tal importância decorre de ser a cidade o espaço no qual, com mais clareza, se vislumbra a forte alienação entre o trabalho e a natureza, a máxima acumulação do capital, a intensidade das contradições e dos conflitos de interesse, mas, sobretudo, onde surgem as maiores possibilidades de organização de movimentos com o objetivo de transformação social.

Autores como Vintró (2001) e Bernet (1997) possuem concepção semelhante, porém destacam que pode haver, na própria gestão da cidade, uma articulação entre o espaço escolar e o espaço urbano na promoção de projetos educativos voltados para a formação de cidadãos, tal como se pode verificar nos fragmentos da introdução à *Carta das cidades educadoras*, conforme explica Sarmiento (2008) sobre o papel das cidades na transformação social:

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Para Cavalcanti (2001, p. 23), a cidade educa quando “[...] forma valores, comportamentos, ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes.” As possibilidades de leitura mais abrangentes da cidade, no entanto, dependem de uma formação cidadã, no sentido amplo. A autora indica que a cidade é educadora porque a sua organização espacial, os caminhos que percorre para isso, a paisagem que apresenta, é algo a ser interpretado e apreendido; mais que isso: as possibilidades de se realizar uma leitura da cidade se desdobram para além de sua aparência, mas pelos processos históricos, culturais e socioespaciais pelos quais elas se desdobram.

2 INVESTIGANDO A CIDADE NA ESCOLA

Diante das discussões encetadas no primeiro capítulo, particularmente sobre o ensino de Geografia e as recomendações das políticas públicas educacionais, as quais destacam a necessidade de um ensino que vise à formação para o trabalho e para a cidadania e, ainda, as indicações dos PCNs especificadamente que sugerem a abordagem de conteúdos que contemplem a relação com o lugar vivido, tornou-se necessário realizar um diagnóstico das aulas de Geografia no Ensino Médio das escolas públicas de Ijuí. O intuito central foi verificar se e como o tema cidade é trabalhado nas aulas de Geografia e se estes programas estão em conformidade com as legislações educacionais, particularmente a LDB, Lei 9.394/96 e aos PCNs/Ensino Médio.

Para verificar como a escola atua partir-se-á de duas hipóteses: 1ª) se a orientação para o exercício da cidadania é um dos princípios norteadores da educação escolar, a exemplo do artigo 4º da LDB, a escola deve contemplá-lo nos programas das disciplinas que compõem o seu currículo; 2ª) se a Geografia que se quer ensinar pretende estar comprometida com a formação da cidadania, então ela deve conter a cidade como o lócus de vivência do aluno, como um conteúdo escolar do Ensino Médio. É por este viés que a investigação foi iniciada. Num primeiro momento, é necessário, verificar o programa¹⁶ da disciplina de Geografia nas escolas, no intuito de investigar se a cidade é um tema proposto para trabalhar nestas aulas.

2.1 As escolas participantes da pesquisa

As escolas que fizeram parte do contexto desta pesquisa são aquelas que disponibilizam o Ensino Médio, localizadas no perímetro urbano da cidade de Ijuí/RS, nosso recorte territorial de análise. As escolas de Ensino Privado não participam desta pesquisa, pois foram selecionadas apenas àquelas que oferecem ensino gratuito. Sobre as escolas de Ensino Privado, no entanto, Nunes (2002, p. 66) traz o seguinte comentário: “estas instituições muitas vezes perderam parte de sua identidade formativa para priorizar os conteúdos do exame vestibular, por causa do alunado selecionado que a elas tem acesso.” Sanches (2005, p. 15)

¹⁶ Primeiramente pensou-se em investigar os Planos Políticos Pedagógicos das escolas (PPPs), porém nem todas as escolas os disponibilizaram, razão pela qual se optou por analisar apenas o Programa de Geografia, os quais foram fornecidos pelos professores integrantes da pesquisa.

complementa com a seguinte afirmação, “a visão de currículo como conjunto de disciplinas, conteúdos e técnicas, tendo em vista somente vestibulares, *emburrece*, não amplia universos, nem contribui para a humanização.” E segue, contundentemente,

[...] julgo que, para transformar a escola, é necessário pensar com profundidade no processo de seleção para a universidade, porque as exigências desta têm contribuído para que o Ensino Médio seja mau porque trabalha para o vestibular e não para educar para a vida. (SANCHES, 2005, p. 47).

Torna-se importante, porém, frisar que não foi este o nosso critério para delimitar as escolas investigadas, mas sim escolhidas àquelas que oferecem ensino público gratuito, às quais estão relacionadas e localizadas na Figura 1.

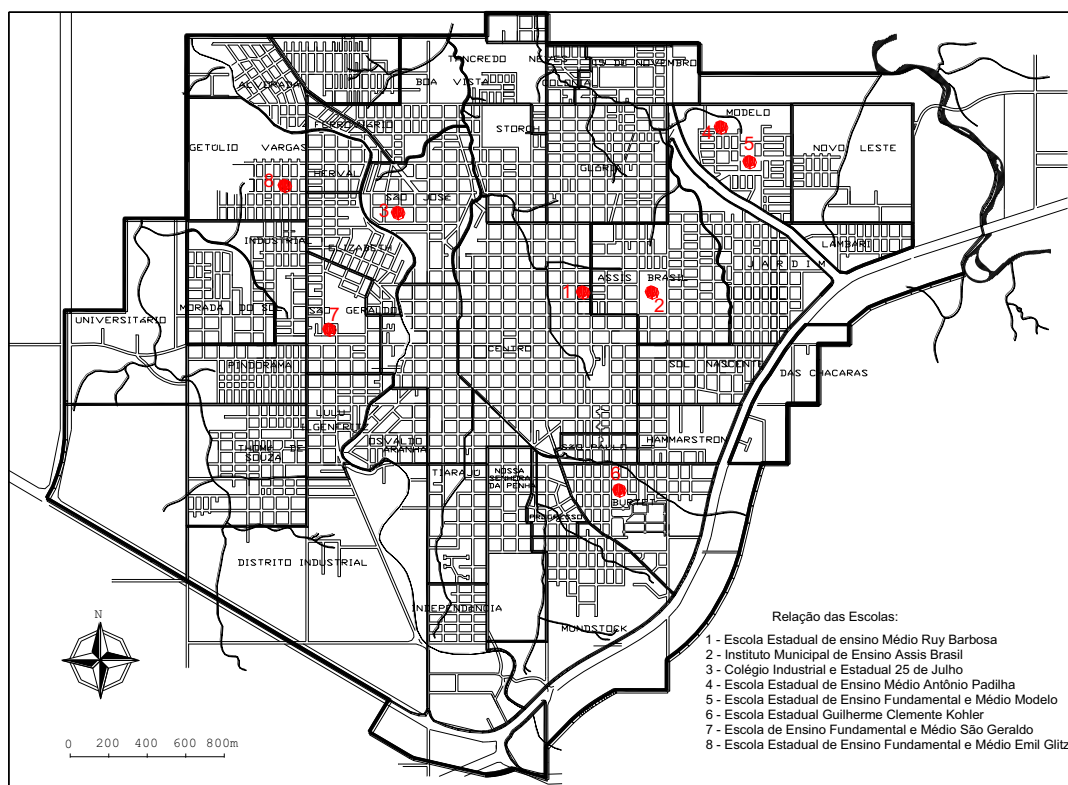


Figura 1: Localização geográfica das escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí/RS.

Fonte: Base cartográfica: Prefeitura Municipal de Ijuí, RS (organizado pela autora, 2008).

Os alunos freqüentadores destas escolas representam diferentes classes sociais, não apresentam uma homogeneidade estratificada. Duas delas, porém, apresentam-se diferenciadas, pois disponibilizam o ensino profissionalizante: a Escola Estadual de Ensino

Médio Antonio Padilha, que oferece o Técnico em Informática, e o Colégio Industrial e Estadual 25 de Julho, que proporciona os seguintes cursos profissionalizantes: Técnico em Informática, Eletrotécnico, Mecânica, Sistema de Informações e Técnico em Madeireira e Imobiliário. Estes cursos, por sua vez, atraem alunos das mais diversas cidades do Rio Grande do Sul, em especial as da Região Noroeste do Estado. Interessante é observar que as escolas que disponibilizam o ensino profissionalizante apresentam um maior número de alunos matriculados se comparadas às outras que oferecem um ensino tradicional. Nesta perspectiva, pode-se adiantar o depoimento de um professor, o qual foi pesquisado mediante um questionário que será analisado no capítulo 3 deste trabalho. Neste questionário perguntou-se para os docentes sobre o perfil do aluno de Ensino Médio. As respostas foram unânimes: “a maioria são trabalhadores que tem como propósito a conclusão de Ensino Médio para obter um emprego com maior qualificação”, afirma o professor 5. Mais contundente, ainda, é o professor 1 quando descreve pontualmente o perfil do seu alunado. Para ele, os educandos não estão preocupados com os conteúdos, com a formação cidadã, com a sua cidade, mas sim em

conseguir um trabalho, em namorar, em estar na moda, no futebol, no celular, Internet, máquina digital, etc. Não estão preocupados com os problemas da cidade, com os seus direitos e seus deveres. Não sentem a responsabilidade social nesse momento. Para estes alunos de escolas públicas, o ideal seria que estudassem em escolas técnicas, pois seriam preparados para o trabalho. Conseguir um trabalho é o grande objetivo e não o de ser cidadão. É por isso que, muitas vezes, permanecem na escola: para manter o Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE¹⁷). (professor 5).

Delimitadas as escolas, a iniciativa foi buscar no programa da disciplina os conteúdos que se relacionam diretamente com este tema. Cabe destacar que, no percurso das análises, estas escolas não serão nominadas com seus nomes reais, mas identificadas com letras (A, B, D,...).

¹⁷ Este convênio Escola-Empresa permite que o aluno com vínculo formal com uma instituição de ensino, possa trabalhar em turno inverso ao da escola, ou em tempo integral se for aluno do noturno. Este convênio oferece certas vantagens: o jovem pode trabalhar mesmo sem ter alcançado a maioridade (18 anos) e ainda poderá, enquanto estudante, obter experiências profissionais, requisito exigido pelas empresas na ocasião da contratação dos recursos humanos.

2.2 Os conteúdos programáticos de Geografia: em busca do tema cidade

Uma vez delimitadas quais seriam as escolas do contexto da pesquisa, buscou-se saber quais são os conteúdos para trabalhar a Geografia no Ensino Médio determinadas pelas escolas investigadas, essa amostra pode ser verificada no Quadro 3. É preciso destacar que a relação de conteúdos descritos neste Quadro, não foi classificada por série a que se destina (1^a, 2^a...), mas congrega os conteúdos a serem trabalhados nos três anos do Ensino Médio¹⁸. Esta delimitação, inclusive, também não está expressa nos Livros Didáticos de Geografia, os quais são divididos em unidades e, estas, em capítulos, sem que o autor determine à qual série cada unidade ou capítulo deva ser destinado. Como o interesse desta tese está no estudo da cidade, conseqüentemente foram observados apenas aqueles conteúdos ou temas que, direta ou indiretamente, se relacionam com o foco investigativo.

2.2.1 Os programas de Geografia do Ensino Médio: a articulação entre temas e eixos

A definição do conteúdo programático na educação escolar não pode acontecer por uma definição prévia, mas na interação entre o educador, o educando mediado pelo conhecimento científico universalmente construído e a realidade vivida pelos alunos. Nesse processo de construção, ou de organização curricular, cada escola tem o desafio de definir a forma e o conteúdo de suas práticas de ensino. Um dos caminhos passa pela investigação e problematização da realidade vivida por educadores e educandos e tem como propósito uma interpretação desta mesma realidade numa dimensão de totalidade. Desse contexto devem surgir os temas possíveis de serem trabalhados em sala de aula, particularmente pelo diálogo entre professores, alunos e a própria comunidade escolar. Os temas, para Azambuja (2003, p. 8), revelam “as necessidades de estudos tendo em vista a superação da compreensão da realidade para além da aparência, dos acontecimentos e paisagens visíveis.”

Estes temas podem ser inseridos nos eixos, os quais, para as Ocem, são meios pelos quais os conceitos e os conteúdos geográficos são conectados, além disso, estes eixos “[...] podem ser definidos a partir das especificidades locais e da opção teórico-metodológica

¹⁸ Nas escolas pesquisadas, a disciplina de Geografia não é oferecida nas três séries do Ensino Médio: em algumas, a disciplina acontece em dois anos; em outras, em apenas um ano. Para o ano de 2009, segundo informações trazidas pelos professores, com a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia para o Ensino Médio, a Geografia deverá dividir seu espaço com estas disciplinas que também compõem a área das Ciências Humanas.

adotada pelo professor em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.” (BRASIL, 2006, p. 55). Neste caso, o eixo poderia ser entendido como um elemento norteador e gerador para a abordagem dos conteúdos e dos conceitos geográficos (lugar, paisagem, espaço, território, etc.). A partir dos eixos podem-se levantar algumas questões que permitem pensar como o jovem se coloca no mundo do trabalho e quais as possibilidades reais de enfrentar um mundo com forte componente tecnológico.

Atualmente, além dos conteúdos tradicionais, existe uma infinidade de temas para a Geografia trabalhar, cujo estudo é relevante para a formação básica dos alunos. Segundo o Dicionário Houaiss (HOUAISS, 2001) deve-se entender tema como uma proposição, assunto que se quer desenvolver ou provar. Castellar (2005, p. 72) traz uma relação vasta destes temas¹⁹, porém ela adverte que, por mais relevantes que sejam os temas selecionados pelo professor, ele (o professor), como mediador do processo, deve ir além desses fatos. A sua tarefa é a de

[...] contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Para tanto não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem, é preciso trabalhar com esses conteúdos, realizando o tratamento didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento. Não que os conteúdos são apenas pretextos para o desenvolvimento que se pretende; eles não podem ser assim encarados, pois são de fato, informações, acontecimentos, fenômenos geográficos importantes em si mesmos.

As Ocem recomendam que, para ensinar, apreender e aprofundar os conceitos geográficos, os temas que serão trabalhados devem ser organizados em grandes eixos temáticos e dentro destes eixos é necessário que se faça a articulação entre os conceitos e os conteúdos geográficos e cartográficos (BRASIL, 2006, p. 56). Estes conceitos têm o propósito de desenvolver habilidades por meio de atividades didáticas, definirem as escalas de análise e os fenômenos geográficos que estão ocorrendo na atualidade. Além disso, os eixos podem ser definidos a partir das especificidades locais e da opção adotada pelo professor em consonância com o projeto político pedagógico da escola.

Um dos avanços promovidos pela LDB 9.394/96 foi a autonomia concedida à escola para construir a sua proposta pedagógica, ou seja, organizar o seu currículo e determinar seus conteúdos da forma que lhe convêm:

¹⁹ Estes temas são descritos por Castellar (2005, p. 72).

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1997a).

A intenção desta liberdade concedida tem o propósito de fazer com que a escola adapte seu currículo à clientela que atende e à região em que está inserida. Segundo o que se lê no artigo 14 da LDB 9.394/96, o projeto pedagógico da escola deve ser construído de forma cooperativa:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1997a).

A elaboração do projeto político pedagógico deve envolver todos os agentes do cotidiano escolar e expressar a sua complexidade característica, considerando seus aspectos físicos, os diferentes segmentos sociais e seus procedimentos pedagógicos. Conforme as Ocem, além disso, as ações derivadas do projeto devem ser constantemente avaliadas, para que sejam promovidas as necessárias revisões e atualizações do projeto (BRASIL, 2006, p. 56). Desse modo, entende-se que o papel da Geografia (e das demais ciências) é manter-se em conformidade com o projeto escolar, atendendo aos princípios gerais do projeto político-pedagógico. Para isso a escola precisa ter clareza sobre o papel da Geografia no Ensino Médio, pensando a ciência com suas categorias e dimensões pedagógicas.

Dentre os conceitos geográficos destacados pelas Ocem (BRASIL, 2006, p. 57-60) estão os seguintes eixos temáticos, destacados no Quadro 2.

1. Formação territorial brasileira.
2. Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade; o desenvolvimento da Geografia urbana mundial.
3. O futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência.
4. Organização e distribuição da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos; as novas identidades territoriais.
5. As diferentes fronteiras e a organização política do mundo atual, estado e organização do território.
6. As questões ambientais sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos nacionais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica.
7. Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas Geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicações.

Quadro 2: Eixos temáticos para trabalhar os conceitos e conteúdos de Geografia no Ensino Médio.
Fonte: BRASIL (2006, p. 56-58).

Conforme especificado, o Quadro 2 descreve quais são os eixos temáticos nos quais poderão ser articulados os conceitos e os conteúdos propostos para trabalhar em sala de aula. Cabe destacar, porém, que o objetivo aqui é buscar apenas quais são os conteúdos referentes ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, buscar nos programas das escolas quais os temas e conteúdos propostos para o estudo da cidade²⁰. Para esclarecer mais o método de análise, tomar-se-á por base os eixos descritos pelo Quadro 2, destes, serão selecionados apenas os eixos que interessam para nossa análise no Quadro 3. Feito isto, pode-se iniciar a sistematização dos temas apresentados pelos programas das escolas e a articulação com os eixos propostos pelas Ocem descritos no Quadro 3. Neste estão selecionados apenas os eixos 1, 2, e 6, os quais serão balizadores para a análise que segue.

1. Formação Territorial Brasileira.
2. Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos, a vida nas cidades; o desenvolvimento da Geografia urbana mundial.
6. As questões ambientais sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos nacionais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica.

Quadro 3: Seleção dos eixos temáticos a partir das OCEM para estudar a cidade.
Fonte: BRASIL, 2006 p. 56-58 (organizado pela autora, 2008).

²⁰ O tema cidade também é contextualizado na abordagem do livro didático de Geografia para o Ensino Médio conforme será estudado no capítulo 4 deste trabalho.

Conforme citado, é por meio destes eixos que as Ocem (BRASIL, 2006, p. 56-58) discorrem a perspectiva de formar alunos críticos e reflexivos, ou seja, “a Geografia que se quer para o Ensino Médio deve ser pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes fenômenos geográficos.” (BRASIL, 2006, p. 56). Diante disso, investigam-se as escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí no sentido de saber se elas contemplam, em seus programas da disciplina de Geografia, conteúdos que alcancem os objetivos e desenvolvam as habilidades orientadas pelas Ocem.

2.3 As orientações curriculares para o Ensino Médio e os conteúdos programáticos das escolas: uma análise dos eixos temáticos

Uma vez destacados os eixos recomendados pelas Ocem (Quadro 2) e, dentre eles, aqueles que interessam à investigação sobre o tema cidade (Quadro 3), é preciso verificar quais são os conteúdos geográficos que constam nos programas das escolas. Estes conteúdos serão destacados com base, justamente naqueles eixos, a saber, 1) formação territorial brasileira; 2) estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos, a vida nas cidades, o desenvolvimento da Geografia urbana mundial; 6) questões ambientais, sociais e econômicas, processos de apropriação dos recursos nacionais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo. A intenção seguinte será contrapor os eixos temáticos recomendados pelas Ocem com os conteúdos geográficos relativos ao tema cidade elencados nos programas das escolas.

A seguir apresenta-se o Quadro 4, no qual estão listados os conteúdos programáticos relacionados ao tema cidade.

Escola	Conteúdos programáticos das escolas relacionados ao tema cidade
A	A cidade e urbanização: cidades globais, megalópoles, formação das cidades brasileiras; relações entre as cidades com o rural, direitos dos cidadãos, gestão das cidades; qualidade de vida.
B	Organização do espaço mundial e as relações com lugar. A produção capitalista e suas implicações na vida real de cada cidadão e a relação com a qualidade de vida.
C	Urbanização dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, redes urbanas; hierarquia urbana; problemas ambientais das grandes metrópoles do mundo, do Brasil e local.
D	Organização do espaço mundial e sua relação com o país e o lugar; as implicações do modo de produção capitalista na vida do cidadão; alternativas para melhorar a qualidade de vida partindo da realidade local; os desequilíbrios ambientais, as desigualdades sociais, as formas de resistência e as alternativas identificadas na realidade social local, estadual e brasileira; espaço geográfico, lugar, paisagem, tempo e as formas de localização usadas pelo homem no planeta Terra; aspectos econômicos mundial, nacional, regional, local; desequilíbrios ambientais, desigualdades sociais.
E	Espaço urbano; processo de urbanização no espaço mundial; urbanização e regiões metropolitanas brasileiras; impactos ambientais.
F	População/urbanização; crescimento da população; distribuição populacional; favelização; infra-estruturas; hierarquia urbana, impactos ambientais urbanos, o espaço urbano; movimentos sociais urbanos; exclusão das cidades.
G	Urbanização mundial: organização do espaço brasileiro, a produção industrial, espaço do capital e as suas relações com as estruturas sociais, políticas e econômicas.
H	A urbanização e o espaço geográfico; a cidade como centro de poder; segregação socioespacial; hierarquia urbana; problemas ambientais urbanos.

Quadro 4: Conteúdos programáticos relativos ao tema cidade das escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Ijuí/RS (2008).

Fonte: Escolas de ensino público da cidade de Ijuí/RS.

Como já mencionado, e segundo as Ocem (BRASIL, 2006, p. 55), “uma forma de organizar o conhecimento geográfico como conteúdos escolares poderão ser realizados por meio dos eixos temáticos, que, por sua vez, poderão estar vinculados aos conceitos e vice-versa.” Nestas bases, pode-se observar que as escolas seguem estas orientações em forma de eixos temáticos. No Quadro 4, podemos concluir que as escolas não apresentam um consenso tanto de eixos temáticos como de conceitos ou de temas, talvez pela infinidade de tópicos que se dispõe a Geografia investigar. Nesse sentido, torna-se difícil fazer uma sistematização mais acurada delimitando quais são de fato os assuntos tratados.

Nota-se que os programas são formulados diferentemente por cada escola: em algumas, a cidade está contemplado num grande eixo (urbanização), nele, há possibilidade de trabalhar inúmeros outros e, observam-se escolas, nas quais os conteúdos são específicos como, por exemplo, “direitos dos cidadãos, gestão das cidades; alternativas para melhorar a qualidade de vida partindo da realidade local; desigualdades sociais”, conforme se constata no

programa das escolas A, B e D, no Quadro 4. Sobre estes temas as Ocem apontam que podem ser tematizadas dentro do grande eixo: a estrutura e a dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida nas cidades. Segundo estas orientações, “as cidades refletem em sua organização as grandes mudanças socioeconômicas e culturais, onde se estruturam diferentes territórios urbanos, criados por grupos sociais distintos, especialmente nas metrópoles.” Acrescentam, porém, uma referência sobre o estudo dos problemas urbanos, pois, segundo estas, “há uma tendência à homogeneidade do espaço urbano que afeta também as cidades médias, as quais também passam a sofrer com os problemas urbanos.” Nestes termos as orientações curriculares para o Ensino Médio recomendam que a correlação de escalas global-local precisa ser considerada quando a tematização dos assuntos se referirem aos problemas urbanos (BRASIL, 2006, p. 57).

Os impactos ambientais provocados pela intensa urbanização das últimas décadas e pela industrialização recente são temas descritos pelas escolas investigadas, ficando evidente a preocupação em correlacionar os assuntos nas diferentes escalas, partindo do global/local ou inversamente. Exemplo disso é a urbanização do espaço mundial, sua relação com o país e o lugar, assim como a urbanização das cidades globais, megacidades e megalópes, concluindo-se, então, que três escolas estão em conformidade com os eixos descritos pelas Ocem. Pode-se aqui referir as escolas B, C, D, do Quadro 4. As escolas G e E preferem trabalhar apenas conceitos e conteúdos referentes às cidades globais e brasileiras. Apenas duas escolas (F, H), se diferenciam das demais, não esclarecendo a escala em que vai trabalhar os fatos e acontecimentos, tampouco relaciona os impactos ambientais no seu programa.

Entende-se aqui que os programas pretendem com a organização do espaço global, levar o aluno a entender as implicações desta organização na vida real de cada cidadão, e, neste sentido reitera-se que: esta correlação é extremamente importante quando se trata do tema urbanização e os impactos ambientais dela decorrentes, pois estes não se encontram circunscritos em territórios fechados, a exemplo do que acontece com o relevo, a hidrografia, o clima e a vegetação, sendo urgente construir alunos capazes de questionar, adotar posturas, buscando novas alternativas de sustentabilidade ambiental e de qualidade de vida. É preciso pensar o espaço correlacionando os fatos e os fenômenos, numa escala global de análise. Aquilo que acontece aqui reflete noutra lugar, e os lugares compõem o todo.

Outro eixo pelo qual se deve trabalhar, de acordo com as Ocem, é a formação territorial brasileira: “é importante analisar o Brasil como formação social subordinada aos centros dominantes do capitalismo e o modo de ajuste da sua economia e do seu território.” (BRASIL, 2006, p. 57). Estas orientações direcionam para a contextualização da formação territorial brasileira, num processo amplo de mundialização, desde o Brasil colônia do século 15 até a formação do território urbano-industrial do século 20. Percebe-se que as escolas tematizam a formação territorial brasileira dentro do tema “urbanização”, e neste há um forte enfoque da formação das cidades, sob o domínio do capital, como se percebe nas escolas “B, D, e G”. Segundo Cavalcanti (2002, p. 43), os ambientes urbanos são construídos no jogo entre poderes, interesses e práticas da sociedade com a natureza e com os objetos materiais, em que de um lado estão aqueles dominantes, e, de outro, os dominados.

Ao observar as Ocem percebe-se que elas apenas apontam os eixos nos quais as escolas podem se pautar, porém não garantem que aquelas recomendações sejam efetivamente trabalhadas em sala de aula. Nota-se que o perfil da formação e do trabalho desenvolvido pelo professor, é que vai determinar se os conteúdos são ou não trabalhados criticamente e de forma articulada com a realidade local, ou seja, o professor como agente principal do processo ensino-aprendizagem e da construção da vida cidadã do aluno. Daí a importância de buscar saber a realidade da sala de aula. Ou seja, se os professores trabalham realmente aqueles conteúdos relacionados nos programas das escolas e qual a metodologia adotada por eles.

Para que o tema cidade apareça como eixo temático central, a exemplo do que aconteceu na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia²¹ e para que o ensino de Geografia torne este tema uma ferramenta para a análise geográfica, pode-se intervir que não seria indicado apresentar para o aluno um conjunto de conceitos com sua definição pronta, como: o que é cidade, processo de urbanização, conurbação, metrópole, rede urbana, e tantas outras definições. Observa-se que, muitas vezes, com essa orientação, o aluno reproduz verbalmente essas definições que compõem o conteúdo sobre cidade, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades no mundo e no Brasil, mas não consegue se utilizar dessas informações para analisar fatos e fenômenos que acontecem no cotidiano; não

²¹ Na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Prefeitura de Goiânia, 1998), o tema da cidade aparece como eixo temático central, “Cidade e cidadania”, e não apenas de Geografia. No interior da proposta, esse tema é contemplado em diferentes subtemas e nos conceitos que orientam a organização dos conteúdos (CAVALCANTI, 2002, p. 41).

percebe a própria cidade em que vive, a qual, na maioria das vezes, não compõe o programa curricular da escola. Sobre essa prática no ensino, comenta Vygotsky (2001, p. 247):

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

O ensino voltado para a formação de conceitos aborda o tema da cidade buscando o confronto entre o cotidiano do aluno, a realidade social-espacial e o conceito científico de cidade. Nesse intuito, as definições e as informações são secundarizadas no processo, dando-se prioridade para a comunicação e a atribuição de significados sobre determinadas palavras: pode-se começar, por exemplo, com a relação entre a cidade vivida pelo aluno e aquela apresentada pelo livro didático, que basicamente são as cidades localizadas nas regiões do Sudeste do Brasil, as megalópes, as cidades globais, as mais populosas. Outro conceito é o de modo de vida, em que a cidade deve ser entendida como o resultado da prática social, do modo de produção e do processo histórico em curso.

É com essa orientação, a de que a escola, por meio do ensino de Geografia, pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, sejam elas cotidianas ou científicas, que a prática docente é investigada no próximo capítulo. O objetivo é estudar a cidade como um conteúdo geográfico através de um roteiro de questões sobre esta temática.

3 INVESTIGANDO A CIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A investigação sobre a escola ficaria incompleta sem a contextualização da prática docente, inclusive porque o professor tem autonomia para selecionar os conteúdos geográficos e decidir sobre a metodologia que vai adotar. Nesta pesquisa, a compreensão dos sujeitos participantes é fundamental para uma visão realista do processo ensino-aprendizagem. São os professores quem organizam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, direcionam o assunto, instigam o debate, enfim, são atores importantes, pois detêm as informações sobre o que de fato ocorre na essência de uma sala de aula.

A inquirição sobre a prática docente, então não poderia ser outra senão deixar falar o professor; o quê ensina, como e quais recursos utilizam para pensar a cidade nas aulas de Geografia é imprescindível para o nosso debate. Nestas bases, consideram-se as falas de 10 professores de escola pública de Ensino Médio, atuantes no município de Ijuí/RS obtidas através de um roteiro de questões direcionadas à temática, ou seja, um questionário (Anexo 1). Para o tratamento das falas utilizou-se a Análise de Classificação Múltipla de Fricke (2005), a qual propõe a avaliação da repetibilidade dos argumentos utilizados pelos professores, sem desconsiderar qualquer contribuição presente nas mesmas, desta forma, respeitam-se as opiniões dos pesquisados sem impor uma interpretação, e sem selecionar a ordem de importância. O intuito central, novamente, está voltado para o tema cidade, pretende-se saber, preferencialmente, como trabalham, em qual escala geográfica e quais recursos didáticos são utilizados em suas aulas.

3.1 Sujeitos participantes da pesquisa: o profissional da Geografia

Qual é o desafio do docente em Geografia? Esta pergunta parece permear o discurso de vários teóricos desta área. Callai (1999a), Cavalcanti (2002), Castellar (2005) e Kaercher (2002a,c), por exemplo, expressam a necessidade de educadores que ensinem o aluno a pensar. Mais que isso: que despertem a insubstituível experiência do diálogo, mediante o qual cada um pode reconhecer-se como sujeito de idéias, capaz de ler, refletir e expressar o mundo em que vivem. Estas habilidades são desenvolvidas pela compreensão e contextualização dos conhecimentos historicamente acumulados, formadores de toda ciência, e que são meios para desenvolver a capacidade reflexiva do aluno, capacidade esta que é adquirida quando aqueles conhecimentos de base científica passam a ter significado na vida

do educando, quando ele consegue relacioná-los com a sua vida. Daí a importância, também, de o professor estar atualizado com respeito aos avanços das pesquisas científicas e da dinamicidade das transformações territoriais, porque eles tornam-se elementos fundamentais para aprofundar a percepção do mundo dos alunos.

Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p. 21) destaca que se o professor pretende ter uma postura crítica-reflexiva, é necessário que desenvolva uma relação dialética entre ensino-pesquisa, teoria e prática: “Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar.” Segundo as Ocem, isto significa o abandono de uma prática que implica transmitir conhecimento para pensar o mundo em sua complexidade e dinamicidade, ou seja, em termos metodológicos seria a possibilidade de construção do saber geográfico tanto a partir da interação entre o saber escolar e o saber do aluno, quanto da integração entre as diferentes áreas do saber.

Para as Ocem, isso leva à necessidade de considerar os conceitos e categorias estruturantes do conhecimento geográfico a partir de temas que contemplem, criticamente, a realidade vivida do aluno. É o que se acredita poder alcançar pelo tema cidade, por seu intermédio o professor seria capaz de realizar uma “transposição didática do conhecimento científico”, tal como propõe as Ocem, relacionando as categorias e os conceitos geográficos, histórica e cientificamente constituídos, com o cotidiano do educando, com os seus saberes prévios (BRASIL, 2006, p. 47).

Para a investigação da prática docente, aplicou-se um questionário, as questões relacionam-se com os fatores intervenientes no ensino de Geografia, a tematização da cidade e os recursos didáticos disponíveis, conforme será relacionado no Quadro 5.

3.2 O instrumento de coleta das informações: o questionário

A primeira tarefa para a aplicação do questionário foi realizar um levantamento junto a Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí para saber quem são os professores que lecionam a disciplina de Geografia nas escolas investigadas. Dos quinze professores, dez colocaram-se à disposição para preencher o questionário. Além disso, apesar de quatro deles terem autorizado a divulgação de seus nomes, por uma questão de opção, foi omitida a identificação dos participantes. No lugar do nome, a cada um deles foi atribuído um número identificador (1, 2, 3...).

A coleta de dados, para Crema (1994, p. 1), refere-se à “obtenção, reunião e registro sistemático de dados com um objetivo determinado, caracterizado por uma série ordenada de perguntas, ou seja, perguntas a serem respondidas sem a presença do entrevistador.” Assim, optou-se, como forma de coleta de dados, um questionário composto por 11 perguntas, elaborado de forma a ser auto-aplicável constituído de questões abertas, incluindo múltiplas respostas e dissertativas. Lakatos e Marconi (2001, p. 201) descrevem o questionário como um instrumento que oferece maior liberdade aos professores, pois permite que se expressem textualmente sobre assuntos de natureza mais individuais. O método de aplicação se deu por meio de correio eletrônico e pessoalmente, uma vez que foram encontrados professores com dificuldades de acessar esta tecnologia. Antes da sua distribuição, porém, realizou-se um teste-piloto, ou seja, foi feito um pré-teste com três professores de Geografia. A análise das respostas obtidas, neste caso, permitiu a reformulação das questões, adequando-as ao objetivo proposto.

Este instrumento, o qual Minayo (1993) denomina investigação qualitativa baseia-se na análise de conteúdo e na Análise Temática, a qual permite o aproveitamento dos argumentos expressos pelos pesquisados, e tem um aporte de riqueza informativa, em geral, inserido no instrumento de investigação em forma de questões abertas. Os dados obtidos exigem um tratamento especial, demandando tempo e atenção para fazermos uma classificação adequada do enorme volume de informações fornecidas pelos pesquisados. Deve-se considerar que cada resposta pode ter múltiplas idéias, cada uma delas é exclusiva, e que por isso devem ser consideradas. É nesse contexto que Fricke (2005) propõe um processo alternativo, ou seja, um modelo estatístico-metodológico denominado de Análise de Classificação Múltipla²², o qual segundo ela, pode ser adotado para questionários de questões abertas e mistas, a exemplo utilizado por esta pesquisa, o método proposto por esta autora, permite a sistematização e análise de todos os dados levantados. Além disso, segundo ela, este modelo proporciona integridade à fala dos entrevistados, uma vez que não subestima nem ignora nenhum argumento, e pressupõe a criação de um sistema de codificação que identifica a diversidade de idéias que compõe cada resposta.

²² A análise de classificação múltipla é um processo alternativo, especificadamente para o tratamento de “falas”, respostas às questões abertas de tipo argumentativo e referencial. É utilizado quando se pretende aproveitar todas as idéias expressas pelo respondente. É impróprio fazer uma seleção nos textos argumentativos, pois o pesquisador se apropria de uma fala que não é a sua e, por isso, não tem domínio sobre as prioridades argumentativas. Entende-se, então que todos os argumentos utilizados devem ser aproveitados, por isso, classificação múltipla. Fricke, (2005).

1) A qualidade do processo ensino–aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input type="checkbox"/> livros didáticos <input type="checkbox"/> livros paradidáticos <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> multimídia <input type="checkbox"/> filmes e documentários. <input type="checkbox"/> outros, quais:
5) Quem escolhe o livro didático em sua escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A escola <input type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o livro didático que você adota?	
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático?	<input type="checkbox"/> a relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input type="checkbox"/> uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input type="checkbox"/> o estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> preço <input type="checkbox"/> outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	
9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	
10) Você utiliza a cartografia?	
11) Na sua opinião, quais os mapas básicos da cidade de Ijuí/RS que você gostaria de ter disponíveis para trabalhar em suas aulas de Geografia ?	<input type="checkbox"/> político–administrativo do RS <input type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estrutura (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
Perfil do aluno:	
* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas	

Quadro 5: Relação das perguntas do questionário parte da pesquisa.
Fonte: organizado pela autora (2008).

A diferença entre o tratamento dos dados propostos por Minayo (1993), a qual se baseia na análise temática de conteúdo e a análise de classificação múltipla de Fricke (2005), é a forma de avaliação dos argumentos. Enquanto a primeira prioriza a idéia central da fala dos pesquisados e atribui menor importância às demais, a segunda autora considera para a análise todos os argumentos participantes da fala. A relação das questões do questionário esta apresentada no Quadro 5.

Para a organização da análise dos dados fragmentou-se o questionário em quatro grupos de questões (a, b, c, d). Este agrupamento foi possível porque as questões tinham o mesmo objetivo: respectivamente, diagnosticar fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem; levantar os recursos didáticos e a cidade e a cartografia nas aulas de Geografia, como demonstrado no que segue:

- a) **questões 1, 2, 3:** destacar fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem, a importância da Geografia para a formação da cidadania e os temas que podem contribuir a essa formação;
- b) **questões 4, 5, 6, 7:** verificar os recursos didáticos utilizados, os livros didáticos adotados e os critérios para a escolha;
- c) **questões 8, 9, 10:** perceber a tematização da cidade em âmbito local e a utilização de recursos cartográficos para instrumentalização deste tema;
- d) **questão 11:** apesar de, aparentemente, não compor a discussão central, esta questão é muito importante, pois já no teste piloto os professores apontaram que um dos principais fatores pelos quais não trabalham o tema cidade é a falta de recursos, especialmente de mapas locais. Assim, ela foi elaborada a fim de saber quais os mapas locais da cidade os professores consideram importantes e gostariam de ter em mãos para trabalhar em sala de aula.

O questionário acabou revelando-se um dos mais importantes momentos do diagnóstico, porque possibilitou a correlação entre o plano de aula da escola e a prática docente. Pode se observar ainda, as razões pelas quais a cidade local não é tematizada pelo professor, e a relevância dos recursos didáticos, estimulando, uma tematização mais acurada sobre estes recursos no item subsequente.

3.3 O que dizem os docentes: análise do questionário

Conforme enunciado, as questões foram agrupadas para permitir uma análise conjunta dos resultados. Assim, iniciam-se pela sistematização do grupo (a), questões 1, 2, e 3, nas quais se buscou destacar, respectivamente, os fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem, a importância da Geografia para a formação da cidadania e os temas que podem contribuir a essa formação.

Os depoimentos dos professores propiciaram perceber que a qualidade do processo ensino-aprendizagem de Geografia depende da interação que fazem o professor e o livro didático. Um professor qualificado potencializa o processo, porém a superação dos limites de atuação apresenta uma complementaridade num bom livro didático. Na concepção dos professores, porém, esse processo tem ainda um terceiro elemento concorrendo para maximizar a qualidade: o aluno. É seu olhar crítico, criativo e interessado que vai permitir os avanços em termos de qualidade no processo. Quer dizer, para o professor deve haver a cooperação do aluno. Entende o (professor 8) que a qualidade do processo ensino-aprendizagem depende também do incentivo governamental, uma vez que potencializa uma atuação mais valorada do magistério, com menor desgaste em termos de ampliar suas áreas de atuação, escolas mais bem equipadas com melhores bibliotecas e espaços físicos adequados, material de apoio de largo espectro, base tecnológica atualizada, entre outros. A concorrência para obter a qualidade do processo apresenta uma gama variada de fatores intervenientes, evidenciando que as alternativas apresentadas aos professores não conseguiram absorver todo o debate que precipitou.

Os livros didáticos são recursos de grande eficácia no processo ensino-aprendizagem, conforme defende o professor 1: *“Hoje temos várias opções e bons livros que podem dar suporte às aulas.”* Por outro lado, a qualidade não depende unicamente de fatores tão limitados circunscritos ao professor e ao material didático, mas da metodologia adotada, do enfoque teórico a ser observado, da pretensão de trabalhar com esse aluno como parte integrante da participação social. É o que enfatiza Sanches (2005, p. 15): *“O conhecimento registrado nos livros didáticos enriquece o currículo escolar, mas, por si só, não constrói pessoas humanizadas, porque seus ‘valores’, quando existem, são apenas conceituais.”* Entende-se que conhecimento e educação refletem o *modus operandi* desse aluno como sujeito social ou como um mero objeto. Nesse caso, quem direciona a sala de aula para a

participação social diferenciada é o professor. É ele que promove debate, sugere e escolhe as temáticas. O professor 7 tem essa ótica:

Na realidade atual são inúmeras questões que se inserem no processo ensino-aprendizagem. Em se falar de qualidade, o professor tem, talvez, o papel principal, no meu ponto de vista. Uma aula bem planejada com conteúdos reais, concretos, do dia-a-dia do aluno, adaptado a sua realidade de vivência é um excelente ponto de partida. Porém, muitas vezes não se dispõe de materiais didáticos, dentre os quais os próprios livros podem se inserir, adequados para um trabalho mais concreto e local. Mas não podemos nos abster de que a qualidade do processo ensino-aprendizagem depende também da realidade na qual o aluno está inserido, principalmente da escola pública. Viver num mundo em que a educação não é valorizada, onde o modo econômico valoriza o “dar um jeitinho” sem precisar de um esforço maior e ainda que caiba à escola o papel de educador, disciplinador, psicóloga, local de encontro, é uma sobreposição de tarefas delegadas à escola de hoje (professor 7).

Sobre isto corrobora o professor 8: *“A escola assume papel importante neste processo de busca de realizações, e o educador sempre igual: professor, amigo, mãe, pai, psicólogo, esperando sempre que a família assuma seu papel.”* Por mais que o professor seja, talvez, aquele que não programa suas aulas com o devido comprometimento social, o que pode acontecer, *“é quase impossível pensar uma aprendizagem em uma realidade extremamente conturbada como se vê hoje”*, apropriando-nos novamente da palavra o professor 7.

A melhoria da qualidade do ensino compreende também a melhoria dos recursos didáticos, seja no apoio ao trabalho docente, seja como complemento ao desenvolvimento intelectual do aluno. O tema da urbanização, o qual permite a abordagem da cidade, é mencionado nos livros didáticos para o Ensino Médio, porém freqüentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontando para uma abordagem que considere o lócus de vivência dos alunos. Quer dizer, em nome da mundialização subjuga o lugar de vivência e de participação na busca por alternativas concretas na qualidade de vida. A contribuição, pois, dos livros didáticos de Geografia para o exercício da cidadania, surge irrelevante, quando a tônica destes livros deveria justamente ser inversa: encaminhar para a discussão, interpretação e sugestão de interferências nos rumos da sociedade. Quando tais livros mencionam o estudo da relação local/global não determinam o recorte nem os critérios de análise, delegando inteira autonomia ao professor para fazê-lo ou não.

Entende-se daí que o estudo do local está condicionado a alguns fatores. São eles: o interesse do professor (em trabalhar as questões locais), a escala de análise adotada, a

seleção de temas considerando-se o cotidiano discente, a significação de conteúdos, a diversidade dos alunos, o contexto social do entorno da escola/bairro/cidade e o modo como serão trabalhados estes temas/conteúdos. Estes fatores, ou seja, o envolvimento ou não do professor, sua responsabilidade social, tornam-se decisivos no ensino-aprendizagem da Geografia e na sua contribuição à formação cidadã dos alunos. Ainda que a qualidade do processo ensino-aprendizagem dependa da interação entre o desempenho do professor e a qualidade do livro didático, há de se considerar o aluno como parte ativa deste processo.

Quanto ao envolvimento do ensino de Geografia na formação cidadã dos alunos, nove entre dez professores acreditam no potencial desta disciplina na formação cidadã dos discentes. Apenas um professor (9) traz a seguinte afirmação quanto à construção da cidadania: ela “*deve ser construída em conjunto com outras ciências.*” Sobre isto, Cavalcanti (2002, p. 50) expressa:

O objetivo escolar de formação de cidadania é de responsabilidade da escola como um todo, mas à Geografia cabe mais especificadamente o trabalho com conceitos como os de cidadania e de cidade e a organização do estudo nas escolas com referência a estes temas.

Pode-se entender que a formação da cidadania não é restrita ao ensino de Geografia, uma vez que contém elementos interpretativos das mais variadas ciências, a exemplo das humanas. Nestes termos, a construção da cidadania poderá ser estruturada em conjunto com a interdisciplinaridade. Sobre isto, os próprios PCN/Ensino Médio (BRASIL, 1999a, p. 10-11) consideram conhecimentos de “Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia indispensáveis à formação básica do cidadão”, além da Matemática, pois poderá envolver “conhecimentos de Economia, como cálculo de juros aplicados a transações financeiras, dos quais as pessoas poderão se munir no exercício da vida cidadã”. Como já mencionado no Capítulo 1, a LDB acrescenta ainda o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia.

Como se pode perceber, a busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esforço interdisciplinar. Nesse sentido, é importante destacar Callai (1997) para afirmar que as disciplinas tradicionais não são suficientes para a problematização que certos temas exigem e que, para isto, é necessária a articulação das disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio orientam nesta direção, afirmando que:

A Geografia já abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências, sem perder sua identidade e especificidade. (BRASIL, 1999, p. 62).

Diante disso, perguntou-se aos professores: quais os temas que se devem estudar nas aulas de Geografia do Ensino Médio, que seriam importantes na formação cidadã? Os temas mostraram-se os mais variados, por isso se fez necessário o agrupamento destes em categorias de análise, permitindo sua sistematização, demonstrada no Gráfico 1.

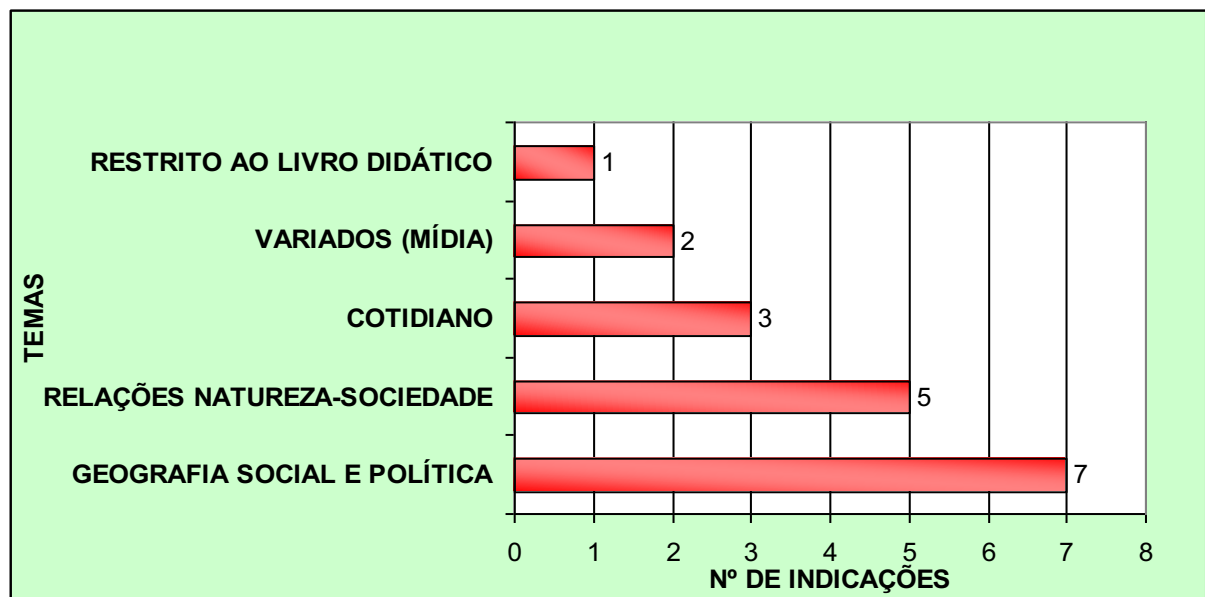


Gráfico 1: Temas trabalhados em sala de aula para a formação da cidadania.
Fonte: dados da pesquisa (2008).

É interessante anotar que os temas trazidos pelo livro didático são os que menos contribuem para a formação da cidadania conforme demonstrado no Gráfico 1. Será possível, porém, constatar mais adiante que o livro didático é o recurso mais utilizado nas aulas de Geografia. Dito de outro modo: se considerada a opinião dos professores, os temas do livro didático são os que menos contribuem na formação cidadã. Ter-se-ia, então, neste caso, pela análise dos professores, a constatação de que há uma discordância entre as políticas públicas educacionais que orientam uma educação voltada para a vida cidadã e os temas relacionados nos livros didáticos de Geografia?

Segundo os professores, a construção da cidadania vai depender do enfoque dado e a metodologia aplicada em sala de aula. O professor 9 prefere trabalhar apenas com os temas do livro didático, *“pois eles já trazem separadas as Unidades que preciso trabalhar,*

assim não preciso me preocupar, faço uma tomada da maioria dos temas propostos pelo livro. Ele é bem abrangente.” Se consideradas as opiniões dos professores, então a abordagem do tema cidade, neste caso, fica restrita as discussões trazidas pelo livro didático, conforme comenta o professor 2: *“Não temos tempo para trabalhar os assuntos da realidade imediata do aluno a exemplo de cidade, ou das questões políticas locais, trabalho isto em escala nacional ou global.”* O professor 3 esclarece que, como a Geografia é oferecida apenas em um dos três anos do Ensino Médio, *“os temas locais não são aprofundados, não trabalho em nível local, pois temos muito pouco tempo para dar conta dos conteúdos propostos pelo programa da disciplina.”*

“A problemática social é um excelente ponto de partida”, afirma o professor 6. Diferentemente pensa o professor 8, pois, para ele, é necessário trabalhar com os valores básicos da vida social: *“família, escola, sociedade, cidadania, ética, política, diferenças sociais”*. Acrescenta-se a estes a questão ambiental, temática apontada pelo professor 1 como o *“ponto de partida para que as pessoas participem nos destinos da cidade”*. O próprio PCNs/Ensino Médio considera importante, estas temáticas priorizadas pelos professores desta pesquisa. Segundo os PCNs é necessária a construção de identidades solidamente alicerçadas, o que constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, *“evitando perdas de referências existenciais, responsáveis por variadas formas de reações violentas e destrutivas.”* (BRASIL, 1999a, p. 28-29).

Os professores descrevem temas que se relacionam com a Geografia Social e Política, seguido das relações natureza-sociedade. Sobre estes temas comenta o professor 7:

A Geografia deve trabalhar a formação da sociedade a partir da sua inter-relação com o local de vivência abordando as noções de ambiente, de meio natural, de trabalho e apropriação dos recursos naturais, transformação da natureza, sociedade, diferenças de classes, modos de produção, sistemas produtivos. [...] o importante é instigar o aluno a compreender o processo de apropriação da natureza pelo homem, resultando numa transformação ambiental e na segregação de classes sociais, a qual coloca os seres humanos em patamares diferenciados.

Como se pode perceber (Gráfico 1), os temas Geografia Social e Política e as relações entre a natureza e a sociedade são os que se apresentam como principais nas aulas de Geografia do Ensino Médio das escolas investigadas. Concordam os Parâmetros Nacionais para História e Geografia (BRASIL, 1997, p. 115): *“O estudo da sociedade e da natureza deve ser de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas – sociedade e natureza – constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico*

é construído.” Entende-se que o conceito “natureza” deve ser compreendido tanto nos aspectos físicos da paisagem como do natural transformado pelo trabalho humano.

O estudo da paisagem, no entanto, não deve restringir-se à mera constatação ou descrição dos fenômenos que a constituem. Deve-se também buscar as relações entre a sociedade e a natureza, situando as diferentes escalas temporais e espaciais, comparando-as, conferindo-lhes significados. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido podem servir de referências para o professor organizar seu trabalho, constitui-se em ponto de partida para compreensões mais amplas de organização espacial, interferidas pelo homem. Independente dos temas trabalhados em aula é imprescindível saber sobre os recursos pelos quais o professor faz esta tematização. “A maneira mais comumente de ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor e pelo livro didático.” (BRASIL, 1997b, p. 115).

Quanto à sistematização do Grupo (b) sobre as questões: dos recursos didáticos utilizados, quem escolhe o livro didático na escola, qual o livro adotado e quais os critérios utilizados na sua escolha, apresentam-se as seguintes considerações, conforme evidenciado no Quadro 6:

Recursos/importância	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Não citados
Livros didáticos	9	1					
Livros paradidáticos		2			3		5
Internet	2	1	1	2	5		3
Multimídia	2		2	1		1	4
Filmes e documentários.	2	2	2	1		1	2
Outros	3	2		1		2	2

Quadro 6: Recursos didáticos para ensino-aprendizagem de Geografia.
Fonte: dados da pesquisa (2008).

O Quadro 6 mostra que o livro didático é indicado como o principal recurso, seguido de poucas variações, aparecendo, em segundo plano, filmes e documentários. Os livros paradidáticos e a utilização de aparelhos de multimídia²³ seguido pela Internet, não conferem importância, sendo os menos citados pelos professores. Referindo-se à utilização de outros meios, se pronuncia o professor 7: “na preparação de aulas em formato multimídia se perde um tempo grande nesta tarefa dependendo tempo valioso de leituras e formação

²³ Técnica para apresentação de informações que recorre simultaneamente a diversos meios de comunicação, mesclando texto, som, imagens fixas e animadas (HOUAISS, 2001).

conceitual.” Sobre isto considera: “*é necessário o empenho de se utilizar os recursos tecnológicos, televisão, vídeo, computador, em função de seu alto valor didático.*” Continua o professor em seu depoimento: “[...] *não tenho prática de preparar aulas em formato digital, mesmo compreendendo que esta é importante pela atenção que traz ao aluno por viver numa realidade digital.*”

Em resposta ao uso das novas tecnologias, considera-se o que argumenta Cavalcanti (2002, p. 84): “é preciso que o professor vença sua dificuldade em utilizá-los, sem cair em seu fascínio pelo modismo ou pelo apelo ao sofisticado, e se aproprie deles como ferramentas auxiliares em seu trabalho.” A falta de domínio por parte do professor nos recursos de multimídia e o seu apoio nos livros didáticos parece estar na contramão da atual configuração do ensino superior brasileiro.

Sobre isto se deve mencionar que, diante de um país que tem muito a fazer na questão educacional, uma questão merece destaque. O Brasil apresentou em 2007²⁴ uma expressiva oferta de cursos na modalidade à distância, tanto de graduação como no médio (ABED, 2008, p. 11). Esta modalidade de ensino integra a política de educação, sendo uma das prioridades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil, por isso já é uma realidade próxima da perspectiva educacional brasileira. Nestas bases, faz-se a seguinte constatação: na modalidade à distância, a qual se apresenta crescente no Brasil, o principal e imprescindível instrumento de estudos são as tecnologias de informação e de comunicação, prioritariamente, as condições de telecomunicações (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debates pela internet, ambientes virtuais de aprendizagens, etc.), justamente as tecnologias pouco utilizadas pelos professores entrevistados.

Outro ponto a ser considerado é que: o perfil dos alunos à distância apresentado pelo Enade (2008), coincide com o mesmo perfil dos alunos das escolas públicas investigadas por esta pesquisa. Contrapondo: o aluno da EaD “é trabalhador, mais pobre, menos branco, provindo de escola pública, acessa menos a internet, usa menos o computador, têm menos conhecimentos de espanhol e inglês.” (ABED, 2008, p. 18). O aluno das escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí é descrito pelo professor 10: “*são alunos cujos pais estudaram pouco, tem pouco acesso a internet, são filhos de trabalhadores em sua maioria*

²⁴ Os números, oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), comprovam que o número de alunos teve um crescimento de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. O número de cursos de graduação sofreu um acréscimo de 571% no mesmo período (ABED, 2008, p. 11).

autônomos [...].” Destas comparações pode-se concluir que esta nova modalidade de ensino superior tem sido buscada principalmente por jovens trabalhadores, pois permite que o estudo seja feito no tempo disponível do aluno.

O professor, da modalidade à distância, assume claramente o papel de mediador e usuário daqueles recursos que ele diz não dominar. E o aluno, por sua vez, passa a utilizar como principal ferramenta de estudos as tecnologias. Instrumentos estes pouco utilizados pelas escolas de ensino público investigadas. O livro, nesse caso, perde o seu lugar de destaque, e o aluno passa a assumir uma postura investigativa, solitária às vezes, uma vez que não conta mais com a intervenção direta do professor, nem com a interlocução da sala de aula, mas apenas com o ambiente virtual de aprendizagem.

O que se pôde perceber pelo Quadro 6 supracitado, é que, o professor se utiliza de outros meios, além do predomínio do quadro-negro. A leitura de textos e seminários são exemplos, *“artigos do jornal local, Zero Hora e revistas que trabalhem a temática, bem como filmes e documentários.”* (professor 9). Porém, o Quadro 6 evidencia que o principal recurso utilizado pela metodologia da educação à distância não contempla importância no ensino presencial. Ao contrário da utilização do livro didático. Na maioria das escolas investigadas o livro didático é selecionado como o principal recurso didático. A seleção deles é realizada pelos professores da área das Ciências Humanas, no entanto, das escolas pesquisadas 40% delega autonomia para o professor de geografia à escolha.

Com o intuito, porém, de orientar o professor na escolha do livro didático, em 1996 o Ministério da Educação criou o PNLD. A esse programa está vinculado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM)²⁵, elaborado por uma equipe de especialistas das mais variadas áreas da Geografia. Estes profissionais realizam um processo de análise das obras inscritas pelas editoras. Os itens analisados vão desde as especificações técnicas tais como formato, matéria-prima e acabamento, até a análise dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Ou seja, além dos aspectos gerais do livro, destaca-se a adequação do conteúdo, a ausência ou a presença de erros e de preconceitos, as possibilidades de trabalho e a necessidade de mediação, em maior ou menor grau, do professor. Embasados

²⁵ Os livros que foram sugeridos pelos professores para trabalhar nas aulas de Geografia no decorrer do ano de 2009 foram entregues apenas no mês de novembro de 2008, razão pela qual não fizeram parte deste diagnóstico, o que não produziu qualquer implicação na pesquisa haja vista que a lista de 2009 difere-se da lista de 2006/2007 apenas em um item, a saber, a inclusão do livro *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, v. 1, 2 e 3, de A. Martini, R. S. Del Gaudio, J. B. S. Filho e C. M. J. Anastácia. Este LD não foi selecionado por nenhuma escola pública de Ensino Médio de Ijuí/RS.

nestas análises, o professor seleciona qual livro melhor se adequa com o programa da escola e com o seu plano de aula. O Gráfico 2 traz quais os livros mais citados pelos professores investigados no período entre 2006 e 2008 nas escolas de Ensino Médio públicas de Ijuí/RS.

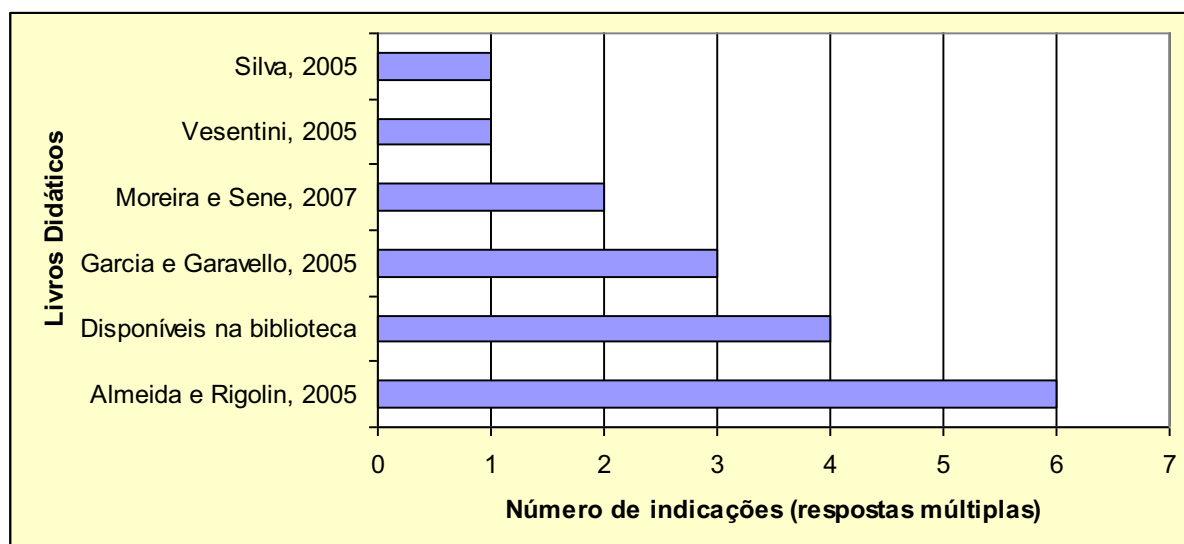


Gráfico 2: Livros didáticos de Geografia adotados nas escolas de ensino público²⁶ no período entre 2006 e 2008. Fonte: dados da pesquisa (2008).

A escolha do livro deve ser criteriosa e afinada com as características da escola, dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos. As análises dos especialistas, contudo, não esgotam as possibilidades nem as deficiências das obras, mas buscam uma aproximação entre o leitor/professor e os livros analisados. A adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, a ampliação dos conhecimentos e das informações veiculadas, bem como a proposição de alternativas pedagógicas diversificadas, atendendo aos interesses dos alunos, são funções que cabem apenas aos professores, pois eles são os detentores das informações primordiais para o trabalho em sala de aula, pois conhecem: o perfil, as expectativas, o contexto e as especificidades socioculturais dos seus educandos.

Tendo em vista todos esses aspectos elencados, se faz necessária uma escolha criteriosa, pautada no dia-a-dia e que envolva o conjunto de professores. É importante lembrar

²⁶ As escolas privadas não seguem a orientação do PNLEM para selecionar/adotar seu Livro Didático. Cada professor tem autonomia para escolher qual livro didático vai adotar.

que essa é uma decisão da escola e que os livros serão utilizados por três anos consecutivos²⁷, portanto irão acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do Ensino Médio²⁸. Sabendo da importância do livro na Educação Básica, então, é importante que no processo de seleção, haja uma preocupação com a qualidade do livro, uma atenção com a correção conceitual e com o estímulo a valores que incitem o respeito às diferenças, à ética e à convivência. Estes são elementos-chave para a construção da cidadania.

Nestas bases, entendendo o que deve ser considerado para a escolha do livro didático, deve analisar o Gráfico 3. Nele pode-se observar quais são os critérios enumerados pelos professores para a escolha de seus livros.

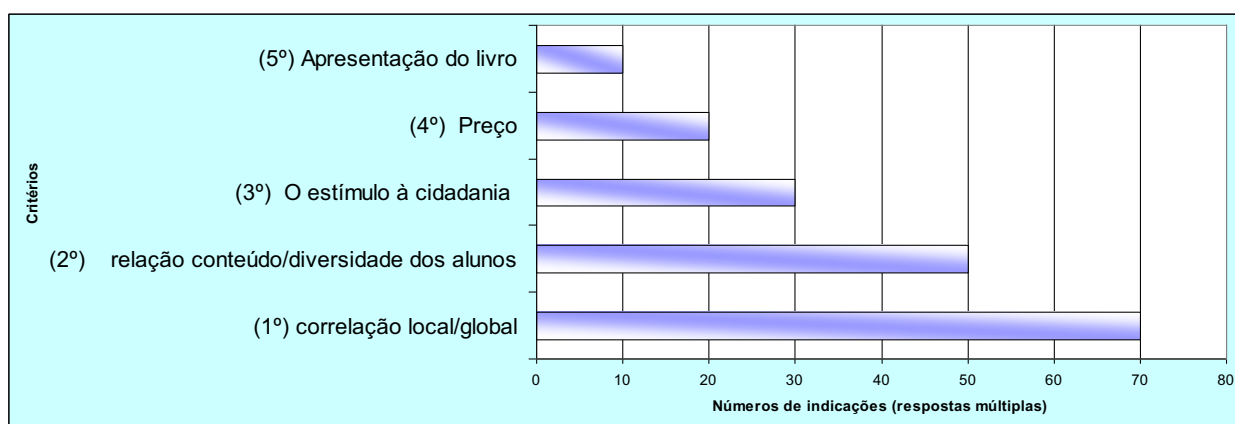


Gráfico 3: Critérios utilizados para a escolha do livro didático.
Fonte: dados da pesquisa (2008).

Num primeiro momento observa-se que o principal critério analisado pelo professor é a abordagem dos temas que valorizam a realidade local interligada com a global, ou seja, que permita fazer a correlação entre os conteúdos, seguida daqueles que se relacionam com a diversidade dos alunos e de seu cotidiano. Temas que estimulem a formação cidadã dos alunos não são apontados como um critério significante, tampouco o preço do livro é levado em consideração. Aspectos relacionados com a apresentação do livro,

²⁷ O que pode ser um problema, tendo em vista a transformação acelerada que assola o mundo contemporâneo, logo, no final destes três anos, aqueles conteúdos podem estar em grande parte defasada. Daí a razão pela qual o livro didático deve ser apenas um dos recursos utilizados pelos professores.

²⁸ As escolas de ensino médio de Ijuí/RS oferecem a disciplina de Geografia apenas em uma única série do ensino médio. Em 2009, porém, as escolas deverão integrar no currículo escolar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, o que poderá significar a divisão das horas aulas entre as Ciências Humanas, (Geografia, História, Artes). Como resultado há uma diminuição da carga horária e, conseqüentemente, um plano de aula com conteúdos reduzidos.

como por exemplo, a qualidade na impressão de letras, imagens, figuras e editoração, são critérios que não apresentam importância para a escolha do professor.

Uma vez sabendo que o professor valoriza os temas pelos quais ele pode fazer uma correlação global/local, e entendendo que o município é o lugar de vida de todo o cidadão, perguntou-se, especificadamente se a cidade é trabalhada como o lugar de vivência do aluno, quais os motivos e a escala de análise investigada (questão 8). Obtendo-se uma resposta afirmativa, porém salientam que: fazem uma abordagem apenas superficial, pois a abordagem é restrita ao livro didático, conforme enuncia o Gráfico 4. Nele a abordagem da cidade é contextualizada pela urbanização das grandes cidades, das megalópoles, das cidades globais, e, portanto, nesse sentido não traz as especificidades locais, não aborda questões do cotidiano do aluno, da escola, da cidade nas suas especificidades. O estudo da cidade é realizado a partir de conceitos: o que é cidade, conurbação, cidades globais, funções urbanas, hierarquias das cidades, etc. Ou seja, sob uma visão teórica, generalizando os conteúdos, enquanto a cidade como lócus de vivência do aluno é construída com características próprias, com identidade e relações de vida de cotidiano.

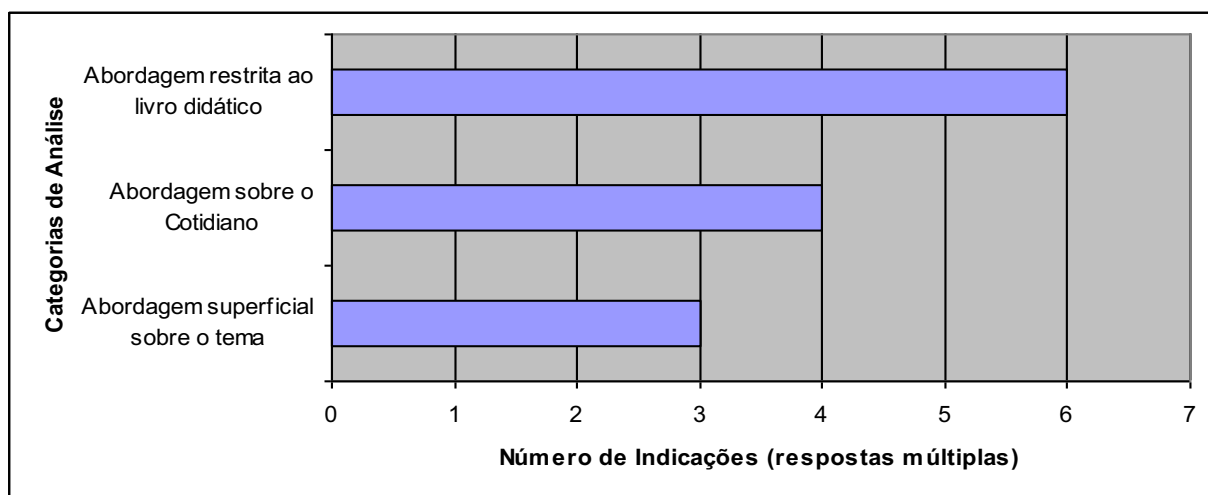


Gráfico 4: Abordagem do tema cidade como conteúdo escolar.

Fonte: dados da pesquisa (2008).

O professor 10, no entanto, acredita que a abordagem de temas do cotidiano do aluno permite aprofundar os assuntos a serem trabalhados, *“Pois é o espaço mais próximo do aluno, de onde ele tem conhecimentos prévios, é a realidade empírica.”* Sobre isso o professor 1 acrescenta, *“vou correlacionando as temáticas. Ou seja, como os livros trazem uma abordagem ampla, vou trabalhando o global a partir do livro e discutindo as questões locais conjuntamente.”* E continua: *“para isto preciso estar informada sobre o que está*

acontecendo a nível regional. Informo-me na mídia, nos jornais e até na internet. Mas preciso dispensar tempo para fazer isto.”

O Gráfico 5 demonstra a disponibilidade de recursos didáticos em escala local para trabalhar nas aulas de geografia na cidade de Ijuí (questão 9). Sobre isto, pode-se avaliar que: os professores demonstraram importância em trabalhar com os recursos cartográficos nas aulas de Geografia, porém apontam limitações: como por exemplo, a escassez tanto de mapas básicos como temáticos locais, a dificuldade em fazer seus próprios mapas, não ter habilidades com as novas tecnologias, e, o desinteresse dos órgãos estaduais e municipais na confecção destes materiais e a disponibilização para as escolas. Isto pode ser constatado pelos depoimentos dos professores, uma vez que *“os mapas locais e regionais estão defasados; um exemplo é o Atlas Escolar de Ijuí”*, como comenta o professor 1. E aproveitam para sugerir soluções para amenizar a deficiência de mapas locais nas escolas públicas de ensino. Segundo estes, uma alternativa seria oferecer aos docentes *“cursos que ensinassem a fazer mapas básicos digitais; isso facilitaria a visualização das temáticas locais em um plano cartográfico de análise, já que a Graduação não forma um professor mapeador.”* (sugestão do professor 1). Outra idéia seria delegar ao poder público municipal a confecção de mapas bases locais, disponibilizando as escolas ou professores *“para que, a partir destes, conseguissem mapear informações”*, na opinião do professor 3.

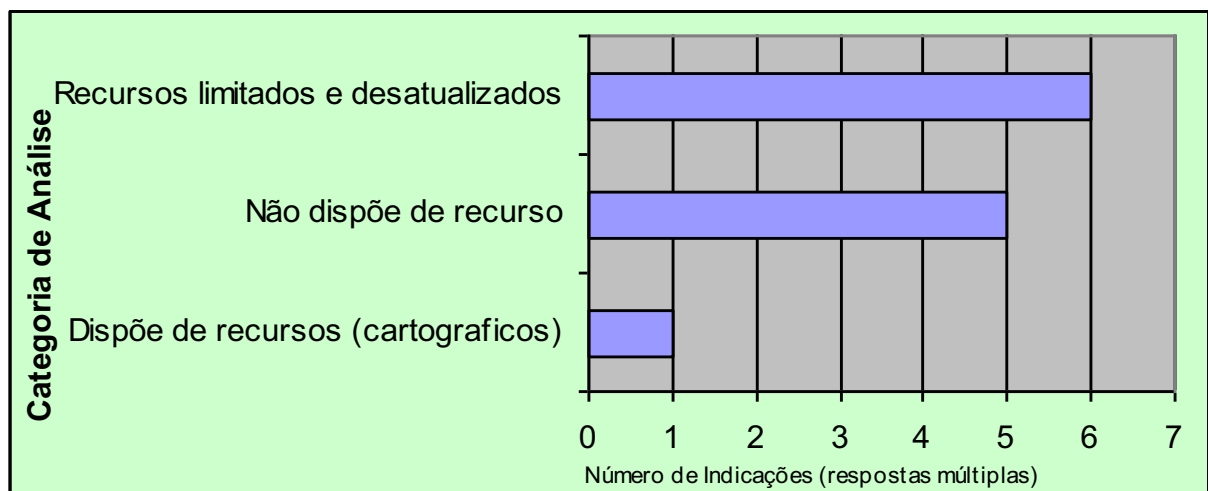


Gráfico 5: Disponibilidade de recursos didáticos para trabalhar o espaço local.
Fonte: dados da pesquisa (2008).

Na cidade de Ijuí, tanto o Atlas Escolar (1994) como os mapas do município estão desatualizados, explica o professor 2, *“isto pode estar relacionado com as*

transformações do espaço urbano nas últimas décadas”, assim os professores “buscam estes materiais no Museu da cidade”, afirma o (professor 2). Conforme o professor 7: “Não há disponibilização de maiores materiais a não serem documentos históricos no museu.”

Segundo Callai e Callai (1999, p. 70), o mapa “é um instrumento muito rico, indispensável para as aulas de Geografia e de Estudos Sociais, além de fundamental para qualquer um saber situar-se e entender os fenômenos que acontecem no mundo diariamente.” O professor 3 concorda com esta afirmação: *“os mapas seriam ferramentas importantes para o trabalho e penso que despertariam o aluno a fazer e utilizar os mapas como síntese das informações que coletar.”* O estudo da cidade através da cartografia, tematizando questões urbanas e expressando visualmente um território conhecido “o local” contribui para que o aluno possa compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. “Ligadas ao conceito de espaço, vão sendo trabalhadas outras noções que são básicas para compreender o espaço, tais como: escala, legenda, distância, localização e orientação.” (CALLAI; CALLAI, 1999, p. 71).

Os professores mostraram interesse em obter mapas ou informações locais que pudessem servir de apoio nas suas aulas, a exemplo do que revela o professor 3, porém declaram-se desinformados *“não sei onde poderia procurá-los. Acho inclusive que mapas sobre Ijuí e região nem existem. Seria interessante se tivéssemos uma publicação de mapas sobre Ijuí ou materiais sobre a nossa cidade.”* Materiais estes descritos pelo professor 1: *“textos, mapas, dissertações e teses sobre a cidade local, dispostos em um único local para servir de fontes de pesquisa. Assim poderíamos trabalhar temas relevantes nas aulas já que trazem informações sobre o local de vivência do nosso aluno.”*

Diante da dificuldade de encontrar mapas locais prontos e por não terem habilidade para construídos, os professores dizem que improvisam conforme relata o professor 1: *“As escolas não dispõem de mapas locais, apenas os atlas tradicionais sobre alguns países, como o Brasil, é claro, mais os mapas mundi e das Américas, sobre as temáticas locais eu mesma faço artesanalmente os mapas, faço fotocópias, vou recortando e colando.”* Nesse sentido, discorre o professor 3: *“para trabalhar com o local, às vezes preciso recortar, colar e montar mapas. E declara o resultado não fica bom.”* Esta necessidade de fazer seus próprios mapas parece parte da rotina dos professores, porém a falta de habilidade ou de tempo para aprendê-la é ressaltada pelo professor 2, quando assevera:

O professor, de modo em geral, tem pouca habilidade para trabalhar as novas tecnologias; alguns alunos se sentem prejudicados com isto, pois percebem que alguns professores estão defasados em relação às possibilidades que estas tecnologias poderiam trazer para o ensino aprendido, onde temos a possibilidade de, por exemplo, estudar as megalópoles, as cidades globais, e poder correlacionar a ocupação do espaço e tantas outras temáticas com cidades menores, poder-se-ia fazer isto em tempo real se a escola tivesse a sua disposição computadores ligada a Internet. Em maioria, os alunos dispõem em casa, ao contrário da escola e de muitos professores. Este é um problema que a nossa geração de professores está sentindo. Gostaríamos todos de ter acesso à formação continuada de professores que disponibilizasse aprender as novas tecnologias. (professor 2).

Martinelli (1991, p. 34) afirma que é fundamental saber representar os fenômenos geográficos e interpretar a linguagem gráfica, pois a Geografia recorre a diferentes linguagens como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Este autor adverte, “devemos romper com o aspecto formal das convenções, deixando de conceber mapas como códigos, passando a concebê-los como um sistema semiológico monossêmico (significado único), que dispensa qualquer convenção”. Deve-se, segundo ele, trabalhar a diversidade, a ordem e a proporção pelo domínio visual das representações gráficas. Castrogiovanni (1999, p. 34) complementa dizendo:

Ler mapas significa dominar o sistema semiológico da linguagem cartográfica. Não é apenas localizar um elemento cartográfico ou qualquer fenômeno. O mapa é síntese. É uma representação codificada de um espaço real. Possui um sistema semiótico complexo. A informação contida nos mapas é transmitida através de uma linguagem que utiliza um sistema de signos (legenda), redução (escala) e projeção. Ler mapas significa decodificar e, portanto, representar mentalmente sua mensagem.

A cartografia, especialmente a dos mapas temáticos é um importante instrumento para a construção do saber. Sendo assim, não se trata simplesmente em saber construir mapas, mas, sobretudo, saber analisar e comunicar informações por meio destes (JOLY, 1990). Estimular o aluno a interpretar as diversas relações existentes nos mapas permite compreendê-lo como produto das relações da sociedade, a escola tem por finalidade desvelar o real junto com seus alunos. Nesse sentido torna-se fundamental, segundo Somma (1999, p. 164), que os alunos elaborem os seus mapas em atividades do tipo oficinas, dispondo de tempo e material adequados, caso contrário “o trabalho com o mapa na aula de Geografia se centrará nos já elaborados por outros”, o que não se torna uma prática negativa. Ele avalia, no entanto, que “devemos estar conscientes que limitamos as possibilidades de desenvolvimento das percepções, destrezas e habilidades inerentes à confecção do mapa.” Cavalcanti (2002, p. 97), por sua vez, adverte:

Isso não significa defender o uso do mapa na escola exclusivamente para ser pintado ou, de outro lado, para que se aprenda a técnica de sua construção [...]. O estudo de Geografia não se reduz ao trabalho com mapas, mas é necessário chamar a atenção para a conveniência de se estudar Geografia através, também, de mapas.

Os mapas são importantes instrumentos de análise da realidade espacial e, aprendendo a confeccioná-lo, o sujeito estará apto a realizar uma leitura da linguagem expressa nele e assim, terá maior destreza na aquisição dos conhecimentos espaciais, tanto da sua realidade vivida no dia-a-dia como também nas questões que interessam às diferentes regiões do mundo. Muitas vezes, diz o professor 7:

os alunos gostam de trabalhar com materiais mais práticos como a cartografia, que é de melhor compreensão das temáticas propostas. Dessa forma, tendo materiais que me possibilitam abordar o tema urbano/cidade, seria mais fácil entender o funcionamento de outra gama de conteúdos que possuem relações, como economia, natureza, demografia, questão agrária, modo de produção, industrialização, meio ambiente, cidadania entre outros.

Esse recurso permite ao aluno ter acesso informações até então desconhecidas, possibilitando a diversidade de opiniões em relação ao espaço local. O entendimento do local permite, por sua vez, uma análise dos espaços projetados em uma escala regional/global. Cavalcanti (2002, p. 98) afirma “[...] a importância do uso do mapa e de outras representações gráficas (cartas, gráficos, tabelas) no cotidiano das aulas de geografia.” Pode-se inferir disso que o Atlas escolar local pode enriquecer o trabalho didático do professor para o aprendizado de várias linguagens, os quais são importantes instrumentos de análise da realidade espacial.

Pelo fato da necessidade de mapas locais e ainda o livro didático ter sido citado como principal recurso utilizado pelos professores entrevistados, no capítulo subsequente será investigado estes dois recursos: o livro didático e a cartografia. Além disso, a intenção será pensar o tema cidade segundo a sua aplicabilidade docente, realizando uma espécie de ensaio sobre como se poderia encaminhar o estudo do lugar para compreender o mundo. Dentre a infinidade de temas que pode a Geografia trabalhar, tomou-se como referência teórica Callai (2002) e, Azambuja (2008), ambas as autoras apresentam temas pelos quais pode-se fazer a leitura da cidade, ou seja, pensar a possibilidade de articular, pedagogicamente, os conhecimentos geográficos, o tema cidade e a instrumentalização cartográfica.

4 A CIDADE E OS RECURSOS DIDÁTICOS: INVESTIGANDO A CARTOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

Como constatado no capítulo anterior, duas questões merecem atenção: a necessidade de mapas locais para trabalhar o tema cidade e a utilização massiva do livro didático nas aulas de Geografia. Assim, decidiu-se aprofundar a análise sobre cada um desses instrumentos didáticos neste capítulo.

Diante dessa demanda de mapas locais, consideram-se as propostas de Callai (2002) e Azambuja (2008) para apresentar alguns temas e recursos cartográficos os quais poderão ser instrumentos para trabalhar a cidade nas aulas de Geografia, em especial no Ensino Médio. A intenção é instigar o aluno a querer saber. A proposta segue com a exposição sobre o grande eixo: a cidade nas aulas de Geografia: tematizando as questões urbanas, utilizando-se, para isto, do suporte dos mapas temáticos limitados ao recorte de análise onde a escola está inserida. O exemplo aqui segue os temas relacionados à cidade de Ijuí/RS. A delimitação da escala de análise, conforme Callai (2002, p. 83), “é uma das questões mais significativas e deve ser considerada ao estudar o espaço geográfico, pois que o espaço é imenso.”

Outro ponto, investigado neste capítulo, também surgiu da importância que o livro didático assume na prática docente, e por isso a busca pelo tema cidade neste recurso didático não poderia ser ignorada²⁹, no sentido de verificação de sua menção nos livros e em que escala geográfica de análise são apresentados. Todo o processo de análise seguiu uma série de critérios usados para avaliar os aspectos conceituais, éticos e metodológicos de obras didáticas, a partir das recomendações do PNLEM/2006/2007 (BRASIL, 1999b), dada a importância destas diretrizes para a avaliação e escolha do livro didático. Em seguida, destacaram-se os livros didáticos de Geografia adotados pelos professores entrevistados e se utilizando dos critérios estabelecidos, realizou-se a descrição de cada obra didática individualmente e, por fim, uma avaliação sintética reunindo-as integradamente.

²⁹ O livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores das escolas pesquisadas. Nas instituições que oferecem ensino a distância, porém, este recurso tornou-se um meio limitado de pesquisa. “para um ensino de qualidade os recursos de multimídia são essenciais no cotidiano de um estudante e fazem da aprendizagem um processo bem mais próximo da realidade dos alunos da nova geração. Na era da tecnologia, é necessário repensarmos as metodologias utilizadas em sala de aula e explorar o que a tecnologia tem de melhor”. (*Conteúdos e formação em Educação à Distância da Seed*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2008).

4.1 A cartografia como recurso para o estudo da cidade

A função da cartografia no ensino de Geografia é debatida por alguns autores. Compartilham idéias Simielli (1993), Le Sann (1997) e Almeida e Passini (1994), as quais seguem, na mesma direção em relação à cartografia de sala de aula. Conforme estes autores, por meio da cartografia são possíveis sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras, sempre envolvendo a produção do espaço, sua organização e distribuição. Assim, o objetivo da Geografia, enquanto ciência interdisciplinar, é compreender a importância das diferentes linguagens, na leitura da paisagem, buscando diversas fontes de informações de modo que interprete, analise e relacione conhecimentos sobre o espaço. Certamente a cartografia escolar possibilita uma análise do espaço geográfico, ou seja, estuda o espaço como sendo expressão de uma realidade física e social, constitui-se em um instrumento básico utilizado por vários profissionais da área de geociências, dentre estes, geógrafos, cartógrafos, geólogos, ecólogos, e outros de áreas afins.

Não se questiona sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo o professor 6, “*todos são importantes e necessários para uma análise abrangente do espaço em estudo*”, mas questiona-se quanto a sua disposição nos livros didáticos por não possibilitarem uma leitura visual instantânea, não possuírem todos os elementos de identificação necessária (título, legenda, escala, orientação, fonte), ficar presos a convenções, não utilizar as representações gráficas, por estar prontos e acabados, não permitirem que o aluno seja um construtor de seus mapas, ou seja, que aprenda fazendo. Deve-se, estimular, portanto, a capacidade de o aluno estabelecer inter-relações entre os elementos do espaço geográfico, pois, além de ler um mapa, localizando geograficamente um rio ou uma cidade, é fundamental que (o aluno) desenvolva um senso crítico, tecendo interpretações e análises sobre este.

Os mapas, tal como constam nos livros didáticos, são limitados ao estudo de fenômenos isolados como, por exemplo, relevo, clima, densidade demográfica, etc. Como já referimos não se discute seu papel enquanto instrumento de informação, e sobre isto se concorda com Castrogiovanni e Goulart (1999, p. 129):

O livro didático, frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos, necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis.

Nestas bases, considerando a citação desses autores, o mapa é um material extremamente eficaz para o aprendizado da Geografia em relação ao ensino do município, pois na medida em que se estuda o local de forma mais investigativa, propicia um melhor entendimento cartográfico da área, enfoca o domínio espacial e a construção de noções espaciais, expressa o município em diferentes esferas, caracterizando o espaço. Esse recurso (o mapa) permite ao aluno ter acesso a informações até então desconhecidas, possibilitando a diversidade de opiniões em relação ao espaço em que vive. Por que, então, é importante saber reconhecer o espaço em que se mora, trabalha, tem relações de vida e de cotidiano, o lugar de lazer e de circulação das pessoas?

Este lugar é também parte integrante do todo, é um dos municípios que compõe um país; no nosso caso é um dos municípios brasileiros. Este município é o lugar de vida do cidadão, é, portanto, neste espaço local que as pessoas vivem e onde todos exercem sua cidadania. Pode-se dizer, então, que o espaço local se concretiza pelo território municipal e analisar este território a partir das características físico-naturais, as quais não são iguais em todos os lugares. Os lugares são diferentes e se expressam pela forma de ocupação, de povoamento, da cultura, do trabalho. Nesse sentido, fundamentou-se em Azambuja (2008, p. 13) para verificar a importância de se estudar o município como local de vida e de pertencimento. Segundo ela, “é importante estudar o município buscando compreender a história do lugar, as atividades ali desenvolvidas, como se constitui a sociedade local, quais as relações que mantêm com a região, com o Estado, a unidade da Federação onde está localizado, o Brasil e o mundo.” A autora propõe um roteiro para o estudo multidisciplinar do espaço local ressaltando,

a importância do estudo dos aspectos físico-naturais do território municipal, abordando o modo como o mesmo foi apropriado e utilizado ao longo do tempo, estabelecendo as bases para a compreensão da questão ambiental, na atualidade, e de seus impactos na qualidade de vida da sociedade local. (AZAMBUJA, 2008, p. 47).

O estudo multidisciplinar do espaço local tem a preocupação de reconhecer o espaço do município como lugar de vida, de trabalho e de exercício da cidadania, enfatizando a importância de se conhecer o território municipal como campo privilegiado da atuação e da gestão pública. Destaca-se o poder local, o lugar e as relações com o regional, o nacional e o mundial. Conhecer o espaço municipal exige, segundo a autora citada, a compreensão das relações entre sociedade, natureza e paisagem. Desse modo propomos o estudo que deve abordar aspectos relativos à sociedade local e seu território, enfatizando o povoamento, a

formação do município e a estrutura e dinâmica da população, como exemplifica Azambuja (2008, p. 48): “É importante salientar a diversidade sócio-espacial da cidade, por meio do reconhecimento do desenho urbano, de como se constituiu ao longo do tempo, bem como da paisagem urbana e da atuação das diversas frações sociais presentes na cidade.” Entende-se, porém, que reconhecer o desenho urbano é saber ler os mapas, é decodificá-los, é entender a sua linguagem. Sobre isto Castellar (2005, p. 216) explica:

Um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da Geografia para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Quais são, então, as temáticas que devem ser contextualizadas, estudadas, mapeadas nas aulas de Geografia? Para Castrogiovanni (2002), pode-se mapear tanto o lugar próximo, como os assuntos científicos, o importante é que o aluno aprenda a construir seus mapas, e a partir destes faça leituras correlacionadas. Para este autor, mapas têm finalidades:

[...] são representações sociais de um determinado espaço real e representam a organização dos elementos que compõem o espaço. Este mapa, dependendo da escala utilizada, poderá representar uma cidade, onde poderão ser tematizados tanto elementos do cotidiano do aluno, como uso científico. [...] O fundamental no ensino de Geografia é que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é, decodificá-la, transpondo suas informações para o uso do cotidiano. (CASTROGIOVANNI, 2002, p. 37-38).

Tomando-se a recomendação do autor, o professor poderá, então, em concordância com os alunos, observar a organização socioespacial do espaço local e instigar o aluno a fazer esta representação em mapas básicos, as informações são delimitadas/levantadas pelo próprio aluno, num exercício de busca de temas/conteúdos significativos para ele. O aluno poderá construir seus próprios mapas, levantando informações e sintetizando neles suas próprias análises. Poderá ainda apresentar para os demais colegas, surtindo debates diversos, corroborando para o saber coletivo, num exercício de correlação local/global.

4.1.1 A cidade nas aulas de Geografia: o cotidiano significado

Existem várias formas de se estudar o lugar, é por isso que neste estudo tomou-se como referencial balizador Callai (2002) e Azambuja (2008), em que elas disponibilizam

possibilidades ou formas de estudar o local para, a partir de correlações, compreenderem o espaço mundializado. Para Callai (2002, p. 84), tanto os livros didáticos quanto as proposições de sala de aula poderão explorar maneiras de correlacionar os assuntos, levando o aluno a entender-se parte do processo de transformação sociedade-natureza. Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Conforme a autora, “nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.” (p. 84). Acrescenta que, ainda que sejam vários os lugares possíveis de se estudar, é preciso que estes sejam significativos para os alunos.

Para ela, “os lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem.” (CALLAI, 2002, p. 124). A cidade, como lócus de vivência, então, seria um lugar possível de ser estudado nas aulas de Geografia. Nela as pessoas moram, mantêm relações de vida e de cotidiano, trabalham, circulam, freqüentam lugares de lazer e recreação. A autora segue afirmando:

[...] que nas cidades tudo está aproximado; é o lugar de concentração da população; é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais intensa, mais complexa. A concentração dos homens nas cidades, porém, exigiu que se criassem certos regramentos para a vida se viver nelas. Neste sentido, faz-se necessário que se entendam as características internas da cidade, que de certa forma vão compor sua paisagem, resultado da ação dos homens nestes espaços. (CALLAI, 2002, p. 127).

Dentre os aspectos que devem ser estudados, é contundente, “o sítio urbano; as bases físicas; as características naturais do terreno; áreas impróprias para ocupação; organização e distribuição espacial (áreas de comércio, industriais, residenciais, mistas), densidade demográfica, transporte coletivo.” (CALLAI, 2002, p. 127). Segundo ela, a partir de cada temática o professor poderá instigar os alunos à discussão, análise e proposições sobre o assunto tratado. O intuito é avaliar quais são as temáticas que suscitam debates e interesses dos alunos em “querer saber aprender” e neste processo, então, o professor como mediador, poderá fazer a correlação dos temas em uma dialética local/global.

O interessante, concordando com a proposta de Callai (2002, p. 128), entretanto, é que não se pode analisar a cidade sob os aspectos físicos apenas e a partir destes entender o mundo. Pelo contrário, “estes aspectos, para serem analisados, devem ser considerados à luz da escala social de análise, além de serem contextualizados nas diferentes

escalas de espaço, de poder político, da organização da economia.” É interessante entender como a cidade se organiza a partir das relações de poder intrínsecas nos espaços ocupados pelos homens. Os espaços são diferentes e esta relação entre sociedade e o espaço “pode gerar conflitos desastrosos ao meio ambiente, principalmente ao considerarem-se as condições de vida das gerações futuras.” (CASTELLS, 2000, p. 4). É nesta perspectiva que se apresenta um estudo sobre a cidade. Volta-se, então, à pergunta formulada no início deste capítulo: “quais são os temas e quais mapas pode-se apresentar aos alunos para estudar a cidade local?” Como já mencionado, tomou-se por base a proposta de Callai (2002 p. 83-131).

O conceito de cidade contemporânea tornou-se complexo. Do ponto de vista geográfico, acabou incorporando outras dimensões além das políticas e sociais, como as culturais, econômicas, físicas e espaciais. Para a Geografia, de maneira simplificada, cidades são basicamente áreas urbanizadas que possuem uma população, densidade populacional e um estatuto legal. Santos (1997, p. 25) a define como “um sistema de realidades, ou seja, um sistema formado pelas coisas e a vida que as anima, o que supõe uma legalidade, uma estruturação e uma lei de funcionamento.” É nesse sentido mais contemporâneo que a cidade, aqui, é concebida, o que não significa que o antigo sentido, o histórico, não será considerado. Pelo contrário, essa concepção é assumida, mas dentro da atual configuração e organização cidadina. Surge daí, a necessidade de se destacar os elementos que caracterizam toda e qualquer cidade contemporânea, bem como os elementos explícitos (infra-estrutura, equipamentos) e implícitos (organização sociopolítica, movimentos sociais, modos de participação populares) a sua organização.

Pode-se iniciar o estudo conhecendo o território municipal (Figura 2), base para a ação pública, tendo em vista o desenvolvimento sustentável e a cidadania. O mapa representa o município onde serão contextualizadas as temáticas.

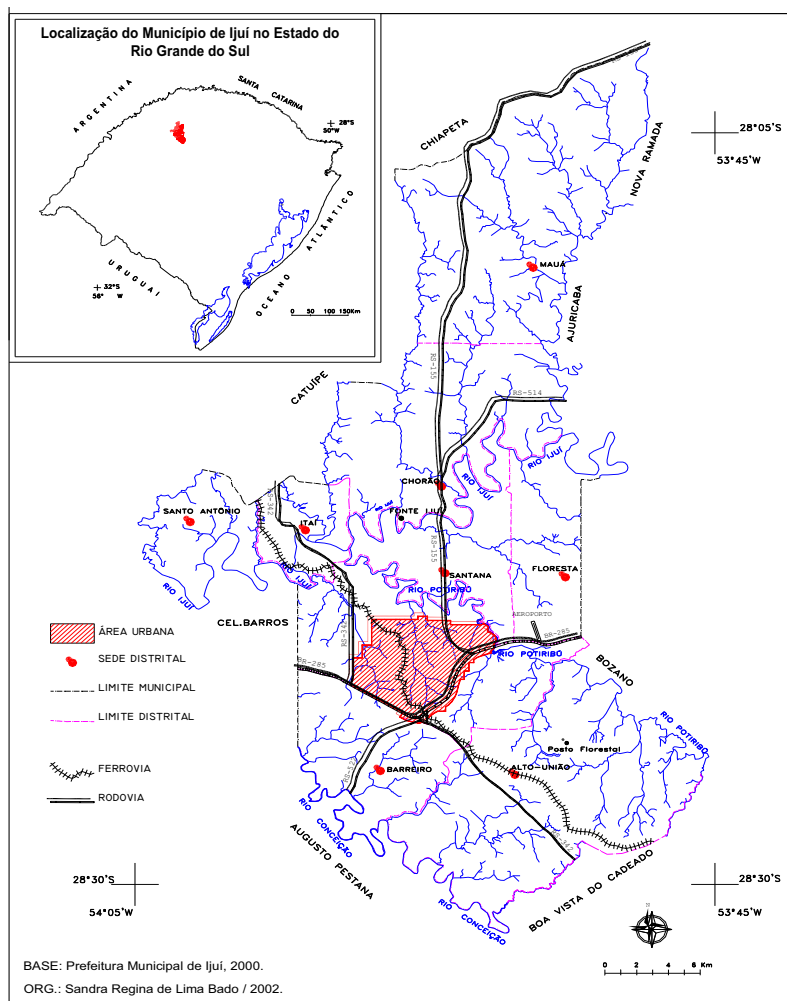


Figura 2: Localização geográfica do município de Ijuí no RS.
Fonte: digitalizado e organizado pela autora (2003).

O município representa uma unidade político-representativa da federação brasileira. Como, no entanto, nenhum lugar se explica por si mesmo:

É necessário o exercício constante da teorização, estabelecendo ligações e buscando as explicações em nível regional, nacional e inclusive internacional. Nesse sentido, o município é um lugar que precisa ser entendido dentro do mundo. [...] É aí que o município passa a ser um conteúdo significativo para o ensino de Geografia. (CALLAI, 2002, p. 124).

O exercício do poder neste lugar se faz pela atuação dos atores sociais e políticos, a qual se expressa concretamente no espaço municipal. A partir da apresentação deste mapa as discussões podem suscitar debates os mais variados. Mais e, principalmente, na proposição de Callai (2002, p. 125), “a localização do município, a sua organização interna (o rural e o urbano; distribuição das atividades econômicas, organização das atividades culturais, formas de lazer); condições naturais; distribuição da população; evolução político-administrativa; a história do município.”

Nem todas as cidades, no entanto, surgiram pelos mesmos motivos. As cidades exibem processos históricos diferenciados. Buscar, levantar a origem das cidades e sua história é fundamental para entender o processo de urbanização pelo qual passam as cidades contemporâneas. Nesse sentido, pode-se iniciar estudando o sítio urbano de uma cidade e seu planejamento, ou descobrir, no decorrer da pesquisa, que a cidade surgiu sem um planejamento, a exemplo de várias cidades brasileiras (SANTOS, 1994). Áreas cristalizadas, diferenciação desta área planejada com outras da periferia, qualidade de serviços, infra-estruturas e equipamentos, os padrões de habitação nesta porção central e áreas do seu entorno, também poderão ser estudadas. Neste sentido, a paisagem poderá ser observada (Figura 3), uma vez que é explícita a diferenciação da área central em padrões de habitação, no oferecimento de serviços e comércio, entre outros aspectos, que podem ser levantados/observados pelos alunos.



Figura 3: Paisagem urbana centro-periferia. Ijuí/RS.
Fonte: organizado pela autora (2008).

Discutir o padrão centro-periferia em sala de aula permite fazer uma análise sobre o uso, a ocupação e o desenvolvimento de uma cidade. Estudando-se um pequeno local pode-se entender cidades maiores, pois cada parte faz o todo e o todo é composto pelas partes que o compõe. Quando uma cidade exibe um padrão centro-periferia, pode-se perceber que, quanto mais central a localização, melhores são os serviços e a infra-estrutura (Figura 4). Os

usos comerciais e de prestação de serviços estão localizados nesta área, sendo tipologicamente bem diversificados. Entre as edificações de uso institucionais destacam-se escolas de grande porte, que atraem clientela variada, igrejas matriz, órgãos estaduais, federais e municipais. Os espaços públicos de lazer são conservados e equipados. Destacam-se nestas áreas, restaurantes, bancos, hotéis e postos de abastecimento, além de equipamentos como hospitais, postos dos correios, ginásio de esportes, rodoviária, entre outros.



Figura 4: característica da área central da cidade. Ijuí/RS.
Fonte: organizado pela autora (2008).

Outra proposta de Callai (2002, p. 129) é o estudo dos bairros. Nas cidades, a exemplo de Ijuí, existem bairros planejados e outros sem qualquer estruturação. Nos bairros planejados exibem-se características que contrastam com os demais. Estas diferenciações são possíveis pelos diversos equipamentos existentes neste bairro, como: escola, creche, posto de saúde, áreas verdes, de lazer e recreação, associação de moradores, campo de futebol, *playground*, entre outros. Mais elementos que podem ser observados são as vias com pavimentação, canalização de esgotos, energia, iluminação e telefonia. Estas características distinguem basicamente áreas centrais e periféricas também pelas histórias de lutas e conflitos em busca de melhorias e ampliações dos serviços de uso coletivos. O padrão de habitação é outro elemento diferenciador dos espaços urbanos, a exemplo também dos equipamentos comunitários e infra-estruturas. Certamente que nas cidades existem bairros planejados e outros que surgiram sem o menor planejamento, aonde os equipamentos e as infra-estruturas necessárias vão no decorrer do tempo sendo alocados pelo poder público. Estes, na maioria

dos casos, são motivo de reivindicação da comunidade em busca de melhores condições de vida nos locais em que habitam.

As áreas mais periféricas das cidades seguem a tendência geral das cidades brasileiras, no sentido de receberem menos recursos para aplicação em saneamento básico. Observa-se que, na maioria dos bairros, as necessidades são iguais quanto ao aspecto social, ou seja, condição de moradia, trabalho, saúde, educação, lazer e segurança. Em oposição às áreas periféricas, entretanto, há também áreas qualificadas para atender os interesses e necessidades de seus moradores. Elas possuem outro conteúdo socioespacial, como, por exemplo, os condomínios fechados. Estes condomínios encontram-se inseridos no interior das cidades e apresentam habitações de boa qualidade e infra-estrutura, contrastando com as outras áreas do mesmo bairro. É preciso lembrar que tais condomínios não dependem dos investimentos do poder público, ao contrário das áreas carentes, as quais, em geral, encontram-se em tal situação exatamente porque não são assistidas. Têm-se, assim, áreas periféricas que exigem melhores investimentos, às quais não recebem as “atenções” do poder público e privado, por possuírem baixo poder aquisitivo e por isso, não ser, consideradas interessantes para os investimentos.

Quer dizer, os investimentos em habitação, instalações de serviços, infra-estruturas e equipamentos urbanos, elementos que qualificam as porções urbanas, estão intimamente aliadas às decisões políticas e econômicas, que vão atender certas áreas em detrimento de outras, evidenciando, assim, a configuração territorial das cidades às quais se pautam nas ações do poder de domínio político.

É preciso frisar que nas cidades são instituídas melhorias significativas, entretanto, por mais que alguns passos importantes tenham sido dados para minimizar as conseqüências da ocupação irregular nas áreas urbanas, muito ainda é preciso ser feito para que se resolva definitivamente tal questão. Isso somente será possível se a sociedade, conjuntamente com o poder público, assumir o compromisso de resguardar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado para si e para as gerações futuras, tal como prevê o Estatuto da Cidade. Sobre isto argumenta Azambuja (2008, p. 44):

O Estatuto da cidade traz a idéia de que a cidade é uma construção coletiva e a fruição de padrões de qualidade de vida é um bem de todos os cidadãos. A concepção da função social da cidade incorpora a função social da propriedade urbana, como direito de todos os habitantes e não mero reflexo da produção-circulação do solo urbano. Estabelece, ainda, a gestão democrática da cidade conforme preceitua a Constituição Federal.

Na atualidade, precisa-se considerar ainda que o desenvolvimento da sociedade humana provoca transformações nas condições físico-naturais e nas possibilidades efetivas de manutenção da vida nas diversas regiões da Terra. No estudo destes aspectos é importante o reconhecimento das condições e dos processos naturais relacionados ao clima, solo, relevo, hidrografia e vegetação. Este estudo, por sua vez, permite entender a geomorfologia da cidade, a existência de encostas com declividades impróprias para ocupação, as áreas de banhado e alagadiças, entre outras, as quais precisam ser preservadas para um ambiente equilibrado.

A Figura 5 apresenta as áreas urbanas cuja ocupação leva a problemas ambientais. Por meio deste estudo é possível identificar a existência de áreas que precisam ser preservadas, ou áreas que estão degradadas, resultado do modo como a sociedade local, no decorrer da história, apropriou-se utilizando-as para habitação. Estas são ocupadas, em maioria, por classes desfavorecidas economicamente e que, por falta de condições financeiras, acabam se instalando nessas áreas.

O mapa permite discutir a efetivação da lei que coíbe a urbanização destas áreas. Azambuja (2008, p. 38) faz a sugestão de discutir “as situações de risco ao ambiente e à população, as áreas protegidas ou preservadas, os impactos de vizinhança e os locais impróprios ao uso humano e que merecem ser objeto de cuidado e controle.” O que são áreas de uso e ocupação do solo (áreas mistas, residenciais, comerciais, serviços, industriais; quem divide a cidade por zonas)? O que é Plano Diretor, e como posso participar? Por que é importante participar das decisões de investimentos de obras públicas na cidade? Quais as áreas que são coibidas de urbanização? Qual a distância das faixas de domínio das rodovias, ferrovias e matas ciliares? Por que existem estes limites? Qual o recuo que preciso respeitar para construir e em que regiões da cidade este recuo deve ser respeitado?

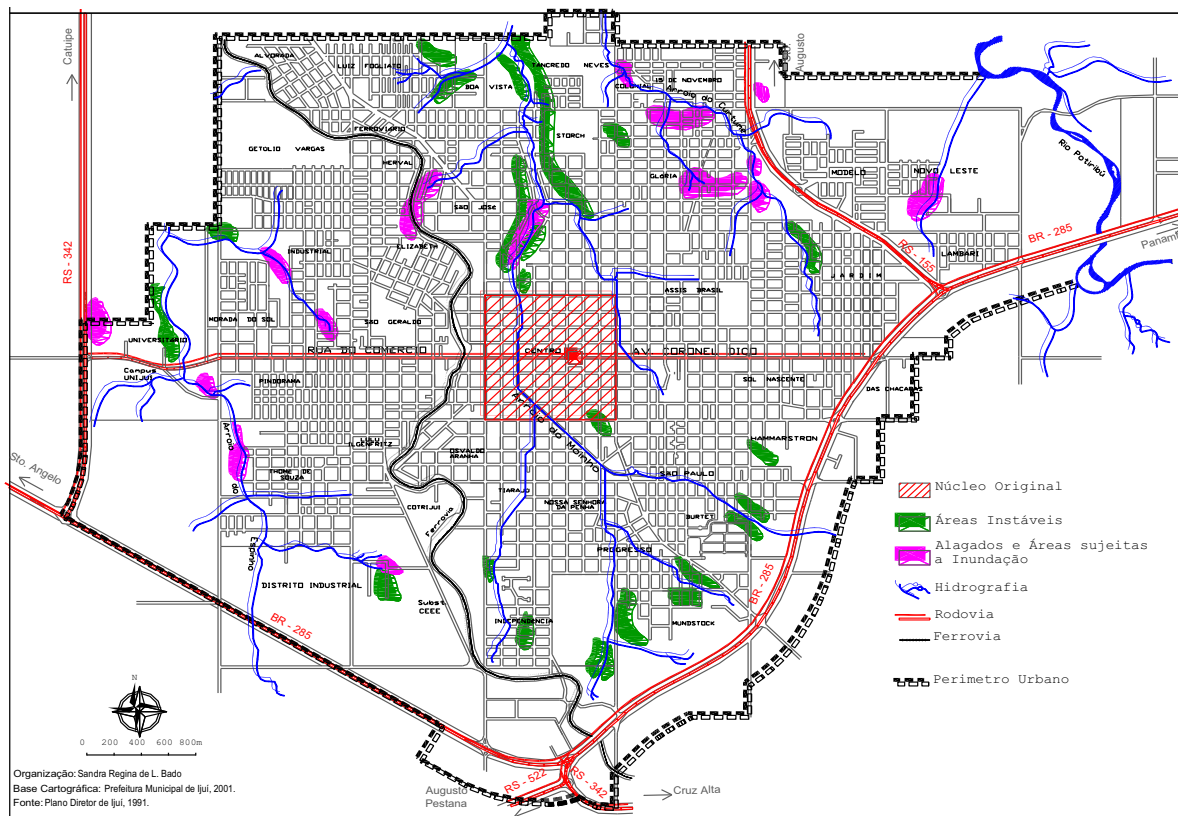


Figura 5: Principais áreas impróprias à ocupação urbana.
 Fonte: Plano Diretor da Cidade (1993), organizado pela autora (2008).

Outro aspecto que se pode trabalhar e, inclusive, mapear, como demonstra a Figura 5, é como se apresenta o desenho urbano, isto é, pode-se identificar fatores históricos, econômicos ou políticos que condicionam o desenho urbano e demarcam o sítio urbano inicial da cidade. “Para compreender como e porque a cidade surgiu, podemos nos perguntar: quais são as causas que propiciaram a instalação do aglomerado?” (AZAMBUJA, 2008, p. 38).

Desse modo identifica-se onde a cidade surge, porque naquele local instalaram-se os primeiros moradores. Pode-se relacionar a história do lugar aos processos que comandaram o traçado urbano e explicar porque ocorreu a expansão da cidade ao longo do tempo (Figura 6).

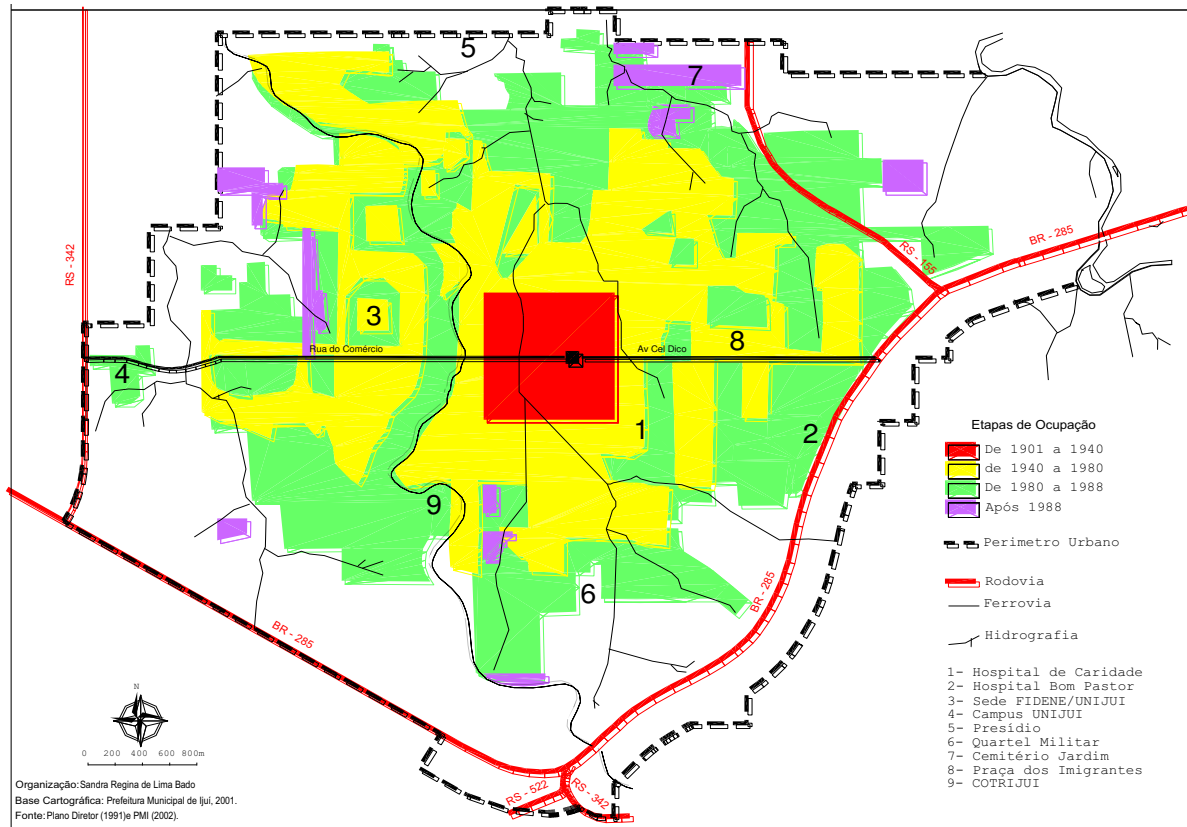


Figura 6: Etapas da ocupação e expansão territorial urbana.
 Fonte: PDDI (1991), organizado pela autora (2003).

Na Figura 6 podem-se perceber as sucessivas ampliações do núcleo central original, quando aparecem as primeiras vilas suburbanas, originadas a partir da instalação de loteamentos e as instalações de infra-estruturas para atender à população. Este mapa poderá ser contrastado com outros mapas da evolução da malha urbana no decurso do processo histórico. Pode-se observar que a cidade sofreu uma dinâmica intensa na sua população ampliando a mancha urbana, porém a determinação da Constituição Federal é de que os mapas devem ser atualizados num intervalo não superior a dez anos. Este trabalho deverá ser coordenado pelo poder público municipal nas cidades, porém poder-se á terceirizar este trabalho por meio de licitações, quando uma equipe é contratada para fazer ou atualizar o Plano Diretor da cidade.

Em geral, independentemente de suas especificidades, todas as cidades são definidas segundo determinadas características. Uma cidade é dividida em áreas de uso e ocupação do solo, subdivididas de acordo com suas funções: residencial, comercial, mista e industrial. Geralmente uma grande parte da cidade é ocupada por residências horizontais ou

verticais e atendidas por infra-estruturas como vias de circulação, instalação de energia, canalização de água e esgotos e equipamentos (hospitais, escolas, postos de saúde, praças, etc). esta configuração, porém, não é extensiva por toda urbe. A cidade exhibe espaços diferenciados em seu interior, intimamente atrelados a interesses econômicos que elegem certas áreas para investimentos em detrimento de outras, o que leva à concentração de serviços, infra-estruturas e equipamentos urbanos em áreas que já estão em desenvolvimento, como as centrais, o que só agrava a fragmentação e disparidade socioespacial. Por isso, segundo Santos (1994, p. 79), as diferentes classes sociais ocupam lugares diferenciados na malha urbana: “Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território, e deixam o resto para os outros.”

As classes de maior renda ocupam as melhores áreas: as mais centrais (no caso das pequenas cidades) e as mais afastadas do centro (no caso das metrópoles). Para Santos (1994, p. 48),

Hoje, os espaços públicos (praias, montanhas, calçadas, etc.) foram impunemente privatizados. Temos de comprar o ar puro, os bosques, os planos de água, enquanto se criam espaços privados publicizados, como os *playgrounds* ou, mais sintomático, os condomínios fechados que a gente rica justifica como necessários à sua proteção. O lazer na cidade se torna igualmente lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo. Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais.

A população com menor poder aquisitivo habita áreas impróprias para urbanização, como faixas de domínio de rodovias e ferrovias, fundos de vales, áreas com declividades acentuadas, portanto áreas que são coibidas por leis para a urbanização³⁰ (Figura 7). Estas características internas, segundo Callai (2002, p. 128), “dão certa feição à cidade, constituem a paisagem urbana.” É exatamente nesse sentido que esta autora sugere que estas áreas devam ser tematizadas, não pelo aspecto físico geomorfológico, mas pelo aspecto social de análise. São nestes locais que estão muitas vezes acomodados os homens integrantes das classes menos favorecidas economicamente, esta organização do uso e ocupação do espaço é o retrato fiel da paisagem urbana das cidades independente do seu tamanho, função ou hierarquia.

³⁰ A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 182, prevê a obrigatoriedade de um Plano Diretor para os municípios, instrumento de base da política de desenvolvimento e expansão urbana.



Figura 7: Urbanização em área de preservação permanente. Ijuí/RS.
Fonte: organizado pela autora (2008).

Ao observar a Figura 7 percebe-se que existem habitações em áreas de preservação permanente (APPs). Estes espaços são, dentre outros, impróprios para a ocupação, como matas ciliares, nascentes, margens de ferrovia, rodovia ou em áreas com declividades acentuadas. Constata-se ainda que em certos casos, estas áreas concentram-se nas periferias urbanas.

A concentração da população de classes economicamente desfavorecidas também é observada, muitas vezes, no entorno dos equipamentos que representam uma ação negativa no território. São exemplos de áreas onde se localizam as penitenciárias, a exemplo do que acontece em Ijuí (Figura 8).



Figura 8: Localização da Penitenciária da cidade - Ijuí/RS.
 Fonte: organizado pela autora (2008).

Outras discussões poderão surgir, a exemplo das áreas de ocupação informal que, na maioria das vezes, exibem-se em áreas carentes. Quais os parâmetros utilizados pelo IBGE para definir favelas? Loteamentos populares (públicos ou privados)? Quais os critérios para a localização destes? Lei de zoneamento. As favelas, assim como os loteamentos ilegais, surgem nos vazios urbanos, geralmente áreas desprezadas pelo mercado imobiliário privado. Não é por outro motivo que áreas de favelas se multiplicam em áreas públicas, áreas ambientalmente frágeis, sobre as quais incidem leis protecionistas, como é o caso das áreas nas beiras dos córregos e banhados. As favelas constituem a expressão viva da materialização no espaço das desigualdades sociais, da marginalização e exclusão social de parte da população das grandes e médias cidades do mundo subdesenvolvido. É também a forma de sobrevivência encontrada pelos pobres, quando ser pobre não é apenas não ter, mas, sobretudo, ser impedido de ter.

Para a delimitação das áreas de favelas, faz-se necessário seguir critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste aspecto é importante que os alunos realizem uma investigação. Ou seja, façam uma pesquisa sobre os aglomerados, subnormais ou as áreas de favelas da cidade. Para denominar uma porção urbana como área de favela, é necessário, segundo o IBGE, que estas áreas sejam constituídas por um conjunto de, no mínimo, 51 unidades habitacionais construídas em propriedade alheia, pública ou

privadas, geralmente dispostas de forma desordenada, densa e carente de serviços públicos essenciais. Assim, os principais critérios para definição de favela são: a ocupação ilegal da terra, urbanização fora dos padrões vigentes, e a precariedade de serviços públicos essenciais. Em nenhuma área a paisagem urbana da cidade de Ijuí contempla estes critérios, de modo que, apesar de exibirem características nítidas de favela, não podem ser enquadradas como tal. Mesmo assim, estas áreas foram mapeadas e denominadas “favelas” pelo Plano Diretor de Ijuí/RS, realizado em 1991.

Outro aspecto que merece ser estudado é o tamanho da aglomeração em termos de quantidade de pessoas, mas principalmente do ponto de vista das densidades populacionais nos diversos bairros (Figura 9). A densidade demográfica média varia de uma cidade para outra ou dentro de uma cidade, de um bairro para outro. Ela indica a relação entre a população e a superfície territorial. Pode ser considerada como um elemento básico de cálculo da área necessária para a instalação de um plano urbanístico. Serve também para estabelecer a estimativa da ocupação populacional do solo urbano e da maior ou menor concentração dos habitantes em qualquer dos setores (PUPPI, 1981).

O estudo do lugar, a partir das densidades urbanas, pode ser uma forma de trabalhar o cotidiano dos alunos na construção do conhecimento geográfico. A Geografia, enquanto um campo particular do conhecimento, tem o objetivo de apreender o espaço em que se vive, condição para o alcance da cidadania, o que, mais adiante, possibilita conhecer outras totalidades.

Para o planejamento das cidades, as densidades demográficas são informações fundamentais, porque revelam as condições favoráveis à vida associativa, a definição da característica urbana e, ainda, a otimização dos equipamentos urbanos e serviços de infraestrutura. Se não há adensamento populacional, para quem instalar as melhorias urbanas? Nesse sentido, a distribuição dos equipamentos coletivos pela cidade leva em consideração o número de habitantes deste lugar (FERRARI, 1991).

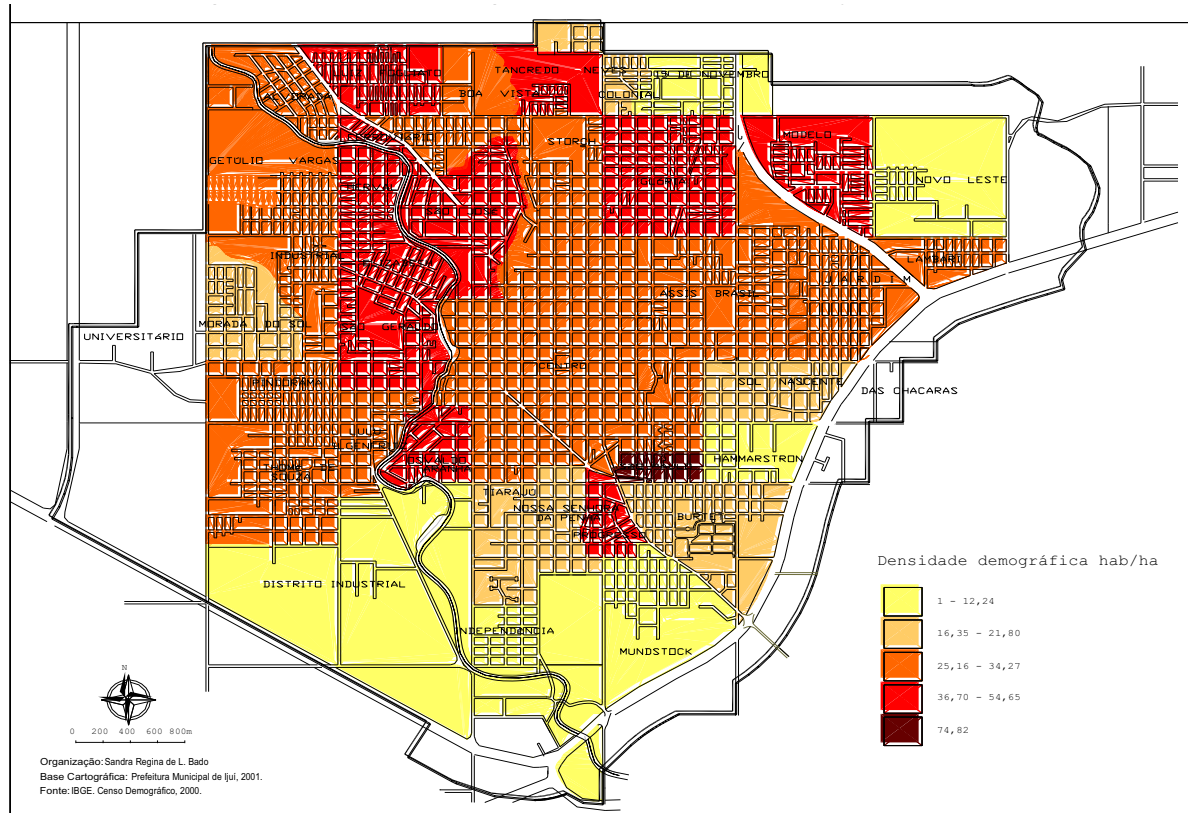


Figura 9: Densidade demográfica – Cidade de Ijuí/RS.
 Fonte: PDDI (1991), organizado pela autora (2008).

É mediante a densidade populacional que o espaço se expressa numa paisagem dual, ou seja, a zona nobre em contrapartida com a pobre, desde os mais variados padrões de habitações, localizadas em lotes formais, a outras, concentradas em pequenas porções, não raro em áreas impróprias para ocupação humana³¹, caracterizando a representação das diferenças econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido é que se considera importante estudar as densidades populacionais e mapeá-las nas diferentes escalas geográficas, desde a local até a mundial, pois, por meio da sua leitura nos mapas, é possível visualizar as concentrações humanas, desde as metrópoles, até as menores cidades contrapostas às áreas de vazios urbanos.

Este tema, “densidades urbanas”, chamou a atenção nas respostas dos professores³² em decorrência do questionário aplicado. Do total de 10 professores, quatro

³¹ As áreas coibidas para urbanização são encostas com declividades acentuadas, faixas de rodovias e ferrovias, áreas de mananciais, matas ciliares, entre outras previstas pelos Planos Diretores das cidades.

³² O questionário realizado com os professores de Ensino Médio nesta tese revelou que alguns deles não consideram esta temática importante no ensino da Geografia, tampouco o mapa de densidade da cidade seria utilizado por eles.

deles (1, 2, 4, 10) não assinalaram este item como um tema para trabalhar nas aulas de Geografia. Outro professor (9) diz: “*não trabalho com estes mapas no Ensino Médio.*” Porém o Livro Didático de Geografia traz uma tematização das densidades urbanas, desde o contexto das grandes cidades, onde a temática se define em cidades superpovoadas, a exemplo das megacidades.

Diante da importância deste tema para a estruturação e planejamento das cidades, pode-se concluir que, diferente do que pensam alguns professores participantes desta pesquisa, a tematização e o mapeamento das densidades urbanas das/nas cidades devem ser estudados nas aulas de Geografia e, por sua complexidade, no Ensino Médio.

Existem, porém, outras temáticas que podem fazer parte do estudo da cidade. Dentre estas, o transporte coletivo é um importante indicador para entender a dinâmica interna da cidade. Por meio da distribuição da sua rede, é possível dimensionar os fluxos urbanos tanto de pessoas como de mercadorias. É também possível observar os bairros que contêm maiores fluxos. Esta análise permite entender que nos locais melhor servidos de linhas de transportes estão também localizados os trabalhadores formais. Em contrapartida, um tráfego menos intenso pode ser explicado pela falta de trafegabilidade das vias e a impossibilidade de a população pagar por esse serviço, pois, não por acaso, nos locais em que as linhas de ônibus são reduzidas estão também localizadas as pessoas de classes menos favorecidas economicamente, conforme Peixoto (2001, p. 134):

Do conjunto de bens de consumo coletivo básicos da cidade, que se colocam como direito do cidadão, o sistema de transporte impõe-se hoje como uma necessidade essencial à vida deste cidadão e ao funcionamento da cidade, visto que possibilita a mobilidade do cidadão no espaço urbano.

Neste caso seria interessante apresentar para os alunos um mapa básico do arruamento da cidade para que nele os alunos possam delinear o percurso das linhas de transporte coletivo utilizados em seus cotidianos. Esta contraposição, com os diferentes mapas que serão compostos pela diversidade de alunos, poderá surtir em diferentes leituras: a disponibilidade de linhas de transporte coletivo e, o seu percurso. Nesse exercício, pode-se perceber, por exemplo, que as linhas apresentam-se mais intensas nos locais/bairros onde a população pode pagar pelo serviço, contrapondo às áreas mais periféricas, onde se encontram instaladas as pessoas com menor poder aquisitivo e que, dentre outros motivos, não possuem condições para pagar pelo transporte. O valor pago por este serviço muitas vezes representa

uma parcela significativa no salário das famílias, impossibilitando-as de usufruir deste serviço.

As discussões que podem ser sugeridas: o transporte não percorre alguns bairros e oferece horários variados e intensos em outros; valor cobrado pela concessionária dos serviços; planejamento das linhas; fluxos de pessoas e mercadorias e a relação com os bairros formais e informais? Porém, existem outros temas que, podem compor importantes debates em sala de aula, os quais se podem citar: a coleta de resíduos sólidos urbanos, impacto social do catador de resíduos sólidos, preconceito ante aos catadores; excluídos do processo, pertencentes ao circuito inferior da economia urbana, e quem participa do circuito superior?

A tematização sobre as infra-estruturas é fundamental para o entendimento da própria estrutura urbana, razão pela qual é necessário compreender as transformações que afetam a cidade e, sobretudo, o cotidiano dos seus habitantes. As infra-estruturas que podem ser levantadas/mapeadas são: abastecimento de água, energia elétrica, rede de esgotos, coleta de lixo, telefonia, rede viária e pavimentação, transporte coletivo, arborização viária, entre outras.

Outros elementos que podem ser mapeados são os equipamentos coletivos, definidos por Ferrari (1991), como elementos que efetivamente compõem e dão sustentação à dinâmica urbana, pois visam, em seu conjunto, a melhoria da qualidade e das condições de vida da população, bem como o suprimento de necessidades emergentes por intermédio de sua distribuição ao longo do tecido urbano. Por meio desta leitura, podem surgir questionamentos: quais os equipamentos comunitários e as infra-estruturas que existem no seu bairro/cidade? Sob quais critérios estes elementos são distribuídos no território urbano? Por que alguns bairros exibem equipamentos e outros não? Quais são as políticas que tratam estas questões? Como as associações representativas podem influenciar? Quais as conseqüências para os moradores quanto à carência destes equipamentos? Porque eles interferem na qualidade de vida dos cidadãos?

A busca pela qualidade de vida urbana remete à investigação de diferentes aspectos da cidade, de tudo aquilo que nela se vê, que se expressa na paisagem, que está ou não explícito, aparente e, por isso, se pode observar, analisar, constatar, relacionar. Trata-se do lugar e do mundo em suas partes, as relações entre a sociedade e a natureza, entre o

individual e o coletivo, o homem e o cidadão, o real e o imaginário. A cidade é construída e se expressa na dinamicidade das relações que lhe conferem forma e conteúdo, justamente o que configura a sua paisagem. Apesar de ser construída e organizada pelos homens, a cidade não está disponível para todos, mesmo para aqueles que ajudaram a construí-la. Em geral, o que garante a acessibilidade de um morador às estruturas urbanas não é o fato de construí-las ou de, simplesmente, morar nelas, mas poder pagar por isso: pela habitação, educação, saúde, circulação, segurança, etc.

Existe uma infinidade de temas do cotidiano do aluno que podem ser estudados nas aulas de Geografia, os quais ficariam difíceis de serem esgotados neste estudo. Afirma-se, porém, que não é esta a intenção. Por isso, optou-se por alguns daqueles destacados por Callai (2002) e Azambuja (2008), uma vez que a intenção foi apenas pensar e articular o ensino de Geografia com temas referidos ao cotidiano do aluno, ou seja, que fossem significativos para eles.

4.2 O livro didático de Geografia: em busca do tema Cidade

Apesar de os PCNs recomendarem a diversificação dos recursos pedagógicos como orientação à prática docente, na análise dos questionários os livros didáticos apresentam-se como recursos de maior importância na rotina da sala de aula, como já exposto anteriormente, porém avaliam que este recurso apresenta limitações, sendo necessária a complementação de seus conteúdos. Isso acabou exigindo uma tematização tanto a respeito da função e status da obra didática na prática docente em geral, quanto uma apreciação crítica das obras adotadas pelos professores, especialmente no que diz respeito ao modo como o tema cidade vem nelas apresentado. Esta análise encaminha-se baseada nas discussões do PNLEM, as quais apresentam tanto um posicionamento crítico a respeito da importância das obras didáticas em geral, quanto de cada obra em particular.

A ampliação dos recursos didáticos tornou-se um imperativo diante da necessidade de se desenvolver experiências pedagógicas significativas em sala de aula, logo, em estreita sintonia com as realidades de vida dos alunos. O PNLEM surge, diante desse quadro, como uma forma de comprometimento das políticas públicas com a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que ela implica também no compromisso de pensar a melhoria dos recursos didáticos. Daí a razão pela qual o presente estudo buscou avaliar as obras didáticas: primeiramente, por ser o principal recurso utilizado pelos professores entrevistados

em sua prática pedagógica e, em segundo, pelo PNLEM reconhecer que a obra didática configura uma orientação importante aos professores. Segundo o Programa, a obra didática deve considerar em sua proposta científico-pedagógica algumas premissas básicas: 1) o perfil do aluno e dos professores visados; 2) as características gerais da escola pública; 3) as situações típicas de interação professor-aluno; 4) os conteúdos compatíveis e atualizados; 5) os saberes referenciados nas orientações curriculares oficiais.

Em síntese, por atender uma etapa do processo ensino-aprendizagem, os critérios supracitados devem contribuir, antes de tudo, ao atendimento dos objetivos gerais estabelecidos pelo artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)³³ (BRASIL, 1999a), ou seja, não podem veicular preconceitos, ignorar as discussões atuais nas teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, tampouco, contrariar a legislação vigente, o que significa, conforme o PNLEM, que tais obras não podem vir organizadas com base em informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação profissional ou o ingresso do aluno no Ensino Superior, mas possibilitar o acesso a conhecimentos que contribuam ao crescimento pessoal, intelectual e social, o que, segundo Nunes (2002, p. 74), “nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos do Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular.” Por isso é que o PNLEM entende que a prática docente não deve se reduzir à obra didática, mas apoiar-se nela apenas como um dos recursos à organização e aprofundamento metodológicos coerentes com as concepções pedagógicas dos professores e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Tendo em vista a proporção que a análise dos livros didáticos seguiu, decidiu-se fazer aqui a descrição e a análise de cada livro particularmente. Isto se fez necessário para poder descrever, sistematizar e analisar como a cidade é abordada por estes livros. Os quadros que seguem descrevem individualmente cada livro didático.

³³ Esta Lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), tirando do Ensino Médio o caráter exclusivo de etapa cumulativa de informações para o vestibular ao estabelecer, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ao propor que o principal objetivo desse período escolar seja preparar o aluno para o exercício da cidadania (ALMEIDA; RIGOLIN, 2005, p. 3).

4.3 Investigando o livro didático

Para dar início à análise dos livros organizou-se um roteiro com base na ficha de avaliação do livro didático de Geografia, promovido pelo PNLEM 2006/2007. Em primeiro lugar buscou-se identificar à qual eixo temático o tema cidade está associado; em segundo, verificar se o livro permite a correlação entre o global e o local; e, por último, mas não menos importante, se os temas contribuem à formação cidadã, estimulando hábitos e atitudes e comportamentos que favoreçam o convívio social a partir das relações cotidianas do aluno. Seguiram-se as indicações de Callai (1999b, p. 76) para justificar o estudo do local para a compreensão das relações sociais ínsitas no espaço habitado.

Formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que ele está estudando. Que o que ele está estudando é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas.

Cabe destacar que os critérios descritos a seguir, pelos quais as obras didáticas foram analisadas, direcionam-se apenas para as unidades e respectivos capítulos que abordarem o tema cidade.

Na seqüência estão elencados os itens pelos quais se pretende analisar os livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores nas escolas de Ensino Médio, da cidade de Ijuí, no período de 2006-2008:

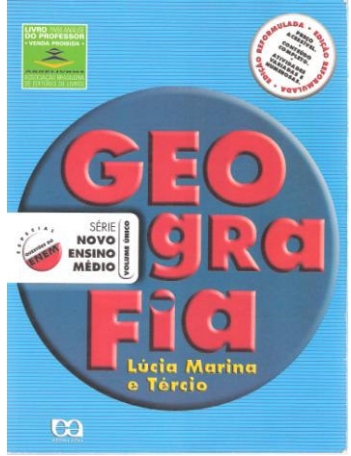
- 1) **Unidade temática:** pretende identificar à qual conteúdo este tema está vinculado;
- 2) **Escala de análise:** pretende identificar se o tema cidade é apresentado; considerando-se a distinção e articulação em diferentes escalas geográficas;
- 3) **Conceito:** identificar como desenvolve a construção do conceito cidade;
- 4) **Construção da cidadania:** perceber se a abordagem do tema estimula hábitos e atitudes voltados à formação da cidadania.
- 5) **Análise e descrição:** breves considerações.

Cada item subsequente apresentará a apreciação de uma obra. Apesar de toda descrição já trazer, implícito, elementos interpretativos dos quais não se pode desviar

inteiramente³⁴, o primeiro passo seguirá o método descritivo para o preenchimento do quadro, destacando elementos comuns ou divergentes das informações encontradas. O segundo passo constará de uma avaliação mais crítica, logo, uma interpretação mais livre em termos de estabelecimento de relações tanto com o tema cidade como entre as obras, verificando, a partir do assunto, a possibilidade de formação para a cidadania, de possíveis conseqüências quanto ao modo de sua abordagem, de questões implícitas ou indiretamente referidas em sua apresentação, etc. Ou seja, uma leitura que considere aspectos da obra não propriamente classificáveis, segundo os critérios supracitados.

Dentre os livros de Geografia mencionados pelos professores, um deles se destacou. Trata-se da obra de Almeida e Rigolin (2005) para o Ensino Médio. Este foi o mais citado pelos professores, e é por ele que se inicia a descrição no Quadro 7 e posterior análise.

4.3.1 Geografia: Almeida e Rigolin (2007)³⁵

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia
	Autor	ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa
	Editora	Ática
	Edição	3 ^a
	Série	Novo Ensino Médio
	Volume	Único
	Ano	2007 (esta edição é igual à de 2005, difere-se apenas no título)
	Nº de páginas	448
	Pertence ao catálogo PNLEM	(X) Sim () Não

Quadro 7: Geografia (ALMEIDA; RIGOLIN, 2007).
Fonte: organizado pela autora (2008).

³⁴ Segundo a Filosofia hermenêutica de Gadamer (1999, p. 709), toda compreensão, a qual pressupõe todo ato descritivo, é preconceituosa, no sentido de que traz incontornavelmente elementos de interpretação, marcas de subjetividade daquele que descreve.

³⁵ As edições de 2005 e de 2007 apresentam conteúdos idênticos. Já as edições de 2004 e de 2008, obras recomendadas pelo PNLEM, apresentam-se igualmente idênticas. Quanto à questão da temática urbana, as edições de 2004 e 2008 ampliam as discussões a respeito da cidade, ou seja, questões que nas edições de 2005 e 2007 foram desenvolvidas superficialmente são naquelas aprofundadas.

1) Unidade temática: está dividida em três unidades temáticas:

- a) A questão ambiental: natureza, sociedade e tecnologia
- b) O mundo em transformação: economia e geopolítica
- c) O espaço geográfico brasileiro

O tema cidade está localizado nas seguintes unidades:

- Unidade 1: Item 21 – “Cidades: a urbanização da humanidade”,
- Unidade 1: Item 22 – “Redes urbanas: a hierarquia das cidades”,
- Unidade 3: Item 76 – “Urbanização e regiões metropolitanas brasileiras”

2) Escala de análise: Global e Nacional.

3) Conceito de cidade

Unidade 1: Item 21

- ✓ Assume a definição de *cidade* pela ONU, segundo a qual a cidade é definida pelo número de habitantes. Menciona os aspectos físicos, arquitetônicos, históricos e culturais das cidades, porém não aprofunda a discussão sobre as diferenças existentes entre as cidades. Diferencia cidade planejada de espontânea. Destaca a função das cidades: comercial, militar, política, religiosa. Demonstra o crescimento da população urbana no mundo, diferenciando as cidades de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Descreve os problemas comuns das cidades tais como trânsito, poluição, violência e custo de vida (Figura 10).

Item 22

- ✓ O autor traz a diferenciação entre urbanização e crescimento urbano. Conceitua megacidades, cidades globais, metrópole e megalópole.

Unidade 3: Item 76

- ✓ Realidade urbana brasileira, o acelerado crescimento da população nas cidades (gráfico), a rede urbana do Brasil, hierarquia das cidades brasileiras, regiões metropolitanas, principais problemas sociais das metrópoles brasileiras. Neste item o autor faz apenas menção aos problemas metropolitanos (p. 437)

4) Construção da cidadania: Almeida e Rigolim (2005) destacam, na apresentação da obra, que os conteúdos são pensados numa proposta de formação para a cidadania, no entanto, pode-se perceber que estas questões (relativas à formação da cidadania) se apresentam de

forma sucinta. Portanto, não é priorizada pelos autores, não intencionam provocar no educando a crítica. Percebe-se que os autores apresentam os temas, mas não no intuito de aprofundar apenas se detêm em apresentar as diferenças tecnológicas e não a possibilidade de transformar a abordagem urbana em uma reflexão crítica.

5) Lúcia M. Alves de Almeida e Tércio B. Rigolin – breves considerações

Em sala de aula o professor terá uma obra densa em informações, atualizada e correta, mas deverá procurar alternativas para estimular a problematização dos conteúdos e a reflexão crítica dos alunos. Neste sentido, o professor teria que buscar novas alternativas para complementar à aprendizagem. Estas alternativas já são sugeridas no final dos capítulos, em dicas de filmes, livros e sites sugeridos. O tratamento simplificado dado aos conteúdos de Geografia Física, inseridos na primeira unidade, também exige atenção do professor. Na busca de um equilíbrio temático, poderia o professor se utilizar de fontes complementares referentes à integração dos conteúdos de Geografia Física e da Humana e, ainda, a complementação destes conteúdos. “Trata-se de uma obra que, apesar das ressalvas apontadas, é capaz de seduzir o leitor a manuseá-la e incorporá-la como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1999b).

A presente obra é adotada pela maioria dos professores entrevistados, como sistematizado no Gráfico 2. Ela se caracteriza pela predominância de elementos descritivos e informativos e propicia um contato com os principais temas da disciplina. A informação é, muitas vezes, mais valorizada do que a reflexão e a problematização dos temas. Apesar do volume de informações, as contextualizações dos conteúdos, na interdisciplinaridade e no estímulo ao raciocínio, são pouco estimuladas. A divisão de temas da Geografia Física e da Geografia Humana é evidente, refletindo uma limitada correlação entre natureza e sociedade³⁶. Em termos gerais, insere-se nesta obra a sociedade como principal sujeito transformador da natureza, predominando os conteúdos da Geografia Humana em detrimento do tratamento simplificado da Geografia Física, o que exige atenção do professor em buscar o equilíbrio entre estas duas temáticas, natureza e sociedade. Exemplo disso pode ser verificado na Unidade 1. Nela, a compreensão da questão ambiental parte do espaço geográfico enquanto natureza transformada mediante a intervenção antrópica que, fazendo uso dos avanços tecnológicos, busca transformar o espaço.

³⁶ A análise do Gráfico 1 permitiu avaliar que os professores indicam a relação natureza-sociedade como um dos temas que contribuem na formação cidadã dos alunos.

Com relação à abordagem do espaço urbano, especialmente quando os autores destacam os problemas das cidades de países subdesenvolvidos, indica a gênese das favelas na falta de moradia e no seu elevado custo (Figura 10), ao invés de relacioná-lo ao contexto histórico, político e econômico. Sobre isto Spósito (2001, p. 501-561) disponibiliza uma coletânea de textos de diversos autores no livro: *Urbanização e cidades, perspectivas geográficas*, os quais poderão servir como fonte teórica de pesquisa. Nesta obra os autores discorrem sobre quais os caminhos possíveis para se pensar o sentido de cidade neste fim de século enquanto resultado do processo histórico, social e desigual, a qual se expressa e uma síntese entre o local e o global. Discutem desde a dramaticidade da vida humana nas grandes metrópoles industriais até as cidades médias brasileiras, os desafios e as complexidades de seu papel enquanto fragmento do todo. Como se pode notar na Figura 10, os autores tematizam os problemas urbanos, apenas nas grandes cidades. É justamente, nesse sentido que a indicação desta obra torna-se pertinente no sentido de ser fonte de pesquisa na complementação do estudo sobre cidades, uma vez que tematiza desde as metrópoles até as cidades médias com suas especificidades contemporâneas.

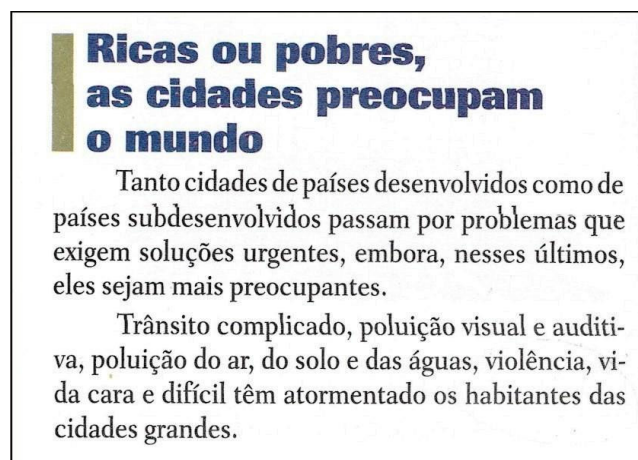


Figura 10: Apresentação dos problemas urbanos nas grandes cidades.
Fonte: ALMEIDA; RIGOLIN (2007, p. 140).

A tematização do espaço urbano apresentado pelos autores, a exemplo da (Figura 10) do livro, indica que os problemas urbanos, os conflitos diversos, a violência, etc., são características dos grandes centros ou das metrópoles: trânsito complicado, poluição visual e auditiva, poluição do ar, do solo e das águas, violência, vida cara e difícil, têm atormentado os habitantes das cidades grandes. Contraditoriamente, entende-se que todas as cidades exibem os mais diversos problemas e que estes não estão relacionados apenas às grandes cidades. Concorde-se com Carlos (2001) para quem o homem não habita a metrópole,

mas lugares das metrópoles onde se desenrola a vida, marcada pelas relações entre o trabalho, a moradia, a educação e os trajetos cotidianos.

[...] a vida cotidiana é o lugar onde se dá e se pode ler o conflito, a imposição da necessidade e sua superação, o que explica a luta dos habitantes dos bairros atingidos pela manutenção do que denominam “qualidade de vida” – onde a vida ainda não se banalizou, onde a permanência mantinha a identidade. Lugar de reconhecimento. Território demarcado, específico, particular. (CARLOS, 2001, p. 279).

Seabra (2001, p. 75) reforça dizendo que “[...] metrópole e cidade não são fenômenos equivalentes, porque a metrópole é a síntese contraditória da cidade, e enquanto tal guarda fragmentos do que envolve: da cidade e dos bairros.” Mas, em verdade, como realidade contemporânea, é preciso compreendê-la e, sobretudo trazê-la à teoria e ao conceito.

Segundo se pode conferir em Santos (1994, p. 95), os problemas urbanos não se relacionam com o tamanho das cidades, mas surgem juntamente com as cidades. De acordo com este autor, “todas as cidades exibem problemáticas parecidas; o grau e a intensidade dos problemas é que as diferem, mas em todas elas problemas como o emprego, habitação, saúde e educação são genéricos e relevam enormes carências.” É admissível que nas cidades são exibidos os mais diversos problemas e, que estes facilmente se expressam na paisagem urbana, ao contrário daquilo que a obra de Almeida e Rigolin (2005) demonstra na Figura 10. São problemas ínsitos das cidades, independente do seu tamanho, hierarquia ou função. Pode-se avaliar, nesse sentido, que os alunos residentes nas grandes cidades são contemplados na abordagem dos temas, pois relatam a realidade vivida percebida por estes alunos. Nesse sentido, a possibilidade de correlação dos conteúdos é privilegiada pelos alunos moradores destas áreas, em detrimento aos residentes nas cidades menores.

Na Unidade 3 o livro (exatamente no capítulo 76) retoma a questão urbana abandonando as temáticas sobre a urbanização e regiões metropolitanas. Inicia o capítulo citando o Estatuto das cidades (Figura 11). Enfatiza a aceleração do crescimento urbano, a rede urbana, a hierarquia das cidades, porém não apresenta a constituição e formação das áreas urbanas brasileiras tampouco sua organização (municipalização, plano diretor, lei orgânica e outras esferas organizacionais), o que é resumidamente abordado em outras edições destes autores (2004; 2008³⁷).

³⁷ A edição de 2008 foi um dos livros aprovados pelo PNLEM e analisado pelos professores da rede pública de Ijuí/RS para ser utilizado em 2009.



Figura 11: A urbanização nas regiões metropolitanas.
 Fonte: ALMEIDA; RIGOLIN (2007, p. 434).

Percebe-se que os autores não abordam os diversos locais que compõem a paisagem urbana, tais como as periferias, compreendidas a partir dos diversos confrontos sociopolítico-econômicos. São exemplos, a organização de bairros, diferenças de renda das regiões centrais e periféricas e a organização socioespacial. O livro não aborda as diversidades urbanas, tampouco a importância das cidades e a relação das metrópoles com as cidades menores³⁸, o que não implica que este tema deva vir abordado em escala local, mas pode sugerir ao professor que este faça a correlação do tema. Subjuga-se a isto “se o objetivo” for o entendimento do lugar como espaço de vivência e como local para a construção da cidadania, tal qual recomenda as Ocem (BRASIL, 2006, p. 44).

A obra não contempla a relação do padrão centro-periferia exibido pela maioria das pequenas e médias cidades, onde o espaço periférico é basicamente constituído de população de classes populares e a área central de população de classes mais elevadas. Não instiga a abordagem da distribuição socioeconômica da população nas cidades, ou seja, quem ocupa a periferia e por que se instala nestas áreas, qual a classe social que representam e qual a sua participação na transformação do espaço em que estão inseridos.

³⁸ Sobre cidades médias uma classificação ou conceito ver SPÓSITO (2001, p. 611-617).



Figura 12: Padrão habitacional – área central e periferia. Ijuí/RS.
Fonte: organizado pela autora (2008).

O professor poderá delimitar, outros tantos temas, os quais podem discorrer do seu próprio olhar, dos alunos, ou da comunidade escolar. A correlação entre o processo de urbanização contemporânea das cidades e sua diferenciação com as cidades de décadas passadas, é uma tematização importante para que o aluno compreenda a diferenciação de espaço tanto na área geográfica, como nas atividades ligadas ao setor secundário e terciário, isto é, indústria e comércio. Ainda é preciso fazer a correlação entre a porcentagem de população brasileira (83%)³⁹ vivendo nas cidades, não somente pelos números populacionais, mas principalmente pelo aspecto qualitativo, de modo que o motivo da permanência no espaço urbano e a intensidade de fluxo no mesmo espaço, devem ser considerados.

Esta densificação urbana ou a migração das pessoas para as cidades, é influenciada pelas facilidades que as cidades podem oferecer como a existência de infra-estruturas, de equipamentos coletivos e a distribuição destes por todo o território, permitindo que os cidadãos urbanos residam próximo das escolas, ambulatórios, hospitais, áreas de lazer e recreação, etc. Estes elementos certamente são fatores atrativos da vida nas cidades. Aliado a isto, pode-se considerar que o uso das tecnologias nas áreas agrícolas provocou a diminuição da mão-de-obra humana, conseqüentemente o trabalhador destas áreas migrou para as cidades em busca destas facilidades e, principalmente, em busca de emprego e renda.

³⁹ Segundo o IBGE a porcentagem da população brasileira vivendo nas cidades é de aproximadamente 83,4%. O restante encontra-se residindo em áreas rurais. Esse índice permite dizer que o Brasil é predominantemente um país urbano. Para Cavalcanti (2001, p. 25), porém “mais de 90% da população brasileira vive em cidades”.

Inseridos nos finais dos capítulos os autores trazem “o contexto do texto”. Neste a obra apresenta pequenos textos de outros autores que instigam uma reflexão sobre o conteúdo do capítulo estudado. Como exemplo, cita-se o texto da página 146: “São Paulo, a maior cidade do país, cresceu mal.” (Figura 13). Este texto traz uma abordagem sobre a concentração da população nas áreas periféricas e sem um planejamento. Nesta metrópole o crescimento populacional foi notado em áreas sem infra-estrutura. “Está ocorrendo uma expulsão das áreas centrais, e que a metade da população mora de forma irregular, instigando ao aluno pesquisar os fatores desta concentração e afirmando que a moradia deverá ser prioridade, bem como o planejamento metropolitano.” Percebe-se que o texto refere-se à cidade de São Paulo, porém a informação de que “é necessário planejar somente as áreas metropolitanas” não contempla a necessidade de um planejamento igualmente disponibilizado para todas as cidades, independente de seus tamanhos e/ou hierarquias. Pensa-se na seguinte hipótese: comparados aos índices oficiais, as estatísticas apontam para o contínuo crescimento das cidades e, conseqüentemente, dos problemas urbanos. Nestes termos faz-se necessário um planejamento deste espaço a fim de contemplar as infra-estruturas e os equipamentos de consumo coletivo. Mais ainda, torna-se imprescindível, além das políticas públicas, a participação das pessoas no processo.

Outra questão que pode ser constatada na edição de 2005 é de que os autores preferem separar a abordagem de conteúdos que, se colocados em seqüência, poderiam levar o aluno a uma reflexão conjunta sobre o tema, uma vez que estes tratam igualmente de questões ligadas à urbanização: a cidade e o urbano. São exemplos: capítulo 16, “A população da terra: fatores do crescimento demográfico e teorias demográficas”; capítulo 17, “A população da terra e suas diversidades”; capítulo 21, “Cidades: a urbanização da humanidade”; e capítulo 22, “Redes urbanas: a hierarquia das cidades”. Constata-se que se os conteúdos estivessem próximos/conjuntos, facilitariam a assimilação da abordagem pelo aluno.

Ao adotar o livro didático, portanto, o professor exerce a função de sensibilizar os alunos para uma busca ampliada dos conteúdos propostos neste material. Transfere-se para o professor, assim, a responsabilidade de fazer a correlação dos conteúdos para uma escala geográfica local de análise.

Nas diversas unidades, o livro traz rapidamente, entremeado aos conteúdos, uma concepção do estudo do urbano e do rural. Os autores preferem utilizar o termo “urbano”

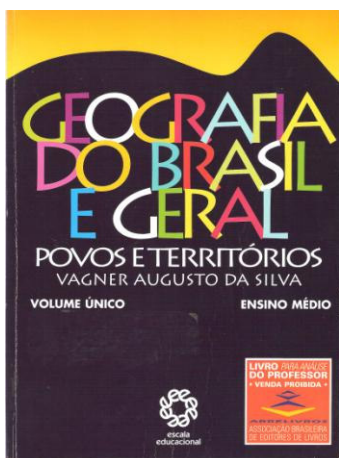
quando se referem à “cidade”. Esta separação entre urbano e cidade é tematizada em Cavalcanti (2002), porém segundo a autora, ambos são/estão correlacionados e nesse sentido precisam ser estudados como conteúdos da urbanização⁴⁰.

O fato de esta obra apresentar os conteúdos separados em três grandes Unidades é considerada positiva pelo professor 9 (anexo), que diz:

[...], sigo inclusive a orientação dos autores, pois eles já trazem separadas as Unidades que preciso trabalhar, assim não preciso me preocupar, faço uma tomada da maioria dos temas propostos pelo livro. Ele é bem abrangente. Neste caso, se assim desejar, o professor poderá, simplesmente, seguir a ordem dos capítulos e ir trabalhando segundo a lógica apresentada pelos autores.

Considera-se, no entanto, que mesmo que o docente tenha uma obra densa em informações, atualizadas e corretas, poderá procurar ainda alternativas para estimular a problematização dos conteúdos e a reflexão crítica dos alunos. Nesse sentido, poderá buscar tais alternativas para complementar a aprendizagem em filmes, livros e sites sugeridos, inclusive pelos autores ao final de cada unidade do livro. Os autores finalizam as unidades com questões que sintetizam os conteúdos, no intuito de facilitar a reflexão do aluno. São apresentadas ainda questões específicas para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

4.3.2 Geografia do Brasil e Geral: Silva (2005)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia do Brasil e Geral: povos e territórios
	Autor	SILVA, Wagner Augusto da
	Editora	Escala educacional
	Edição	1ª
	Volume	Único
	Ano	2005
	Nº de Páginas	377
	Pertence ao catálogo PNLEM	(X) sim () não

Quadro 8: Geografia do Brasil e Geral: povos e territórios (SILVA, 2005).
Fonte: organizado pela autora (2008).

⁴⁰ Sobre conteúdos de urbanização ver SEABRA (1997).

1) Unidade temática:

- ✓ Unidade 1 – Geografia do Brasil, a qual se divide em 8 capítulos. Destes interessa-nos o capítulo 5: Urbanização.

O livro concentra os conteúdos para serem tratados nos três anos do Ensino Médio. Assim apresenta três grandes unidades, à qual se subdivide em capítulos. Na 1ª unidade, o assunto refere-se à Geografia do Brasil; na 2ª Unidade, é a Geografia dos países desenvolvidos; na 3ª unidade, tematiza a Geografia dos países subdesenvolvidos. Os autores defendem a idéia de que esta divisão viabiliza o desenvolvimento dos assuntos, contemplando a localização espacial dos fenômenos estudados. E ainda, que essa divisão não interfere a análise das grandes questões temáticas de caráter global, pois elas foram sendo inseridas no decorrer da obra, sempre que o seu estudo mostrou-se imprescindível ao aprendizado do aluno.

- 2) **Escala de análise:** A discussão de questões globais é realizada a partir de três recortes espaciais pré-estabelecidos (Brasil, países desenvolvidos e países subdesenvolvidos).
- 3) **Conceito:** A cidade é conceituada como aglomerado humano concentrado, com atividades econômicas, organizadas em ruas, com serviços de transportes, limpeza pública, luz, água, esgoto, além das atividades de saúde, educação e lazer (p. 66).
- 4) **Construção da cidadania:** Prioriza a memorização, a comparação, a análise e a interpretação dos conteúdos, do que a problematização, a contextualização, a investigação, a criatividade e a construção cidadã.

5) Vagner Augusto da Silva – breves considerações

Nesta unidade a discussão de questões globais é prejudicada, posto que estejam apresentados os conteúdos a partir de três recortes espaciais preestabelecidos (Brasil, países desenvolvidos e países subdesenvolvidos). É abordado de forma seqüencial um comentário sobre a evolução da urbanização mundial: a distribuição da população urbana nos países desenvolvidos e os subdesenvolvidos; megacidade e cidades globais; classificação das cidades pela origem e função; o processo de urbanização no Brasil; a distribuição da população urbana por regiões, a hierarquia urbana; a expansão das favelas e cortiços no país; loteamentos irregulares; problemas urbanos nas grandes cidades brasileiras. Os problemas ambientais são discutidos por meio dos seguintes temas: enchentes e lixo urbano.

Esta obra de Silva (2005) baseia-se na perspectiva da Geografia Tradicional, pois apresenta fragmentação dos conteúdos e privilegia uma grande quantidade de informações em detrimento de análises mais profundas e contextualizadas. Tal fato ocorre principalmente em relação às dinâmicas e aos processos da natureza e as suas relações com a sociedade. Além disso, a tematização dos fatos e dos fenômenos geográficos é discutida com referência ao tempo atual, o que dificulta a compreensão das dinâmicas e dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais constituintes do espaço geográfico, tampouco os ecossistemas e a necessidade de preservá-los.

Na análise dos países desenvolvidos e dos subdesenvolvidos, estas temáticas indiscutivelmente não são territórios cotidianos dos alunos de escolas de ensino público. Certamente são parâmetros para estudar os espaços urbanizados, porém é imprescindível trabalhar este tema no âmbito nacional ou ainda estadual para que se entenda este fenômeno e se faça a correlação global-local. É necessário, portanto, que o professor aprofunde as discussões, problematize os temas e estabeleça a relação dos conteúdos com a realidade do aluno. Assim, caberá ao professor incorporar outros materiais, como textos complementares e filmes, para ampliar os debates e valorizar práticas pedagógicas que permitam a construção de um posicionamento crítico do aluno em relação à realidade socioespacial.

4.3.3 Sociedade & Espaço: Vesentini (2005)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Sociedade e Espaço: Geografia Geral e do Brasil
	Autor	VESENTINI, José William
	Editora	Ática
	Edição	4ª
	Volume	Único
	Ano	2005
	Nº de Páginas	472
	Pertence ao catálogo PNLEM	(X) sim () não

Quadro 9: Sociedade e espaço: Geografia Geral e do Brasil (VESENTINI, 2005).
Fonte: Organizado pela autora (2008).

1) Unidade temática: O livro se estrutura em quatro grandes partes:

- ✓ Parte I: indústria, tecnologia e produção do espaço;
- ✓ Parte II: Geografia política do mundo atual;
- ✓ Parte III: aspectos da população mundial;
- ✓ Parte IV: o meio ambiente do ser humano.

Cada parte é dividida em unidades e estas se subdividem em capítulos. A cidade é discutida como tema “meio urbano” na Parte I: capítulo 17, o qual se estrutura nos seguintes itens: urbanização da humanidade; rede urbana, megalópole e cidades globais; conurbação e áreas metropolitanas; urbanização nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos e urbanização nas economias de transição.

2) Escala de análise: A análise incide em países desenvolvidos, subdesenvolvidos, megacidades e cidades globais.

3) Conceito: A cidade é trabalhada como o espaço geográfico de residência das pessoas cujas funções espaciais se diferem do que vem a ser o meio rural, definindo, assim, o que é população urbana e população rural. O autor, porém, define conceitos entre diferentes Nações. Para ele, mesmo que haja variações consideráveis na dimensão da aglomeração populacional, para se considerar uma cidade há a necessidade de que as pessoas aí residentes estejam ligadas aos processos produtivos das atividades secundárias e terciárias e não às atividades econômicas primárias. O autor também trabalha o conceito dentro da temática “fenômeno da urbanização”, resultante das transformações socioprodutivas do capitalismo industrial.

4) Construção da cidadania: A abordagem temática deste autor tem caráter humanista e social.

5) José William Vesentini – algumas considerações

O autor tematiza a urbanização a partir da contextualização histórica, iniciada em meados do século 18, onde há um processo de crescimento do meio urbano à custa do meio rural, com a grande saída de pessoas que se transferem do campo para as cidades, num processo migratório rural-urbano chamado de êxodo rural. Este processo tem como consequência a urbanização, que, apesar de ser globalizada, ocorre de forma desigual entre as nações. É assim que o autor inicia a explicação sobre o processo de urbanização e o acréscimo significativo da população urbana. Explica ele, primeiramente, que o processo de

urbanização ocorreu nos países chamados desenvolvidos em virtude da industrialização, e tiveram um acréscimo significativo da população urbana. Mas apesar de intenso, este processo não foi tão explosivo nos países atrasados economicamente, nos quais ocorreu apenas a partir de meados do século 20.

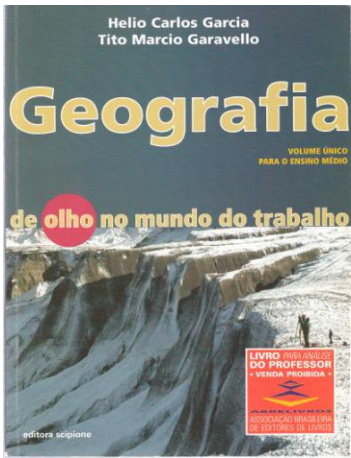
O autor trabalha, ainda, a separação conceitual entre fenômeno da urbanização e crescimento das cidades. Segundo ele o primeiro só ocorre quando há uma ampliação no valor relativo dos habitantes das cidades em comparação aos do meio rural. Se houver equilíbrio entre as partes, porém, não se constitui como um processo da urbanização⁴¹.

Na obra sugere-se que os docentes observem as orientações levando em consideração o atual contexto histórico e suas conseqüências, bem como os sujeitos e as contradições da vida social e histórica atual, tais como a globalização, a problemática ambiental, as lutas na cidade e no campo, as relações de gênero, as identidades étnico-nacionais, entre outros elementos. O tratamento dos diversos temas sobre as cidades considera os níveis escalares de cada acontecimento e suas interdependências; e leva em conta, ainda, uma regionalização na escala mundial com base nas relações sociais, assim como nas formas de apropriação da natureza pela sociedade, que repercutem nas diversas escalas de análise.

O autor traz indicação de pesquisa complementar, em que são sugeridos vários endereços eletrônicos que auxiliam nas interações com os novos conhecimentos. Estas, além de indicar novas fontes de pesquisa, proporcionam a atualização dos conteúdos e de conhecimentos, despertando também para a necessidade de democratização do acesso às novas tecnologias.

⁴¹ Sachs (1998, p. 193) traz que a ocupação do espaço urbano muitas vezes não se configura como um processo de urbanização, mas como o que denominou de “desruralização rápida”, definindo que: Essa massa de migrantes não se torna automaticamente urbanizada. “[...] o termo urbanizado deveria ser reservado para designar apenas àquelas pessoas que dispõem de um teto, de um emprego e de condições de exercício efetivo da cidadania.” Os centros urbanos não têm capacidade suficiente para absorver a quantidade de migrantes e, em conseqüência disso, aumenta o número de pessoas inativas, ou desempregadas, as quais muitas vezes acabam se refugiando no subemprego, a margem da economia formal, estes cidadãos não são urbanos mas se localizam no urbano. Tem-se a leitura de que as pessoas urbanas necessariamente deveriam ter acesso aos elementos que qualificam a vida nas cidades.

4.3.4 Geografia: Garcia e Garavello (2005)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia: de olho no mundo do trabalho
	Autor	GARCIA, Helio Carlos e GARAVELLO, Tito Marcio
	Editora	Scipione
	Edição	1ª Edição
	Volume	Único
	Ano	2005
	Nº de Páginas	430
	Pertence ao catálogo PNLEM	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não

Quadro 10: Geografia: de olho no mundo do trabalho (GARCIA; GARAVELLO, 2005).

Fonte: organizado pela autora (2008).

- 1) **Unidade temática:** A obra está dividida em 9 Unidades, as quais trazem a discussão de grandes eixos temáticos – Encontramos nosso foco investigativo na Unidade 5, “Espaço Urbano”.
- 2) **Escala de análise:** Parte de uma escala global relacionando-os aos aspectos de países desenvolvidos e em desenvolvimento relacionados basicamente à análise brasileira.
- 3) **Conceito:** Urbanização é explicitada como um fenômeno recente o qual provocou um rápido crescimento das cidades, diretamente vinculado às revoluções tecnológicas, que afetaram tanto o modo de produzir bens e serviços como também o modo de vida das sociedades. Do ponto de vista econômico, as cidades representam o espaço onde a população presta serviços e desenvolve atividades de caráter financeiro, comercial, industrial.
- 4) **Construção da cidadania:** Estimula hábitos, atitudes e comportamentos voltados para a construção da cidadania, favorecendo o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade e permitindo a abordagem da diversidade das experiências humanas.
- 5) **Helio C. Garcia e Tito M. Garavello – breves considerações**

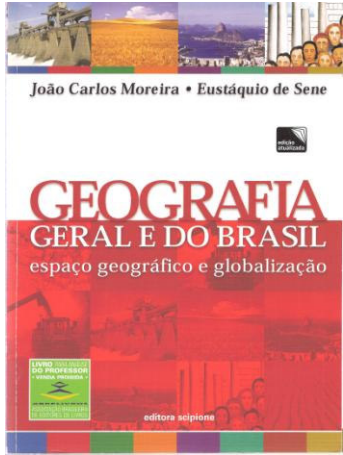
Nesta obra, o fenômeno da urbanização aparece como a concentração de grandes contingentes populacionais, porque as cidades apresentavam uma maior disponibilidade de empregos. A intensificação da urbanização, entretanto, não teria sido acompanhada pela inclusão econômica e social de grande parte de seus habitantes, cuja tematização parte da concepção atual, quando a maioria da população mundial concentra-se nas áreas urbanas. Diante disso, pergunta-se: as cidades terão condições de abrigarem seu contingente populacional com dignidade social? Pesquisas demonstram que desde a antiguidade os homens organizam-se em cidades. Estas, por seu decurso, atingem grandes proporções onde abrigam milhares de pessoas, constituindo-se, assim, aglomerados urbanos com diferentes funções: militar, religioso, turística, históricas, etc., mas, sobretudo comercial e administrativa. Com a Revolução Industrial, o ritmo de crescimento populacional das cidades aumentou de tal forma que superou as taxas de crescimento demográfico dos países.

Entende-se que é esse crescimento acelerado da população urbana que caracteriza o processo de urbanização. Para que a urbanização ocorra, portanto, é necessário que a população urbana cresça mais que a população rural (SACHS, 1998). O que entra em contradição daquilo que é expresso pelo livro: segundo esta obra, o processo de urbanização encontra a sua origem no êxodo rural. Segundo os autores, tanto nos países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos o intenso êxodo rural marcou o processo de urbanização entre os diversos fatores que provocaram a migração campo-cidade: a mecanização do trabalho agrícola, a imposição de novas relações trabalhistas no campo, desemprego no meio rural. Nas cidades, este contingente teria encontrado ocupação nas instalações das indústrias e no desenvolvimento de atividades de comércio e serviços que demandavam mão-de-obra.

Os autores preocuparam-se em fazer um livro que fosse ao mesmo tempo uma fonte de informações geográfica consistente e atualizada, e um instrumento para o processo de formação pessoal e desenvolvimento educacional, apresentando alguns temas atuais e jornalísticos para sugerir discussões sobre o assunto em pauta. A intenção dos temas selecionados parece ter sido a de apresentar aos alunos uma discussão de ações que possam interferir nas relações do homem no espaço geográfico. As temáticas apresentadas surgiriam como guias nas decisões e atitudes, como cidadão e profissional no mundo do trabalho. Idéia semelhante à dos autores apresentou o professor 7: *“este livro tem uma abordagem a partir de grandes temáticas, construindo os conceitos de forma inter-*

relacionais, exatamente na proposta de trabalho da escola, em especial à área de Ciências Sociais.”

4.3.5 Geografia Geral e do Brasil: Moreira e Sene (2005)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia Geral e do Brasil; espaço geográfico e globalização
	Autor	MOREIRA, João Carlos, SENE, Eustáquio de.
	Editora	Scipione
	Edição	3ª atualizada
	Volume	Único
	Ano	2005
	Nº de Páginas	545
	Pertence ao catálogo PNLEM	(x) sim () não

Quadro 11: Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização (MOREIRA; SENE, 2005).
Fonte: organizado pela autora (2008).

- 1) **Unidade temática:** Os conteúdos estão apresentados divididos em 8 grandes Unidades que se subdividem em capítulos. Por conseguinte variam entre 2 e 6 capítulos por Unidade temática.
Unidade 7: O espaço urbano e o processo de urbanização (p. 470-513)
Capítulo 1 – o espaço urbano do mundo contemporâneo
Capítulo 2 – as cidades e a urbanização brasileira
Capítulo 3 – impactos ambientais urbanos
- 2) **Escala de análise:** A reflexão geográfica contemporânea é permitida por meio da análise das temáticas em escalas globais, porém a abordagem dos temas permite a correlação global/nacional.
- 3) **Conceito:** Conceitua a Urbanização como um processo de transformação de espaços naturais e rurais em espaços urbanos, a concentração da população em áreas urbanas em detrimento das rurais, concentração do capital. Tematiza as cidades considerando os seus diferentes tamanhos e densidades demográficas, de diversas condições socioeconômicas e ambientais, aborda as funções urbanas e as múltiplas atividades das cidades. Os contrastes

sociais urbanos, e a organização do espaço visível em uma paisagem dual. Traz a abordagem do meio ambiente urbano numa visão crítica dos impactos ambientais. Constitui a cidade como um sistema que consome energia, gerando toneladas de resíduos, a poluição do ar, do solo, da água, trazendo uma reflexão crítica e o entendimento de que algumas medidas devem ser propostas.

- 4) **Construção da cidadania:** A construção da cidadania é enfatizada nos processos de construção do conhecimento crítico e reflexivo, feito de forma permanente, a partir de conteúdos e atividades que permitem o aprofundamento dos assuntos com base no saber prévio dos alunos.

5) **João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene – breves considerações**

Esta obra apresenta temas e conteúdos pertinentes, diversificados e possibilita à interpretação, o pensamento crítico, a expressão oral e escrita e a contextualização da realidade cotidiana. Os autores recomendam ao professor que contextualize e problematize os conteúdos trabalhados. Para isto disponibilizam textos complementares, pesquisas, debates e demais atividades dinamizadoras do processo ensino-aprendizagem.

Enfatizam o processo de construção do conhecimento crítico e reflexivo, de forma contínua e permanente, a partir de conteúdos e atividades diversificadas. Estes são trabalhados com o intuito de permitir a compreensão integrada da realidade, articulando-se, no conjunto dos textos, as relações sociedade-natureza, de forma a superar essa tradicional dicotomia.

A articulação dos conteúdos da unidade 7, bem como as temáticas dos capítulos que a compõe, prioriza o saber prévio do aluno, constituindo-se um dos aspectos positivos da obra, assim como a problematização e a contextualização dos conteúdos e atividades. As análises são atualizadas e fundamenta a compreensão dos conceitos, o que permite o desenvolvimento de competências e habilidades, o domínio dos instrumentos conceituais da disciplina e a reflexão crítica do aluno. São propostas leituras complementares específicas sobre as cidades, contribuindo para uma aprendizagem dinâmica e enriquecendo os conteúdos. Elas contemplam diferentes autores e abordagens, contextualizando e problematizando os assuntos estudados.

O livro é estruturado de forma que o professor possa iniciá-lo por qualquer uma das 8 unidades, o que, na opinião dos autores, pode oferecer ao docente flexibilidade para

abordar os conteúdos adequando-se ao seu plano de estudos. Para aprofundar o debate sobre os conteúdos são trazidas sugestões de filmes com sinopse. Além de seus próprios textos, trazem também outros autores, mapas, fotos, gráficos e tabelas, que podem complementar o trabalho do professor. Estes exercícios estimulam: a pesquisa, o estudo extraclasse, a comparação, a observação e a aplicação do conhecimento adquirido ao cotidiano do educando.

4.4 A cidade nos livros didáticos de Geografia

Se o professor decidir seguir as temáticas relacionadas no livro didático como referência para suas aulas, elas (as aulas) certamente se constituirão em apreensão de conteúdos relacionados aos estudos geográficos, porém provavelmente esta prática pode não instigar o aluno a pensar o espaço, a pesquisar e sistematizar o meio em que vive e que por isso, estabelece relações cotidianas. Nesse sentido, cabe ao professor o desafio de, na sua perspectiva pedagógica estar sempre atento ao estudo da cidade no Ensino Médio, pois, em geral, como se percebe nesta pesquisa, se considerarmos a formação para a vida cidadã, a cidade cotidiana não é um tema indicado para ser trabalhado nas aulas de Geografia deste ciclo. Assim, como os livros didáticos não priorizam atividades sugerindo este estudo, o professor precisa incluir esta temática nas suas aulas.

Em outra perspectiva, o estudo da cidade está inserido também na politização dos alunos, isto é, numa perspectiva política, pois ele (o estudo) destina-se a instrumentalizar os sujeitos do processo educativo, visando a criar condições de cidadania. O aluno vai saber realizar uma leitura crítica do espaço se tiver condições de compreender a configuração deste espaço. Para isso, é necessário que, ademais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e ainda não apenas, mas também na universidade, aprenda-se a pensar o espaço em suas diversas dimensões, pois, certamente, muitos alunos do Ensino Médio não chegam à universidade, então aprender a pesquisar e entender seu espaço, é importante para que consigam interagir nos espaços demarcadores de cidadania. Num país marcado por injustiças sociais, as mudanças das condições de vida da população será resultado da luta por transformações das estruturas e processos sociais e, isto, somente acontecerá com sujeitos educados, com conhecimentos suficientes para discernimento da realidade da cidade onde vive e na relação com o global dialeticamente.

A observação de quais temas o livro didático apresenta para trabalhar a cidade nas aulas de Geografia e os demais assuntos dele decorrentes, tem mostrado certa complexidade tanto de conteúdos como de recorte territorial, cuja análise, do ponto de vista, geográfico envolve um sistema amplo de conceitos e de informações.

Garcia e Garavello (2005, p. 172-192), no estudo da cidade como categoria de análise, tratam da urbanização mundial, da classificação das cidades e do fenômeno urbano no Brasil nos capítulos 14 e 15 do livro. Para este estudo, os autores partem do princípio de que o aluno tenha noções de espaço bem definidas. Exige, também, que tenha noções de tempo, pois a análises dos conteúdos pressupõe uma visão dialética destes dois conceitos.

No estudo da cidade as informações e análises são feitas em âmbito mundial, e no caso brasileiro em regiões. Não traz reflexões que proporcione um olhar crítico sobre a realidade local. Neste caso, cabe ao professor planejar suas aulas atento a trazer para dentro do texto a relação com o espaço local. Caso ele fique apenas nas informações dos textos, sua visão de compreensão da dinâmica da construção do espaço certamente ficará prejudicada. Na mesma lógica segue Vesentini (2005, p. 157-160), quando trata de rede urbana, megalópolis, cidades globais e urbanização inexistem momentos em que provoque discussões sobre o espaço local na relação com o global. Sendo assim, constata-se que o professor de Geografia no Ensino Médio necessita observar os textos dos livros didáticos e incluir, no seu plano de aula, os conteúdos e reflexões sobre a correlação global-local.

No roteiro de atividades destes dois livros citados anteriormente, não privilegiam questões nas quais o aluno precise pensar criticamente o estudo do espaço. No livro de Garcia e Garavello (2005, p. 192-194) são apresentadas como exercícios complementares dez questões utilizadas em vestibulares de várias universidades. Observa-se, porém, que não são contempladas questões nas quais o aluno possa construir representações partindo do seu ponto de vista, justificando seu entendimento sobre o estudo do espaço urbano.

Vesentini (2005, p. 160), por sua vez, colocou quatro questões mais conceituais e algumas para atividades extraclases, mas nenhuma delas põe o aluno no desafio de pensar o espaço urbano levando em consideração as diversas formas de análise, no ponto de vista político, social, cultural e ambiental, por exemplo.

Almeida e Rigolin (2005) também não trazem nenhuma análise que tenha como centro o estudo da cidade local. Como outros livros, tratam da Geografia global sem relações com problematização da cidade onde o aluno está inserido. Neste sentido, não se quer que cada livro apresente questões específicas sobre cada lugar em particular, mas no decorrer do texto seria importante que houvesse questões ou propostas de estudo da cidade local, como objeto de pesquisa ou de discussões/debates correlacionando as temáticas locais com os temas tratados pelo livro.

Silva (2005) apresenta uma sistematização do conhecimento apreendido no decorrer do capítulo propõe 12 questões de vestibulares, sem nenhuma atividade dissertativa, que exija argumentação. Esta obra sugere, porém, pequenos textos sobre temas relacionados à questão da cidadania com mais evidência, tais como moradia e questões ambientais, que cabe ao professor fazer a mediação para o espaço local.

Outro aspecto que pode qualificar um livro didático são as imagens que apresentam sobre o espaço urbano. Nos capítulos 14 e 15 do livro de Garcia e Garavello (2005), entre as páginas 172 e 194, aparecem 14 imagens. Na obra de Almeida e Rigolin (2005), nas 15 páginas aparecem duas imagens. Silva (2005) dispôs 11 imagens nas 17 páginas do capítulo 5 sobre urbanização. Vesentini (2005), nas 11 páginas utilizou 8 imagens.

Como se pode perceber, os autores Almeida e Rigolin (2005) se utilizam de poucas imagens como recurso didático-metodológico. Num tempo marcado pela relação imagética é fundamental que o professor utilize as imagens em sala de aula para estudo da cidade. Aprender a leitura de mapas e imagens é necessário. Não se pode vê-las apenas como uma imagem qualquer, sem relações e sem conteúdo. A codificação e decodificação das imagens é um exercício de pensar, o principal objetivo do processo educativo no Ensino Médio. Na leitura de imagens o aluno exercita a criatividade, saindo do hábito de copiar conceitos e idéias prontas. Ele mesmo tem de criar uma representação para o detalhe que estiver observando, considerando-se o saber prévio de cada educando. Este processo propicia condições para um olhar geográfico do espaço em que vive.

No estudo da cidade contemporânea muitos alunos possuem recursos para registrar imagens da cidade como: celulares, máquinas digitais, filmadoras e computadores. Nesse sentido, o estudo da cidade passa também pela decifração das imagens às quais podem mostrar recortes da realidade do espaço natural ou humanizado. As revistas e jornais são

exemplos, pois são recursos didáticos e apresentam imagens que precisam ser observadas com visão crítica, pois são registros humanos que tem uma concepção de mundo, de sociedade, de homens. Elas, portanto, não são neutras, são construções sociopolíticas.

No capítulo 15, *O fenômeno urbano no Brasil*, Garcia e Garavello (2005, p. 190) discorrem sobre as características de áreas de favelas:

Aglomerados de habitações precárias construídas com madeira, papelão e chapas metálicas e, mais recentemente, misturando esses materiais com alvenaria. Geralmente se instalam em terrenos de terceiros ou em áreas públicas. Quanto mais próxima de áreas comerciais ou industriais, mais adensada é a favela.

Se o professor não aprofundar esta temática, sobre as reais circunstâncias pelos quais surgem estas áreas de favelas, o assunto trazido pelo livro torna-se superficial. O aluno poderá ficar apenas com a visão dos meios de comunicação que, por vezes, é cheia de preconceitos, estereótipos, que não expressam um olhar abrangente dos aspectos sociológicos, ambientais, sociais, políticos e culturais da favela.

Almeida e Rigolin (2005, p. 146) não aprofundam o tema favela nos capítulos destinados a estudar o urbano. Para se referir à megalópole brasileira (São Paulo e Rio de Janeiro) utilizam um pequeno texto retirado de jornal, com informações e análises muito vagas (Figura 13). Na parte que fala da periferia destacam:



Figura 13: O jornal como recurso didático.
Fonte: ALMEIDA; RIGOLIN (2005, p. 146).

Estes bairros referenciados pelo autor (Bari, Brás, Sé e Barra Funda) são lugares conhecidos apenas de alunos moradores da região Sudeste do Brasil, e, sendo assim, não são territórios do cotidiano dos “outros” alunos, aqueles que se localizam nas demais cidades brasileiras. Se considerada a citação anterior, o professor terá que complementar esta temática se desejar que o seu aluno tenha uma visão realista da periferia e das áreas coibidas de urbanização, a exemplo das áreas de mananciais citadas pelos autores.

Diante disso, o professor de Geografia não pode ficar apenas no livro didático para ministrar suas aulas, pois alguns textos são abordados de forma superficial ou tematizados a partir de territórios desconhecidos dos alunos, que por isto, não lhes atribuem significados nem interesse em querer saber-aprender. A televisão pode ser indicada como exemplo, pois traz os temas como fatos, sem contexto e correlação, abordando assuntos complexos em segundos. Por vezes, se as aulas se detiverem apenas nos conteúdos dos livros didáticos, o aluno poderá obter um bom conceito na avaliação e, neste caso, certamente ele aprendeu Geografia. Estudar Geografia, no entanto, é muito mais do que decorar algumas informações, é observar, interpretar, é propor alternativas, debater, criticar, argumentar, é aprender a pensar sobre o espaço.

Estas habilidades e competências básicas, como já discutido no Capítulo 1⁴² desta tese, aumentam a possibilidade de empregos e a capacidade da prática social, uma vez que, diz a lei, a educação escolar deverá estar vinculada a ambos. Estas são dimensões, que as diretrizes do Ensino Médio consideram, a saber: a capacidade de análise, de resolver problemas, de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo. Isto mostra, também, a sintonia da lei com este novo panorama.

Pode-se constatar que os capítulos dos livros didáticos consultados sobre o estudo da cidade servem apenas como ponto de partida para análise do espaço urbano. São necessários, para aprofundar a temática, utilizar outros meios de informação, tais como vídeos, revistas, jornais, Internet, pesquisa de campo, documentários, entre outros. Os conteúdos dos meios citados, entretanto, em si não garantem aprendizagens significativas. É necessário que o professor teça considerações e estabeleça nexos entre os fenômenos estudados. O questionamento é fundamental para desenvolver a capacidade de pensar. O conteúdo sobre a cidade é imprescindível para começar a pensar a vida em sociedade, pois ela

⁴² Conferir capítulo 1 desta tese. Item 1.1.1 *As orientações da LDB sobre a Educação Básica e o Ensino Médio*.

é o palco da vida social. Nela desenvolvem-se todas as relações sociais, políticas, culturais e econômicas do nosso tempo. Educar no sentido de criar condições para ampliação ou construção da cidadania pressupõe trazer para a sala de aula aspectos da vida na cidade (SPÓSITO, 1994), não apenas nos capítulos dedicados a leituras sobre ela, mas durante todo o processo de construção de conhecimentos geográficos. A dialética entre o espaço global, nacional e local precisa estar presente nas análises geográficas. A dinâmica social e política circulam por todos estes espaços, influenciando-se mutuamente na definição das características socioespaciais de um lugar.

É interessante ressaltar que os livros didáticos analisados contêm uma lógica de apresentação dos conteúdos, com algumas, porém poucas, variações, ora iniciando pelo espaço urbano do mundo contemporâneo para posteriormente contextualizar a urbanização brasileira. Outros fazem uma abordagem inversa. Às vezes as tecnologias e da produção do espaço mundial dos países desenvolvidos, e dos subdesenvolvidos. Nenhum deles dá conta da complexidade dos estudos geográficos voltados à construção de subjetividades críticas para pensar um mundo diferente, onde novas formas de sociabilidades sejam constituídas para um novo modelo de sociedade, mais cidadã. O modelo socioeconômico vigente não é questionado em nenhum livro analisado. Isto pode ser feito, no entanto, pelo professor ou pelos alunos. Sabe-se que não é unanimidade seus processos e estruturas a exemplo da discussão trazida por Santos (2000). Para isto, todavia, o professor precisa questionar a organização econômica, social, cultural e política engendrada por ele. Neste aspecto os assuntos precisam ser trazidos em pauta pelo professor.

Para isto, uma indicativa poderia buscar-se, como referencial teórico em Santos (2000), mais explicitamente na obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. As suas propostas ganharam aceitação ampla na comunidade de geógrafos, orientando em muito o ensino e as pesquisas em temáticas sociais da Geografia. A sua influência é marcante não só no Brasil, recebendo também reconhecimento e aceitação de geógrafos dos diversos países. A relação local/global discutida nesta obra traz uma análise da realidade atual e a sugere tal como ela poderia ser. Produz uma crítica à globalização, considerando que seus efeitos obedecem aos critérios do capital financeiro. Baseia-se em fundamentar o papel da ideologia na produção, disseminação, reprodução e manutenção da globalização atual. Nesta obra, o cidadão assume importante posição na proposição de soluções para os problemas do mundo, na intenção de uma globalização mais justa, em que todos tenham a oportunidade de acesso a uma melhoria das condições de vida. Peet e Watts

(1996, p. 10) corroboram com Santos (2000) quando este discute a posição do cidadão na solução dos problemas do mundo. O mundo seria tal quando a humanidade “criar uma identidade com os grupos excluídos pela sociedade capitalista, quando participar dos movimentos sociais, e quando se empenhar na construção de relações solidárias no interior da sociedade.”

Às vezes, frases no meio de um parágrafo podem ser ponto de partida para discussões, tais como:

Segundo as projeções para as próximas décadas, o processo mais intenso de urbanização ocorrerá nos países pobres, cujas cidades já apresentam hoje sérios problemas sociais e certamente encontrarão maiores dificuldades para atender as novas massas de habitantes urbanos. (SILVA, 2005, p. 65).

Uma leitura pouco crítica do parágrafo pode não significar quase nada. Se o professor ou o aluno, no entanto, questionar sobre os problemas sociais referidos nele, daí subentende-se um pensar mais profundo. O professor, mediante diálogo com seus alunos, poderá construir uma rede temática sobre os problemas sociais de sua cidade e depois solicitar uma análise crítica destes, o qual poderá ser apresentado em forma de textos ou de seminários. Nessa atividade, ele aprenderá ir além das informações trazidas pelo livro, pensará sobre a origem do problema e das suas determinantes, estabelecerá nexos entre os fenômenos, buscará as causas, sua dimensão e conseqüências.

Neste exercício, o estudante desenvolve capacidades e habilidades fundamentais condizentes com um aluno de Ensino Médio: ler, escrever, pensar e depois socializar suas idéias. Entende-se que o aluno do Ensino Médio, muitas vezes, ainda não consegue elaborar um texto, uma redação, além da falta de domínio lingüístico, o que se pode avaliar como um problema relacionado aos conceitos de espaço e tempo. Se um aluno passou a maior parte do tempo retirando respostas do livro, sem análise crítica dos conteúdos, poderá ter dificuldades de observar a realidade e dissertar sobre ela.

Ademais, o aluno preso aos conteúdos do livro didático apenas, sem uma intervenção qualificada do professor, não é instigado a elaborar os argumentos orais, o que pode interferir nas suas relações sociais e profissionais. O olhar e o pensar geográfico ajudam sobremaneira a capacidade comunicativa do sujeito. Isto não aparece nos livros didáticos analisados; necessita ser uma política pedagógica e epistemológica estritamente do professor. Nestes termos, para tornar os livros didáticos analisados mais eficientes, é necessário que o

educador consiga ir além de suas estruturas conceituais e didáticas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é essencial. Conhecimentos de outras ciências, como a Sociologia, História e Filosofia, entre tantas humanas, poderão ser coadjuvantes nas análises críticas dos mesmos, por isso um professor de Geografia precisa ver o mundo a partir de diferentes perspectivas.

A tematização dos assuntos discutidos nos meios de comunicação de massa não aparece nos livros didáticos consultados. Neste sentido, a relação da cidade-cidadania e do ensino de Geografia não é um conteúdo geográfico. O espaço, enquanto categoria de análise necessita de reflexões acerca dos processos comunicativos. A leitura crítica dos assuntos veiculados pela mídia é indispensável para a construção de sujeitos em condições de compreender a realidade, como representação explicativa das relações no espaço.

Souza (1990, p. 11) chama a atenção sobre o poder exercido pela mídia como instrumento de dominação. Para o autor, a informação levada à humanidade é manipulada, tendo o intuito de confundir e não esclarecer. “As mídias nacionais se globalizam, [...] falsificam-se os eventos, já que não é propriamente o fato que a mídia nos dá, mas uma interpretação, isto é, a notícia.”

Nestas bases, complementa-se com Souza (1990, p. 11-12): “A linguagem presta-se, assim, a jogos de poder, tanto quando fala, como quando cala; a verdade é que, assuntos são trazidos pela mídia, como se não estivessem relacionados. Isto dificulta a atuação da opinião pública que ‘sem saber’ não consegue agir.” A forma fragmentada por meio da qual os temas são trazidos pela mídia, limita a compreensão de assuntos, como, por exemplo, cidades superpovoadas, alterações climáticas, aumento global da pobreza, redução salarial, deficiências de equipamentos e infra-estrutura urbana e outros produtos das mesmas políticas globais; é o que se chama de espetacularização da notícia, da informação. Acontece que estes fatos estão relacionados entre si; são as reações às reestruturações econômico-políticas mundiais, feitas em nome da aceleração do desenvolvimento global. Pela intensidade que os fenômenos e os fatos acontecem, porém seria quase que impossível serem tratados/abordado nos livros didáticos. Nesse sentido, cabe ao professor fazer esta tematização mediando os fatos acontecidos e veiculados pela mídia, os assuntos do livro e o interesse do aluno em querer saber, se informar e discutir a temática.

O estudo da cidade no Ensino Médio requer redimensionamento do currículo escolar, e a Geografia pode dar uma contribuição importante neste processo, mas, para isto não deve ficar circunscrito ao livro didático. Ele não pode ser definidor dos conteúdos conforme o seu sumário. Precisa o professor selecionar os conteúdos de acordo com os temas em questão. Mudando a lógica, conforme Kaerscher (1998), primeiro os conteúdos depois os conceitos, pois estes devem ser formados no trabalho realizado com os conteúdos. Educação, Geografia e política são conceitos fundamentais a uma aula de Geografia voltada à formação de um sujeito crítico, autônomo e emancipado. Os conceitos que os livros contêm não necessitam comentários sobre sua importância. É preciso incluir na tematização da cidade alguns conceitos que são silenciados neles (no livro).

Pode-se citar como exemplos: as políticas públicas, os movimentos populares, as relações entre trabalho e capital, o consumismo, a manipulação dos meios de comunicação, a interferência do aporte de infra-estruturas e equipamentos coletivos e a organização socioespacial entre tantos outros temas que compõem e dão sustentação à dinâmica social. A dimensão política do processo educativo não é contemplada nos livros. O professor é quem precisa contextualizá-la. Por isto, uma prática docente na qual o aluno manuseia o livro didático, numa ação contemplativa e responde às questões, não autentica um estudo da cidade voltado a criar condições de cidadania.

Nos livros analisados há o predomínio de conteúdos informativos. Nesta perspectiva, a criticidade precisa ser coordenada pelo professor. Entra em cena a responsabilidade social do docente, suas concepções e princípios sobre o mundo, a sociedade, o homem e sua disposição pedagógica para a construção da cidadania, o seu comprometimento político com as mudanças, as transformações da realidade, a mitigação das desigualdades sociais, enfim a preocupação com a exclusão social, econômica e cultural dos (homens) excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que alguém se dedicaria a alguma coisa que, na realidade jamais chega, e jamais pode chegar, ao fim?

(Max Weber, 1982, p. 164)

Ao final deste estudo têm-se ainda inquietações, muitas perguntas e também respostas, algumas delas, no entanto, estão entremeadas no texto, outras, permanecem latentes, no seio do pesquisador e, aparentemente, sem uma resposta precisa. É nesse sentido que a interrogação de Weber torna-se pertinente. Porque ter-se-ia que concluir? Se justamente falta à pesquisa em Ciências Humanas a objetividade das Ciências Exatas, ficando o pesquisador na ansiedade de querer concluir, apontando uma resposta definitiva e de não poder fazê-lo, já que precisar os resultados e efeitos implícitos ao processo ensino-aprendizagem torna-se uma tarefa complexa. Contrariamente, se o objetivo fosse localizar a coordenada geográfica de um lugar, com o auxílio de um GPS (*Sistem Position Global*), ou medir a escala geográfica de um determinado mapa, com auxílio de um escalímetro, ter-se-ia um resultado inquestionável (ao menos que se considere uma falha humana).

Essa dificuldade de apontar uma resposta exata se reflete na pretensão de construir a cidadania mediante o estudo da cidade. Percebe-se que a formação para a cidadania é considerada pelas políticas públicas, pelas escolas e pela própria geografia crítica. Mas esta mesma formação (a cidadania) depende também de outros elementos, do professor, dos temas que seleciona e da metodologia que adota, e, mas, principalmente, do aluno. Ou seja, a apreensão das noções fundamentais que configuram a consciência cidadã não se mensuram, imediatamente, durante o período escolar, mas identificados em suas atitudes enquanto sujeito social ao longo de sua vida. Apesar disso, é preciso pensar os meandros do processo ensino-aprendizagem de Geografia e, por isso, os temas e conteúdos que tenham

significado na vida do educando, que reflitam o seu cotidiano. A cidade é exemplo disso, em termos gerais, ter alcançado essa compreensão certamente foi o grande aprendizado ao término do processo construtivo desta pesquisa.

Em termos específicos, é preciso destacar o amadurecimento das concepções sobre o estudo da cidade enquanto produção do espaço, do modo de organização da sociedade. O que é diferente de falar da organização espacial enquanto forma em seu aspecto técnico. A cidade implica muito mais que uma simples localização e arranjo de lugares. Ela expressa um modo de vida, ou seja, o cotidiano territorializado. Assim, ela é forma enquanto morfologia urbana e é conteúdo enquanto materialização das relações sociais nesse espaço. Infere-se disso que, apesar das suas especificidades, forma e conteúdo não podem ser pensados separadamente, antes, eles se complementam, produzem efeitos um sobre o outro, inevitavelmente. De modo que a organização socioespacial da cidade deve ser pensada como a própria explicitação da relação entre forma e conteúdo.

É esta a concepção da Geografia crítica, a qual se preocupa em compreender o saber geográfico em sua totalidade, a organização do espaço em estreito vínculo com o social, com o político, o cultural, o econômico, sempre considerando a dinâmica relação local/global e vice-versa. Quanto ao ensino, esta nova concepção de geografia prioriza o saber construído pelo aluno, a significação do processo histórico e cientificamente construído, ou seja, a possibilidade de associar o saber formal com o saber cotidiano.

Esta Geografia crítica veio ao encontro da revisão das políticas públicas para educação brasileira, particularmente da LDB 9.394/96, cuja ênfase está em preparar o jovem para viver em sociedade, defendendo uma educação voltada para formação integral, que desenvolva o senso crítico, reflexivo, propositivo dos alunos, num legítimo exercício da cidadania. É, nesse sentido, que o ensino de Geografia deve ser pensado, justamente por ter o de estudo do espaço como objeto central, ou seja, um sistema de objetos e de ações que revelam as práticas sociais dos grupos que nele vivem. Conhecer essa complexidade é compreender o mundo segundo a apropriação e organização dos espaços pelo homem, o sentido econômico, social, cultural, nele implícito. Em suma, é compreender a própria vida. Nisso, percebe-se a importância de se trabalhar com a cidade: ela surgiria como um objeto de estudo complexo, por compreender tanto o lócus de vivência dos educandos, quanto as relações socioespaciais, políticas, econômicas, ambientais, étnicas e religiosas, nas suas mais diversas escalas de análise, as quais são de interesse da Geografia.

Para se estudar a cidade nas aulas de geografia, os temas geográficos podem ser trabalhados a partir do cotidiano dos alunos, instigando-os a pensar a realidade e a propor melhorias no lugar em que vivem. É assim que a cidadania é construída. O modo como a cidade é gerida e administrada produz efeitos diretos na vida de seus habitantes, por isso deve ser questionada e refletida do ponto de vista do cidadão, ou seja, daquele que tem consciência social. Pensar a cidade é, pois, refletir sobre a vida individual como indissociável da vida coletiva.

Encontrar-se-ia nisso, exatamente, a razão pela qual a formação para a cidadania pode ser compreendida pela Geografia, como um de seus objetivos proeminentes. A leitura e a reflexão crítica do espaço habitado, como foco do ensino geográfico, configuraria o próprio exercício da cidadania. Diante disso, a sala de aula seria um ambiente propício para a realização de atividades em que o pensar, o dialogar, o debater sobre as questões cidadinas possam ser valorizadas. Isso, porém, exigiria um professor consciente de seu papel como agente transformador, cujos conteúdos e temas geográficos, selecionados por ele, possam ser tomados como propulsores de mudanças significativas no modo de pensar de seus alunos, o qual se pretende formar mais atuantes e críticos frente aos problemas citadinos.

A escola, assim, passa a ter um papel fundamental, porque a formulação de seu Projeto Político-Pedagógico e, por conseguinte, dos programas da disciplina de Geografia, direcionam os ideais implícitos ao processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar, inclusive a prática docente. Neste contexto, foi possível perceber a autonomia da escola em eleger determinados temas, apresentando a cidade ora como um grande eixo temático dentro do qual se derivam outros, ora abordando a cidade em suas especificidades, dividindo-a em inúmeros outros temas, tais como direitos dos cidadãos, gestão das cidades, qualidade de vida, desigualdades sociais. O que contraria as recomendações da Ocem para a qual os conteúdos devem ser tematizados dentro de grandes eixos e, estes, considerados dentro da correlação global/local.

O problema é que a LDB, os PCNs e as Ocem apenas apontam os eixos nos quais as escolas podem se pautar, mas não garantem que se efetivem na prática. Nesse sentido, atribui-se importância ainda maior ao professor, pois é ele quem determina quais os conteúdos a serem trabalhados. Seria o professor, então, quem caracteriza e qualifica o processo de ensino-aprendizagem? Um profissional pesquisador, que adota um livro didático completo e atualizado, recursos tecnológicos diversos, não garante a qualidade do processo

ensino-aprendizagem. Temos outro elemento fundamental: o aluno, que deve sentir-se envolvido, conferir significado aos conteúdos estudados, o que, em parte, também depende do professor, configurando um verdadeiro círculo vicioso. Poder aliar qualidade de ensino e práticas de sala de aula parece constituir o próprio ideal da atividade docente, o que, em boa medida, como se viu está na dependência do perfil e da formação do professor. Ele próprio deve entender-se como cidadão, como agente promotor de mudanças. Como um sujeito ciente de seu papel na sociedade. O que exige tanto capacidade de problematizar a situação atual do espaço comunitário quanto do próprio processo ensino-aprendizagem. Mas o apoio quase exclusivo no livro didático apresentado pelos questionários não teria, justamente, refletido outro perfil de docente?

Os livros didáticos de Ensino Médio mostraram que a urbanização – tema que permite a abordagem da cidade - é neles mencionado, porém, freqüentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontando para o lócus de vivência dos alunos. De modo que abordagens objetivas que poderiam contribuir à formação cidadã dos alunos são praticamente inexistentes. Em geral, não instigam a interpretação e o debate sobre questões ligadas a problemas citadinos, tampouco esclarecem o recorte e os critérios de análise para a relação local/global.

Se a disciplina de Geografia pretende estar comprometida com a formação cidadã dos alunos, como ela poderia ficar circunscrita ao livro didático? Este recurso não poderia ser definidor dos conteúdos conforme o seu sumário. O professor é quem precisaria selecionar os conteúdos de acordo com os temas em questão e, portanto, incluir, na tematização sobre a cidade, conceitos que são silenciados nos livros. Exemplo disso são as relações entre trabalho e capital, as políticas públicas, os movimentos populares, o consumismo, a manipulação dos meios de comunicação de massa, os aporte de equipamentos coletivos, dentre tantos outros temas que compõe a organização do espaço e dão sustentação à dinâmica social. Por isso, uma prática docente onde o aluno manuseia o livro didático, numa prática contemplativa, e responde os exercícios neles incluso, não contribui para o estudo da cidade voltado a criar condições de cidadania.

Diante do predomínio de conteúdos informativos, a leitura crítica da obra didática precisa ser coordenada pelo professor. Entram em cena, assim, a sua responsabilidade social, suas concepções sobre o mundo, a sociedade, o homem, sua disposição pedagógica

para construção da cidadania, seu comprometimento político-pedagógico enquanto sujeito promotor de mudanças na realidade vivida.

Novamente percebe-se que o modo como são abordados os temas, particularmente o da cidade, fica à mercê do interesse e decisão do professor. Por tal razão é que o questionário passou a ser um dos momentos mais importantes do diagnóstico, justamente porque possibilitou a relação entre o plano de aula da escola e a prática docente. É notável que, além do interesse do docente, pôde-se perceber que o estudo do local está condicionado a outros fatores tais como a seleção dos temas definidos pela escola, a escala de análise adotada, os recursos disponíveis – considerando-se, ainda o aluno. Mas, como os professores das escolas investigadas apóiam-se quase que exclusivamente na obra didática e, esta, mostrou-se como um recurso que apresenta conteúdos gerais, a responsabilidade docente permanece decisiva, pois depende do professor a correlação dos conteúdos com o lugar habitado e a proposição de temas que instiguem a formação para a cidadania.

No que se referem à cartografia, os professores mostraram que tanto os mapas como os atlas escolares municipais são instrumentos indispensáveis nas aulas de Geografia para o aprendizado de questões referentes à cidade local. Mas a dificuldade de acesso a eles (tanto pela inabilidade de construí-los, quanto pela carência dos recursos cartográficos nas escolas), faz desse elemento um fator importante a ser considerado. Ao focar a construção de noções espaciais, a cartografia surge como elemento importante na caracterização da cidade em diferentes esferas: histórica, ambiental, econômica, antropológica, etc. É nesse sentido que o entendimento do local poderia levar o aluno a compreender os espaços projetados em escalas menores. Entender esta complexidade é elemento chave para que ele seja capaz de compreender-se, também, como cidadão, como parte integrante desta relação.

Como se vê, a questão entre o ensino da Geografia, o tema cidade e a formação para a cidadania parece permear o discurso, seja qual for o ponto de vista assumido. Talvez isso mostre um otimismo implícito na postura do pesquisador a percorrer os meandros desta tese. De fato, as experiências profissionais e acadêmicas (expressas na introdução desta tese) levaram à observação das diferenças espaciais das cidades, principalmente das socioeconômicas, além disso, à constatação de que o envolvimento dos jovens é inexpressivo junto aos espaços destinados à participação popular. Esta constatação foi decisiva para a elaboração deste estudo, que tinha como princípio balizador o estudo da cidade nas aulas de Geografia como possibilidade de construção de sujeitos críticos, participativos. Por isso a

formação para a cidadania, entendida em seu sentido amplo, enquanto consciência social, ecológica, coletiva e cooperativa, foi reiteradamente frisada nesta pesquisa. Foi, no contexto da educação, via ensino de geografia, que se buscou um caminho possível para a formação da consciência cidadã dos alunos.

As pessoas estão diariamente suscetíveis aos efeitos do modo, muitas vezes injusto, com que a cidade é organizada e gerida. Não percebem, porém, que são atores fundamentais na organização dos espaços e que delas dependem os rumos das cidades. Mas a responsabilidade de formar cidadãos depende apenas do professor, dos temas e da disciplina de Geografia? Obviamente que não. Nem por isso deve-se abandonar a aposta de *que um outro mundo é possível*, como diz Milton Santos. Não seria este o grande ideal implícito a toda atividade docente?

Aliás, a inexperiência como docente foi uma das dificuldades enfrentadas nesta pesquisa, principalmente na busca pelo entendimento do que de fato se processa em uma sala de aula. Isso deve explicar porque ainda permanecem questionamentos. O que não se considera propriamente negativo, visto a complexidade do tema investigado e, no caso específico dessa pesquisa, a postura perquiridora e insatisfeita do investigador que, felizmente, se mantém.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à Distância**. 4. ed. São Paulo, 2009
- ALMEIDA, L. M. A. de; RIGOLIN, T. B. **Geografia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005 (Série novo Ensino Médio).
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1994.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 14724**. Trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2005.
- AZAMBUJA, B. M. de. **Estudo multidisciplinar do espaço local**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- AZAMBUJA, L. D. de. A Construção social do conhecimento na Geografia Escolar. In: **Espaço da Escola**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, jan./mar. 2003, v. 1, n.1.
- BADO, S. R. de L. **Morfologia urbana e dinâmica sócio-espacial da cidade de Ijuí/RS, 2003**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá/PR, 2003.
- BERNET, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1997a.
- _____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio/Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/História, Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999a.

_____. **Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio/PNLEM.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999b.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Vade Mecum. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999a.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999b.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

CARDOSO, F. H. A cidade e a política: do compromisso ao inconformismo. In: **Autoritarismo e democratização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CARLOS, A. F. A. **Espaço e indústria.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana.** São Paulo: Contexto, 2001.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLS, M. **A questão urbana.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

_____. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. (Org.). Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

_____. **Geografia, escola e conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

_____. Ensino de geografia em diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.) **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. E. et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CREMA, M. C. da S. **Técnicas/Instrumentos de coleta de dados em pesquisa**. Florianópolis, 1994. (Texto datilografado).

DOLFUSS, O. **O espaço geográfico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

FERRARI, C. **Curso de planejamento municipal integrado**. São Paulo: Pioneira, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, A. L. S. de. A urgência de uma práxis transformadora e viável na educação do século XXI. **Revista de Educação AEC**. Brasília, abr./jun. 2007, ano 36, n. 143, p. 54-65.

FRICKE, R, M. **Analysis of Multiple Classification in the Qualitative research, 2005**. Disponível em: <<http://www.c4qi2005/papers/fricke.pdf>>.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, H. C.; GARAVELLO, T. M. **Geografia: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2005, volume único.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, 2008.

JOLY, F. **A cartografia**. Campinas: Papirus, 1990.

KAERCHER, N. A. **O ensino de Geografia na visão dos alunos secundarista: limites presentes, desafios futuros**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 1995.

_____. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Ed. da Unisc, 1998.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

_____. A Geografia crítica: alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: AGB, v. 28, nº 1, 2002b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, J. C.; SENE, E. de. **Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2007. Volume único.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. **Lei orgânica do município de Ijuí**. 1990.

NUNES, C. N. **Ensino Médio: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PDDI. Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado. **Espaço urbano**. Ijuí: Prefeitura Municipal de Ijuí e Fidene/Unijuí, 1991.

PEET, R.; WATTS, M. Liberation ecologies: development and environment in an age of market triumphalism. In: PEET, R.; WATTS, M. (Org.). **Liberation ecologies: environment, development, social movements**. London; New York: Routledge, 1996, p. 1-45.

PEIXOTO, V. M. R. Transporte coletivo urbano e qualidade de vida em Goiânia. In: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

PENSADORES. **Aristóteles**. Trad. de Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PUPPI, I. C. **Estruturação sanitária das cidades**. São Paulo: Cetesb, 1981.

RODRIGUES, A. M. Produção do espaço e ambiente urbano. In: SPÓSITO, M. E. B. **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SACHS, Ignacy. Conferência de abertura. In: **Simpósio Internacional desenvolvimento e meio ambiente no Brasil: a contribuição de Ignacy Sachs**. Belo Horizonte, 1998.

SANCHES, C. C. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, M. F. dos. **A cidade como um jogo de cartas**. São Paulo: Projeto Editores, 1988.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SARMIENTO, Susana. **Representante da Secretaria de Assistência Social explica o movimento internacional de cidades com o papel de transformação social**. 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/333>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

SCHÄFFER, N. O. A cidade nas aulas de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

SEABRA, O. C. de L. Conteúdos da urbanização: dilemas de método. In: SILVA, José Borzacchiolo; COSTA, Maria Clélia Lustosa; DANTAS, Eutógio Wanderley (Org) **A cidade e o urbano**. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1997.

SEABRA, O. C. de L. Urbanização e fragmentação: apontamentos para o estudo do bairro e da memória urbana. In: SPÓSITO, M. E. B. **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SILVA, L. E. da. Construção social de sujeitos críticos uma inspiração freireana. In: **Revista de Educação**. Brasília, DF, abr/jun. 2008, n. 147, ano 37.

SILVA, V. A. da. **Geografia do Brasil e geral: povos e territórios**. São Paulo: Escala Educacional, 2005, volume único.

SIMIELLI, M. E. **Primeiros mapas: como entender e construir**. São Paulo: Ática, 1993. 4 v.

SOMMA, M. L. Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

SOUZA, Á. J. de. **Geografia lingüística: dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 1990.

SOUZA, M. L. de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SPÓSITO, E. S. **A vida nas cidades**. São Paulo: Contexto, 1994.

SPÓSITO, M. E. B. **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. Presidente Prudente, SP: Ed. Unesp, 2001.

VESENTINI, J. W. **Sociedade e espaço: Geografia geral e do Brasil**. 44. ed. São Paulo: Ática, 2005, volume único.

VINTRÓ, E. Educación, escuela, ciudad de Barcelona. In: GOMES-GRANEL, Carmen; VILA, Ignácio (Coords.). **La ciudad como proyecto educativo**. Barcelona: Octaedro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, Max. Ensaio de sociologia. In: MILLS, Wrigth C.; GERTH, H.H. (Orgs.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário realizado com professores das escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Ijuí/RS.

ANEXO 2 – Princípios e critérios comuns para a avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio.

ANEXO 3 – Relação dos livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM.

ANEXO 4 – Pareceres dos professores membros da banca sobre a pesquisa.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE IJUÍ/RS

Relação das perguntas e respostas dos professores em relação à prática docente das escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Ijuí/RS. O questionário está numerado de 1 a 10 – número que corresponde aos professores participantes desta pesquisa.

Professor 1

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia.</p> <p>Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo.</p> <p>Responda dentro do quadro ou fora se preferir.</p> <p>Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro.</p> <p>A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input checked="" type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual? Hoje temos várias opções e bons livros que podem dar suporte às aulas.
2) Na sua opinião, o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais podem contribuir a essa formação?	Trabalho com questões ambientais, pois todos nós precisamos participar nos destinos da cidade.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input type="checkbox"/> (1) livros didáticos <input type="checkbox"/> () livros paradidáticos <input type="checkbox"/> () internet <input type="checkbox"/> () multimídia <input type="checkbox"/> (2) filmes e documentários. Ex.: “Escritores da liberdade” <input type="checkbox"/> () outros, quais:
5) Quem escolhe o Livro Didático em sua Escola?	<input checked="" type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o Livro Didático que você adota?	Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização. João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene. São Paulo: Scipione, 2007. Geografia: de olho no mundo do trabalho. Volume único para o Ensino Médio. Hélio Carlos Garcia, Tito Márcio Garavello. São Paulo: Scipione, 2005.

<p>7) Quais os critérios utilizados para a escolha do Livro Didático?</p>	<p>() A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos () Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) (1) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global (2) O estímulo à cidadania (3) Preço (4) Outras. Quais? Na escola particular, onde também trabalho, o preço é um critério, pois os alunos precisam comprar livros de outras disciplinas. Mas, na escola pública, o preço não é um critério relevante, pois a maioria dos alunos não adquire os livros. A partir de 2009 o governo disponibilizará estes livros gratuitamente aos alunos. De um lado é bom, pois vamos poder contar com o apoio do livro nas aulas, mas, por outro, terei que seguir com as temáticas apresentadas pelo livro, me limitando a inserir outras temáticas que acho interessante e que estão acontecendo no momento.</p>
<p>8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não? Por quê? Qual a escala geográfica de análise?</p>	<p>Sim. Porque a cidade é o lugar de vivência do aluno, porém são muitos os conteúdos que preciso dar conta. Pelo reduzido número de horas aulas de Geografia (2hs semanais), preciso fazer isto de forma simplificada. Quanto à escala de análise, vou correlacionando as temáticas. Ou seja, como os livros trazem uma abordagem ampla, vou trabalhando o global a partir do livro e discutindo as questões locais conjuntamente. Para isto preciso estar informada sobre o que está acontecendo a nível regional. Informo-me na mídia, nos jornais e até na internet. Mas preciso dispensar tempo para fazer isto. Os alunos são dinâmicos e trazem informações sobre o local/regional sobre as quais preciso estar informada. Eles sempre querem ouvir a opinião do professor, apesar de, muitas vezes, discordarem dele com argumentos convincentes. Não é mais como era antigamente, quando o professor, supostamente, detinha a verdade: <i>“mas foi o professor quem disse”</i>...</p>
<p>9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?</p>	<p>Poucos recursos, o ideal seria se tivéssemos recursos didáticos atualizados disponíveis sobre o local/regional para reproduzir. Como, por exemplo, textos, mapas, dissertações e teses sobre a cidade local, dispostos em um único local para servir de fontes de pesquisa. Assim poderíamos trabalhar temas relevantes nas aulas já que trazem informações sobre o local de vivência do nosso aluno.</p>
<p>10) Você utiliza a cartografia?</p>	<p>A escola não dispõe de mapas locais, apenas os atlas tradicionais sobre alguns países, como o Brasil, é claro, mais os mapas mundi e das Américas. Sobre as temáticas locais eu mesma faço artesanalmente os mapas, faço fotocópias, vou recortando e colando. Deveríamos ter cursos que ensinassem a fazer mapas básicos digitais, isso facilitaria a visualização das temáticas locais em um plano cartográfico de análise, já que a graduação não forma um professor mapeador.</p>
<p>11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?</p>	<p>(x) político administrativo do RS (x) localização geográfica de Ijuí no RS e no BR (x) divisão administrativa do município de Ijuí (x) município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano (x) sítio urbano</p>

	<input checked="" type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input checked="" type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input checked="" type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input checked="" type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
<p>Perfil do aluno:</p> <p>Os alunos estão preocupados em conseguir um trabalho, em namorar, em estar na moda, no futebol, no celular, internet, máquina digital, etc. Não estão preocupados com os problemas da cidade, com os seus direitos e seus deveres. Não sentem a responsabilidade social nesse momento. Para estes alunos de escolas públicas, o ideal seria que estudassem em escolas técnicas, pois seriam preparados para o trabalho. Conseguir um trabalho é o grande objetivo e não o de ser cidadão. É por isso que, muitas vezes, permanecem na escola: para manter o convênio escola-empresa (CIEE).</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas.</p>	

Professor 2

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input checked="" type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input type="checkbox"/> (1) livros didáticos <input type="checkbox"/> (2) livros paradidáticos <input type="checkbox"/> () internet <input type="checkbox"/> () multimídia <input type="checkbox"/> () filmes e documentários <input type="checkbox"/> () outros, quais:
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	<input checked="" type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o L.D. que você adota?	“Geografia: Série novo Ensino Médio”, Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, 2005
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	<input type="checkbox"/> () A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> () Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input type="checkbox"/> (1) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input type="checkbox"/> () O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> () Preço <input type="checkbox"/> () Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Sim. Porém muito superficial obedecendo à indicação do Livro que adoto da Lúcia Marina e do Tércio. Não temos tempo para trabalhar os assuntos da realidade imediata do aluno como a sua cidade, questões políticas locais, trabalho isto em escala nacional ou global. A nossa cidade trabalho muito rapidamente.

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Sim, utilizo o atlas Escolar realizado pela Unijui e Prefeitura Municipal do ano de 2004, mas a cidade sofreu uma dinâmica intensa na última década e este atlas encontra-se desatualizado.
10) Você utiliza a cartografia?	<u>O professor de modo em geral tem pouca habilidade para trabalhar as novas tecnologias, alguns alunos se sentem prejudicados com isto, pois percebem que alguns professores estão defasados em relação às possibilidades que estas tecnologias poderiam trazer para o ensino aprendizagem, onde temos a possibilidade de, por exemplo, estudar as megalópoles, as cidades globais, e poder correlacionar a ocupação do espaço e tantas outras temáticas com cidades menores, poder-se-ia fazer isto em tempo real se a escola tivesse a sua disposição computadores ligada a internet. Em maioria os alunos dispõem em casa, ao contrário da escola e de muitos professores. Este é um problema que a nossa geração de professores esta sentindo. Gostaríamos todos de ter acesso a formação continuada de professores que disponibilizasse aprender as novas tecnologias.</u>
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	<input checked="" type="checkbox"/> político administrativo do RS <input checked="" type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input checked="" type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input checked="" type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input checked="" type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input checked="" type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input checked="" type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte) <input type="checkbox"/> outros
Perfil do aluno: a escola pública representa todas as classes sociais, temos alunos diversos, existem aqueles voltados para o vestibular e aqueles que buscam o Ensino Médio apenas para conseguir uma colocação melhor no mercado de trabalho.	
Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas.	
<p>Observação do professor: O livro de Tércio traz além artigos de jornais, revistas, só que a meu ver ele poderia aprofundar mais os conceitos, é por ai que o aluno poderá aprender de uma maneira livre, e a partir destes artigos o aluno vai começar a construir quem sabe até a própria maneira de pensar a Geografia e não a maneira de pensar que o professor, às vezes sem querer, ou até querendo vai passando. E assim vai ser mais fácil o aluno assimilar o que esta proposto nos PCNs.</p>	

Professor 3

Caro Professor!

Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia.

Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo.

Responda dentro do quadro ou fora se preferir.

Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro.

A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.

Ficamos à disposição,

Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com

1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input checked="" type="checkbox"/> d) outra. Qual? Comprometimento do aluno
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	Temas variados.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	(1) livros didáticos (5) livros paradidáticos (2) internet (4) multimídia (3) filmes e documentários. (6) outros, quais: conhecimento que o aluno traz para sala de aula ao longo de sua trajetória, como cidadão.
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input checked="" type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o L.D. que você adota?	Os que a biblioteca oferece
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	(1) A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos (2) Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) (3) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global (4) O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	A Geografia é somente na segunda série em nossa escola, isto dificulta trabalhar todos os conteúdos de forma aprofundada, nesse sentido não trabalhar em nível local, pois temos muito pouco tempo para dar conta dos conteúdos propostos pelo programa da disciplina.

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Não, e não sei onde poderia procurá-los. Acho inclusive que mapas sobre Ijuí e região nem existem. Seria interessante se tivéssemos uma publicação de mapas sobre Ijuí ou materiais sobre nossa cidade.
10) Você utiliza a cartografia?	Os mapas locais e regionais estão defasados, um exemplo é o atlas escolar de Ijuí, para trabalhar com o local, às vezes preciso apresentar para o aluno alguns mapas nesse sentido tenho que recortar, colar e montar os mapas. Certamente o resultado não fica bom, pois não tenho a técnica para fazer mapas, também não tenho tempo para aprender. Minha sugestão seria a prefeitura municipal fornecer estes mapas básicos para que a partir destes conseguisse mapear as informações.
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	<input type="checkbox"/> político administrativo do RS <input type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte) <input checked="" type="checkbox"/> outros TODOS Todos estes mapas seriam ferramentas importantes para o trabalho e penso que despertariam o aluno a fazer e utilizar os mapas como síntese das informações que coletar.

Perfil do seu aluno:

O nosso aluno de Ensino Médio não compreende a importância do estudo para a sua vida nas cidades, como um cidadão, estuda porque os pais querem, ou para conseguir um emprego, porque pensa em ascensão no quadro de trabalho, ou na opinião deles para “ser alguém na vida”. Nota-se que eles não expressam um envolvimento com os conteúdos, estuda para conseguir uma nota e para passar de ano. As atividades ou discussões que não valem nota não são estimulantes para o nosso aluno.

* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas

Professor 4

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino–aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	<p>Como professora de turmas de 3º ano, abordamos temas sobre o Brasil – aspectos físicos e humanos. Procuro estabelecer relações entre a natureza e a ação humana. No início do ano estudamos a ocupação e expansão do território brasileiro, gaúcho e Ijuí. No último trimestre fazemos o estudo sobre a população brasileira em todos os seus aspectos e voltamos novamente para a questão regional, com estudo de textos sobre questões econômicas e sociais que envolvem o nosso município. Neste momento usamos muitos recortes de jornais locais para fazermos este trabalho.</p>
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input checked="" type="checkbox"/> livros didáticos <input type="checkbox"/> livros paradidáticos <input checked="" type="checkbox"/> internet <input checked="" type="checkbox"/> multimídia <input checked="" type="checkbox"/> filmes e documentários. <input checked="" type="checkbox"/> outros, quais: Jornais e revistas
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input checked="" type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o L.D. que você adota?	<p>Geografia – Autores: Lucia Marina e Tércio – Ed. Ática</p>
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	<input type="checkbox"/> A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input checked="" type="checkbox"/> Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input type="checkbox"/> O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Outras. Quais?

8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Trabalho mais o tema Município.
9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Só o que encontramos em jornais e revistas. Existem alguns livros didáticos com dados desatualizados.
10) Você utiliza a cartografia?	Uso
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	<input checked="" type="checkbox"/> político administrativo do RS <input checked="" type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input checked="" type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
<p>Perfil do aluno: Os alunos que freqüentam nossa escola são provenientes de várias realidades local e/ou regional. Um bom número desses se dedica, esforçam, outros, porém, estão na escola..., fazem uma passagem, não dão muita importância ao estudo, principalmente da Geografia e das disciplinas afins... o que torna nosso trabalho um pouco mais difícil, mas tudo é contornável, quando se tem prazer no que se faz...</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

Professor 5

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	Procuo buscar temas que estão em discussão no momento (principalmente o que está na mídia) (ex. eleições, violência, conflitos sociais urbanos e do campo,...)
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input checked="" type="checkbox"/> livros didáticos <input type="checkbox"/> livros paradidáticos <input checked="" type="checkbox"/> internet <input checked="" type="checkbox"/> multimídia <input checked="" type="checkbox"/> filmes e documentários. <input checked="" type="checkbox"/> outros, quais: jornais e revistas
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	<input checked="" type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o L.D. que você adota?	Vários: Geografia – Lúcia e Tércio. Geografia do Brasil e Geral: Povos e Territórios – Wagner da Silva.
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	<input checked="" type="checkbox"/> A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input type="checkbox"/> Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input checked="" type="checkbox"/> O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Apenas alguns textos que encontramos nos Livros didáticos internet (IBGE)

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Os materiais que disponibilizamos na escola estão desatualizados. Ex: mapa do município de Ijuí
10) Você utiliza a cartografia?	Apenas noções básicas
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	<input checked="" type="checkbox"/> político administrativo do RS <input checked="" type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input checked="" type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input checked="" type="checkbox"/> bairros individuais <input checked="" type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input checked="" type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input checked="" type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input checked="" type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
<p>Perfil do aluno: A maioria são trabalhadores que tem como propósito a conclusão do Ensino Médio para obter um emprego com maior qualificação.</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

Professor 6

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia.</p> <p>Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo.</p> <p>Responda dentro do quadro ou fora se preferir.</p> <p>Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro.</p> <p>A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual? Comprometimento do aluno
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	Temas variados. Vai depender do enfoque dado e como se trabalha em sala de aula, a problemática social e o que pode ser feito é um excelente ponto de partida.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	(2) livros didáticos (5) livros paradidáticos (4) internet (3) multimídia (6) filmes e documentários. (1) outros, quais: conhecimento que o aluno traz para sala de aula ao longo de sua trajetória, como cidadão.
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input checked="" type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o Livro didático que você adota?	Por enquanto, todos disponíveis na biblioteca. Porém acho um em especial o Geografia: dos autores Lúcia Marina e Tércio Barbosa
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	(1) A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos (2) Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) (3) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global (4) O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Trabalho Urbanização em geral, pois tenho Geografia no Ensino Médio, embora a análise de qualquer tema independente da série eu sempre inicio do conhecimento do aluno que é o “local” e a partir daí a análise geral.

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Passeio e observação ‘in loco’ é o ponto de partida.
10) Você utiliza a cartografia?	Utilizo e muito, porque não importa apenas saber “o que”, mas é preciso saber “o onde” e aí a importância da cartografia.
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	<input type="checkbox"/> político administrativo do RS <input type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte) <input checked="" type="checkbox"/> TODOS são importantes e necessários para uma análise abrangente do espaço em estudo!
<p>Perfil do aluno: O meu aluno é ou torna-se “crítico”, o objetivo é esse, proporcionar condições para que o aluno torna-se um transformador com consciência da realidade em que se encontra inserido. Porém nota-se que o professor é o principal responsável por esta tarefa, “transformar seus alunos em críticos”.</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

Professor 7

Caro Professor!

Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia.

Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo.

Responda dentro do quadro ou fora se preferir.

Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro.

A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.

Ficamos à disposição,

Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com

<p>1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input type="checkbox"/> c) ambos <input checked="" type="checkbox"/> d) outra. Qual? Na realidade atual são inúmeras questões que se inserem no processo ensino-aprendizagem. Em se falar de qualidade, o professor tem, talvez, o papel principal, no meu ponto de vista. Uma aula bem planejada com conteúdos reais, concretos, do dia-a-dia do aluno, adaptado a sua realidade de vivência é um excelente ponto de partida. Porém, muitas vezes não se dispõem de materiais didáticos, dentre os quais os próprios livros podem se inserir, adequados para um trabalho mais concreto e local. Mas, não podemos nos abster de que a qualidade do processo ensino-aprendizagem depende também da realidade na qual o aluno está inserido, principalmente da escola pública. Viver num mundo em que a educação não é valorizada, onde o modo econômico valoriza o “dar um jeitinho” em tudo sem precisar de um esforço maior e que cabe a escola o papel de educador, disciplinador, psicológico, local de encontro do grupo, é uma sobreposição de tarefas que a escola da hoje acaba tendo. Não quero tirar a culpa do professor que não organiza uma aula comprometida e de qualidade, e que ocorre muito, mas é quase impossível pensar uma aprendizagem boa com uma realidade do educando extremamente conturbada como a vemos hoje. (Sandra, sobre esta questão precisávamos sentar e conversar muito mais, para ficar mais claro).</p>
<p>2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?</p>	<p>Acho que a ciência geográfica, na sua concepção de ciência humana tem a necessidade e o dever de trabalhar as temáticas que tragam o esclarecimento dos conceitos maiores na formação da cidadania talvez, mesmo não sendo seu papel maior. Como as demais ciências sociais dos componentes curriculares, a Geografia deve trabalhar a formação da sociedade a partir da sua inter-relação com o local de vivência abordando as noções de ambiente, de meio natural, de trabalho e apropriação dos recursos naturais, transformação da natureza, sociedade, diferenças de classes, modos de produção, sistemas produtivos, entre outros. Destes, o que acho ser mais importante, é levar o educando a</p>

	compreender o mundo atual como uma construção social num processo longo e gradual de apropriação da natureza pelo homem de forma não harmoniosa, resultando numa transformação ambiental de não respeito às dinâmicas deste e de segregações sociais que colocam os seres humanos em patamares diferenciados. Se conseguir trabalhar estas noções e comprometer cada um num processo de transformação que busque reduzir este impacto, a cidadania será atingida.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	(1) livros didáticos (5) livros paradidáticos (4) internet (6) multimídia (3) filmes e documentários. (2) outros, quais: Jornais, revistas que trabalhem a temática. A disponibilidade de matérias em formato multimeios não é muito grande e não tenho prática de preparar aulas em formato digital, mesmo compreendendo que esta prática é importante pela atenção que traz ao aluno por viver numa realidade digital, pois acho que se perde um tempo grande nesta tarefa despendendo tempo valioso de leituras e formação conceitual para intermediar um debate teórico.
5) Quem escolhe o L.D. em sua Escola?	() a) O professor () b) A Escola (x) c) O grupo de professores da área () d) Outra.
6) Qual o L.D. que você adota? Só trabalho com Ensino Médio, portanto vou colocar acerca deste!	Geografia. Série de olho no mundo do trabalho. Autores: Helio Carlos Garcia e Tito Marcio Garavello. Editora Scipione Obs.: Este livro tem uma abordagem a partir de grandes temáticas, construindo os conceitos de forma inter-relacionais, exatamente na proposta de trabalho da escola, em especial a área de Ciências Sociais.
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do L.D.?	(x) A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos () Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) (x) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global (x) O estímulo à cidadania (x) Preço (x) Outras. Quais? Há uma combinação de fatores, mas o que mais é levado em conta é a abordagem dos conteúdos em relação às temáticas definidas pela área de ciências sociais tidas como fundamentais, pelo trabalho por tematizações em conteúdos trabalhados de forma coletiva com História, Filosofia e Sociologia, principalmente e sem dúvida textos de trabalhem a Geografia num contexto social que possibilite a elaboração dos conceitos geográficos por parte do educando. Também é levado em conta o custo do material didático, já que no 1º ano do Ensino Médio é feita a compra de vários livros em muitos componentes curriculares. O livro é proposto para os três anos do médio.
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Como temática da Geografia na escola é proposto o estudo do urbano e do processo da urbanização nacional e mundial. A cidade é vista como a concretização espacial do fenômeno da urbanização desencadeado fortemente a partir da revolução industrial. Assim, a cidade é estudada a partir do espaço local,

	tendo o bairro como a porção espacial em menor escala, geralmente desencadeado o estudo a partir de um trabalho de campo em Ijuí, e encaminhado na sequência o estudo de um bairro por cada aluno ou por grupo de alunos. São propostas abordagens de facetas da cidade, como o sítio urbano, atividades econômicas, a morfologia, as atividades de serviço, equipamentos e estrutura do local, entre outros assuntos. Também se aborda o processo urbano nacional e mundial em relação ao desenvolvimento das atividades econômicas e os fluxos do capital do processo da globalização.
9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Sim, produzi mapas de localização estadual e regional e da divisão da cidade em bairros. Sobre estes mapas mudos (sem informação) é proposto que cada aluno registre as informações levantadas a campo, passando assim, a produzir e compreender os conteúdos trabalhados. Fora material cartográfico, não há disponibilização de maiores materiais a não ser documentos históricos no museu.
10) Você utiliza a cartografia?	Sim, como já dito anteriormente. Por ter experiência e conhecimento na cartografia digital, procuro produzir mapas mudos do espaço urbano local para serem utilizados como ferramenta de registro das informações levantadas a campo no processo de estudo da cidade. Dessa forma, para o educando fica mais acessível compreender os conceitos que estão conectados ao estudo urbano e a interpretação deste material cartográfico.
11) Quais os mapas básicos de Ijuí que você gostaria de ter atualizados para trabalhar em suas aulas?	(x) político administrativo do RS (x) localização geográfica de Ijuí no RS e no BR (x) divisão administrativa do município de Ijuí (x) município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano (x) sítio urbano (x) cidade com ruas (monocromático) (x) cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) (x) bairros individuais (x) densidade urbana (x) topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) (x) condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio (x) fases da ocupação urbana (x) infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
Perfil do aluno:	
Muitas vezes os alunos gostam de trabalhar com materiais mais práticos como a cartografia é de melhor compreensão das temáticas propostas. Dessa forma, tendo materiais que me possibilita abordar o tema urbano/cidade seria mais fácil entender o funcionamento de outra gama de conteúdos que possuem relações, como economia, natureza, demografia, questão agrária, modo de produção, industrialização, meio ambiente, cidadania entre outros.	
* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas	

Professor 8

Caro Professor!	
Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.	
Ficamos à disposição,	
Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual? Incentivo governamental
2) Na sua opinião, o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais podem contribuir a essa formação?	Valores (família, escola, sociedade, cidadania, ética, política, diferenças sociais...)
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input checked="" type="checkbox"/> (1) livros didáticos <input type="checkbox"/> () livros paradidáticos <input checked="" type="checkbox"/> (3) internet <input type="checkbox"/> () multimídia <input checked="" type="checkbox"/> (2) filmes e documentários. Ex.: “Escritores da liberdade” <input checked="" type="checkbox"/> (4) outros, quais: Visitas, palestras
5) Quem escolhe o livro didático em sua Escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input checked="" type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o livro didático que você adota?	Os disponíveis na biblioteca procuro não ficar somente com um. Porém os que regularmente utilizo são: Geografia, Lucia Marina e Tércio; Geografia Geral e do Brasil, João Moreira e Estáquio de Sene Sociedade e Espaço, do Vesentini Geografia: de olho no mundo do trabalho, Hélio Garcia e Tito
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático?	<input checked="" type="checkbox"/> (x) A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input checked="" type="checkbox"/> (x) Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input checked="" type="checkbox"/> (x) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input checked="" type="checkbox"/> (x) O estímulo à cidadania <input checked="" type="checkbox"/> (x) Preço <input type="checkbox"/> () Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Sempre PIS trabalhar o global também inclui relacionar com o local, dar exemplos, enfim facilitar as discussões sobre os temas propostos.

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Muito pouco
10) Você utiliza a cartografia?	(x) Sim, utilizo principalmente no primeiro ano (conteúdo programado conforme plano); fundamental sempre. () não
11) Quais os mapas básicos atualizados de Ijuí que você gostaria de trabalhar em suas aulas?	<input type="checkbox"/> político administrativo do RS <input type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (color) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte) <input checked="" type="checkbox"/> Todos
<p>Perfil do aluno: Oriundos dos bairros próximos à escola e do próprio bairro Modelo (15 de Novembro, Glória; Lambari; Jardim e alguns de bairros mais longe, Alvorada, Fogliato) Como em todas as escolas também apresentam problemas de aprendizagem, indisciplina, comprometimento, mas na grande maioria são ótimos alunos, longe de algumas realidades vistas “por ai”. Na faixa etária entre 15 a 18 anos alguns já estão no mercado de trabalho (meio turno), mas todos “gostam”, apesar de não demonstrarem muitas vezes: do LIMITE imposto, pois sabem da importância disto. A escola assume papel importante neste processo de busca de realizações, e o educador sempre igual: professor, amigo, mãe, pai, psicólogo, esperando sempre que a família assuma seu papel.</p>	
<p>Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

Professor 9

<p>Caro Professor!</p> <p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input checked="" type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não somente a Geografia não isto deve ser construído em conjunto com outras ciências.
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	Eu somente trabalho com os temas propostos pelo livro didático, sigo inclusive a orientação dos autores, pois eles já trazem separadas as Unidades que preciso trabalhar, assim não preciso me preocupar, faço uma tomada da maioria dos temas propostos pelo livro. Ele é bem abrangente.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	<input checked="" type="checkbox"/> (1) livros didáticos <input type="checkbox"/> () livros paradidáticos <input type="checkbox"/> () internet <input type="checkbox"/> () multimídia <input type="checkbox"/> () filmes e documentários. <input checked="" type="checkbox"/> (2) outros, quais: artigos do jornal local e Zero Hora e revistas.
5) Quem escolhe o livro didático em sua Escola?	<input checked="" type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o livro didático que você adota?	O livro de Geografia da Lúcia e do Tércio (aquele com capa azul)
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático?	<input type="checkbox"/> () A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> () Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input checked="" type="checkbox"/> (x) Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input type="checkbox"/> () O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> () Preço <input type="checkbox"/> () Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	<p>Sim, Trabalho, Porque o livro traz um capítulo sobre a urbanização. Trabalho a escala global trazida pelo livro, e também nacional.</p>

9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Não, mas não trabalho a cidade em escala local este é um tema tratado apenas no ensino fundamental
10) Você utiliza a cartografia?	Sim utilizo os mapas mundi e do Brasil de diversas temáticas existentes na biblioteca da escola.
11) Na sua opinião, quais os mapas básicos da cidade de Ijuí/RS você gostaria de ter disponíveis para trabalhar em suas aulas de Geografia ?	<input type="checkbox"/> político administrativo do RS <input type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte) <input checked="" type="checkbox"/> Não trabalho com estes mapas no Ensino Médio
<p>Perfil do aluno: os alunos não querem aprofundar os conteúdos, são trabalhadores e vem para a escola cansados, querem apenas passar de ano.</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

Professor 10

Caro Professor!	
<p>Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário. A qual será fonte de pesquisa para a tese em andamento na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Área Geografia. Fique à vontade para se identificar ou manter-se em sigilo. Responda dentro do quadro ou fora se preferir. Se tiveres algo mais a contribuir pedimos a gentileza de escrever no fim deste Quadro. A questão 11 tem como propósito fazer um levantamento da necessidade de mapas básicos da cidade de Ijuí/RS, que na opinião dos professores poderiam ser utilizados como recursos nas aulas de Geografia.</p> <p>Ficamos à disposição,</p> <p>Sandra Regina de Lima Bado 3332 5449 8406 8994 limabado@gmail.com</p>	
1) A qualidade do processo ensino-aprendizagem depende:	<input type="checkbox"/> a) do desempenho do professor <input type="checkbox"/> b) da qualidade do livro didático <input checked="" type="checkbox"/> c) ambos <input type="checkbox"/> d) outra. Qual?
2) Você acredita que o ensino da Geografia pode contribuir à formação da cidadania?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3) Que temas você trabalha e quais, em sua opinião, podem contribuir a essa formação?	Conceitos de política, ética, democracia, sistema econômico, construção do espaço, relações de poder.
4) Que recursos você utiliza? Responda em ordem de importância.	(1) livros didáticos (2) livros paradidáticos (5) internet (3) multimídia (4) filmes e documentários. (6) outros, quais:
5) Quem escolhe o livro didático em sua Escola?	<input type="checkbox"/> a) O professor <input type="checkbox"/> b) A Escola <input checked="" type="checkbox"/> c) O grupo de professores da área <input type="checkbox"/> d) Outra.
6) Qual o livro didático que você adota?	Vários, de acordo com o tema em estudo.
7) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático?	<input type="checkbox"/> A relação entre os conteúdos e a diversidade dos alunos <input type="checkbox"/> Apresentação do livro (qualidade na impressão de letras, imagens, figuras, editoração, etc.) <input checked="" type="checkbox"/> Uma abordagem que valoriza a realidade local interligada com a global <input type="checkbox"/> O estímulo à cidadania <input type="checkbox"/> Preço <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
8) Você trabalha com o tema cidade? Sim ou não. Por quê? Qual a escala geográfica de análise?	Sim. Pois é o espaço mais próximo do aluno, de onde ele tem conhecimentos prévios, é a realidade empírica. Escola Estadual de Ensino Médio Emil Glitz – Bairro Getúlio Vargas/ Ijuí(RS).
9) Você dispõe de recursos para trabalhar a cidade em escala local?	Não

10) Você utiliza a cartografia?	Não
11) Na sua opinião, quais os mapas básicos da cidade de Ijuí/RS você gostaria de ter disponíveis para trabalhar em suas aulas de Geografia ?	<input type="checkbox"/> político administrativo do RS <input checked="" type="checkbox"/> localização geográfica de Ijuí no RS e no BR <input type="checkbox"/> divisão administrativa do município de Ijuí <input type="checkbox"/> município de Ijuí com hidrografia, principais vias de acesso, perímetro urbano <input type="checkbox"/> sítio urbano <input type="checkbox"/> cidade com ruas (monocromático) <input checked="" type="checkbox"/> cidade de Ijuí com os bairros identificados (colorido) <input type="checkbox"/> bairros individuais <input type="checkbox"/> densidade urbana <input type="checkbox"/> topografia da área urbana (curvas de níveis do terreno) <input type="checkbox"/> condições físico/naturais da zona urbana com hidrografia, áreas de riscos, banhados, APP, faixa de domínio <input type="checkbox"/> fases da ocupação urbana <input type="checkbox"/> infra-estruturas (água, energia, pavimentação, esgoto, transporte)
<p>Perfil do aluno: São alunos cujos pais estudaram pouco, tem pouco acesso a internet, são filhos de trabalhadores em sua maioria autônomos, empregadas (os) domésticas, diaristas, pedreiros/carpinteiros, entre outras. Muitos moram em situação de vulnerabilidade social, lugares com precária infra-estrutura.</p>	
<p>* Obs: as alternativas são de múltipla escolha ou dissertativas</p>	

ANEXO 2: PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS COMUNS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

O contexto educacional contemporâneo exige, cada vez mais, professores capazes de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, os materiais de ensino, e em particular o livro didático, têm papel relevante. As políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino devem levar em conta o compromisso com a melhoria e ampliação dos recursos didáticos disponíveis para o trabalho docente e para o efetivo apoio ao desenvolvimento intelectual do aluno.

No âmbito do PNLEM, a avaliação das obras didáticas baseia-se, portanto, na premissa de que a obra deve auxiliar os professores na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. Esses caminhos não são únicos, posto que o universo de referências não pode se esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática, mas atuam como uma orientação importante para que os professores busquem, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula.

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e freqüentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais.

Reconhecidos esses pressupostos, cabe mencionar que a obra didática objeto do PNLEM atende a uma etapa da aprendizagem — o Ensino Médio (EM) — e desse modo deve contribuir para o atendimento de seus objetivos gerais, estabelecidos pelo artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei 9394/96), nos seguintes termos:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico–tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dessa forma, as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – preconiza como princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “garantia do padrão de qualidade”, a “valorização da experiência extra–escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Título II, art. 3º).

Com base nesses princípios, a obra didática deve oferecer aos professores liberdade de escolha e espaço para que possam agregar ao seu trabalho outros instrumentos. Entende-se que a prática dos professores não deve se respaldar tão somente no uso da obra didática, mas que esse material deva contribuir para que os professores organizem sua prática, encontrem sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postulam com o projeto político–pedagógico desenvolvido pela escola. Por essa razão, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o PNLEM/2007 abre a possibilidade de inscrição de obras didáticas organizadas sem vinculação com a perspectiva seriada e de obras que sejam organizadas por áreas de conhecimento.

Finalmente, o PNLEM apóia-se sobre o aprimoramento de quase uma década do processo de avaliação de obras didáticas, iniciado no PNLD. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade das obras apresentadas em cada edição daquele Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, obras didáticas cada vez mais próximas das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores.

Diante do até agora exposto, definem-se como critérios para a avaliação das obras didáticas inscritas para o PNLEM/2007:

CRITÉRIOS COMUNS

Os critérios comuns são de duas naturezas: eliminatórios e de qualificação.

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS

Todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) e ainda serão sumariamente eliminadas se não observarem os seguintes critérios:

- correção e adequação conceituais e correção das informações básicas;
- coerência e pertinência metodológicas;
- preceitos éticos.

A não-observância de qualquer um desses critérios, por parte de uma obra didática, resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ela deveria servir, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLEM.

Tendo em vista preservar a unidade e a articulação didático-pedagógica da obra, será excluída toda a coleção que tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação.

Correção e adequação conceituais e correção das informações básicas

Respeitando as conquistas e o modo próprio de construção do conhecimento de cada uma das ciências de referência, assim como as demandas próprias da escola, a obra didática deve mostrar-se atualizada em suas informações básicas, e, respeitadas as condições da transposição didática, em conformidade conceitual com essas mesmas ciências.

Em decorrência, sob pena de descaracterizar o objeto de ensino–aprendizagem e, portanto, descumprir sua função didático-pedagógica, será excluída a obra que:

- formular erroneamente os conceitos que veicule;
- fornecer informações básicas erradas e/ou desatualizadas;
- mobilizar de forma inadequada esses conceitos e informações, levando o aluno a construir erroneamente conceitos e procedimentos.

Coerência e pertinência metodológicas

Na base de qualquer proposta científico-pedagógica está um conjunto de escolhas teórico-metodológicas, responsável pela coerência interna da obra e por sua posição relativa no confronto com outras propostas ou com outras possibilidades. Nesse sentido, será excluída a obra que:

- não explicitar suas escolhas teórico-metodológicas;
- caso recorra a diferentes opções metodológicas, apresente-as de forma desarticulada, não evidenciando a compatibilidade entre elas;
- apresente incoerência entre as opções declaradas e a proposta efetivamente formulada;
- não alerte sobre riscos na realização das atividades propostas e não recomende claramente os cuidados para preveni-los;
- não contribua, por meio das opções efetuadas, para:
- a consecução dos objetivos da educação em geral, do Ensino Médio, da área de conhecimento e da disciplina;
- o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento;
- a percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida prática.

Preceitos éticos

Como instrumento a serviço da Educação Nacional, é de fundamental importância que as obras didáticas contribuam significativamente para a construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania; considerem a diversidade humana com equidade, respeito e interesse; respeitem a parcela juvenil do alunado a que se dirigem.

No contexto do PNLEM, as obras que se destinam às escolas da rede pública do País devem respeitar o caráter laico do ensino público.

Em conseqüência, será excluída a obra que:

- privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País;
- veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação;
- divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, bebidas alcoólicas, medicamentos, drogas e armamentos, entre outros;
- fazer publicidade de artigos, serviços ou organizações comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário;
- fazer doutrinação religiosa;
- veicular idéias que promovam o desrespeito ao meio ambiente.

Crítérios de qualificação

As obras diferenciam-se em maior ou menor grau no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos ou de conteúdo. Para melhor orientar os professores no momento da escolha, serão utilizados critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as obras selecionadas.

- Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que a obra didática aborde criticamente as questões de sexo e gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais.
 - ✓ espera-se que a obra seja caracterizada pelo uso de uma linguagem gramaticalmente correta.

- Quanto ao livro do professor, é fundamental que ele:
 - ✓ descreva a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas partes e/ou unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
 - ✓ oriente, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
 - ✓ sugira atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc;
 - ✓ forneça subsídios para a correção das atividades e exercícios propostos aos alunos;
 - ✓ discuta o processo de avaliação da aprendizagem e sugira instrumentos, técnicas e atividades;
 - ✓ informe e oriente o professor a respeito de conhecimentos atualizados e/ou especializados indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo de toda a proposta pedagógica da obra.

- Quanto à estrutura editorial e aos aspectos gráfico-editoriais, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 2, do Edital de Seleção, espera-se que:
 - ✓ o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos;
 - ✓ o desenho e tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, atendam a critérios de legibilidade;
 - ✓ a impressão não prejudique a legibilidade no verso da página;
 - ✓ o texto e as ilustrações estejam dispostos de forma organizada, dentro de uma unidade visual; que o projeto gráfico esteja integrado ao conteúdo e não seja meramente ilustrativo;
 - ✓ as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade;
 - ✓ a obra recorra a diferentes linguagens visuais; que as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que haja explicitação do uso de cores-fantasia, quando utilizadas; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos;

- ✓ todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e tabelas tragam os títulos, fonte e data;
- ✓ a parte pós-textual contenha referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e glossário. É fundamental que esse glossário não contenha incongruências conceituais ou contradições com a parte textual; e
- ✓ o sumário reflita a organização interna da obra e permita a rápida localização das informações.

**ANEXO 03: RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA APROVADOS
PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA
O ENSINO MÉDIO – PNLEM**



**Edição Número 73 de 17/04/2006
Ministério da Educação
Gabinete do Ministro**

PORTARIA Nº 907, DE 13 DE ABRIL DE 2006

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art. 1º – Divulgar o resultado das avaliações dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de Geografia

a) Títulos recomendados

- 1) Geografia – Geografia Geral e do Brasil – Volume 1,2,3 – Igor Antonio Gomes Moreira – Editora Ática;
- 2) Geografia – Geral e do Brasil Volume Único – José Willian Vesentini – Editora Ática;
- 3) Geografia – Geografia Geral e do Brasil – Volume Único – Tércio Barbosa Rigolin, Lúcia Marina Alves de Almeida – Editora Ática;
- 4) Geografia – Projeto Escola e Cidadania para todos – Volume 1 ,2, 3 Victor William Ummus, Silas Martins Junqueira Editora Brasil;
- 5) Geografia do Brasil e Geral – Volume Único Tiago Médici Garavello, Vagner Augusto da Silva, André Almeida Garcia – Editora Escala;
- 6) Geografia Geral e do Brasil – Estudos para a compreensão do espaço – Volume Único – Ivan Lazzari Mendes, James Onning Tamdjian – Editora FTD;
- 7) Geografia – Coleção Vitória–Régia – Volume Único – Roberto Filizola – Editora IBEP;
- 8) Geografia: Pesquisa e Ação – Volume Único Wagner Costa Ribeiro, Raul Borges Guimarães, Ângela Corrêa Krajewski – Editora Moderna;
- 9) Geografia Geral e Geografia do Brasil: o espaço natural e sócio econômico – Volume Único – Lygia Maria Terra, Marcos Amorim Coelho – Editora Moderna;

- 10) Geografia: a construção do mundo Geografia Geral e do Brasil – Volume Único – Regina Célia Corrêa de Araújo, Demétrio Martinelli Magnoli – Editora Moderna;
- 11) Geografia Geral e do Brasil – Ensino Médio – Volume Único – Elian Alabi Lucci, Cláudio Roberto Assis Mendonça, Anselmo Lazaro Branco – Editora Saraiva;
- 12) Geografia – Espaço e vivência – Volume Único – Levon Boligian, Andressa Turcatel Alves Boligian, Angelo Bellusci Cavalcante – Editora Saraiva;
- 13) Geografia – Volume 1, 2, 3 – João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene – Editora Scipione;
- 14) Geografia Volume Único – João Carlos Moreira José Eustáquio de Sene – Editora Scipione.

Art. 2º – Conforme definido em Portaria, bem como nas Resoluções e no Edital do Programa, a divulgação do resultado não implica no compromisso de aquisição dos referidos títulos.

Art. 3º – Informações a respeito dos Pareceres dos referidos títulos podem ser solicitadas à Diretoria do Departamento de Política do Ensino Médio/SEB.

Art. 4º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD